

VIII<sup>th</sup> International Eurasian  
Educational Research Congress

# EJERCongress 2021

## ABSTRACTS

7-10 JULY 2021



VIII<sup>th</sup> INTERNATIONAL EURASIAN  
EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCongress 2021  
ABSTRACTS

7-10 July 2021 / Aksaray University



VIII<sup>th</sup> INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCongress 2021 ABSTRACTS

7-10 July 2021 / Aksaray University

Anı Yayıncılık

[info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)

[ejercongress@gmail.com](mailto:ejercongress@gmail.com)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

e-ISBN: 978-605-170-569-9

### **Kongre Onursal Başkanları**

Hamza AYDOĞDU, Aksaray Valisi  
Prof. Dr. Yusuf ŞAHİN, Aksaray Üniversitesi Rektörü  
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ

### **Kongre Başkanları**

Prof. Özgül KELEŞ, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı  
Doç. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi, Türkiye (Congress President)

### **Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı**

Prof. Dr. Arzu DOĞRU (Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı)  
Prof. Dr. Muhammed SARI (Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı)  
Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ (Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

### **Kongre Sekreteri**

Dilek ERTUĞRUL

### **Düzenleme Kurulu Üyeleri**

Prof. Dr. Mustafa BAŞI  
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ  
Prof. Dr. Naim UZUN  
Prof. Dr. Rezzan GÜNDOĞDU  
Doç. Dr. Didem KILIÇ MOCAN  
Doç. Dr. Funda VARNACI UZUN  
Doç. Dr. Güray ALYÖRÜK  
Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA  
Doç. Dr. Mehmet FIDAN  
Doç. Dr. Melihan ÜNLÜ  
Doç. Dr. Mustafa KIŞOĞLU  
Doç. Dr. Perihan GÜNEŞ  
Doç. Dr. Safiye TEMEL ASLAN  
Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ  
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM  
Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN  
Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ  
Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ  
Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet ÇAKIROĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KIZILDAĞ  
Dr. Öğr. Üyesi Barış EROĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Burcu YAVUZ TABAK  
Dr. Öğr. Üyesi Ekrem Sedat ŞAHİN  
Dr. Öğr. Üyesi Erdal YILDIRIM  
Dr. Öğr. Üyesi Fatma GÜLTEKİN  
Dr. Öğr. Üyesi Ferhat Kadir PALA  
Dr. Öğr. Üyesi Feride ÖZYILDIRIM GÜMÜŞ  
Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm AKYOL  
Dr. Öğr. Üyesi Hasan TABAK  
Dr. Öğr. Üyesi Hülya ERTAŞ KILIÇ

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YADİGAR OĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Mücahit ÖZTÜRK  
Dr. Öğr. Üyesi Onur Emre KOCAÖZ  
Dr. Öğr. Üyesi Önder İŞLEK  
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ERYILMAZ MUŞTU  
Dr. Öğr. Üyesi Pınar MIHICI TÜRKER  
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan AVCU  
Dr. Öğrt. Üyesi Raziye Nil AKSOY  
Dr. Öğr. Üyesi Seher AVCU  
Dr. Öğr. Üyesi Semra KILIÇ KARATAY  
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KAMALI ARSLANTAŞ  
Dr. Öğr. Üyesi Ünal ŞİMŞEK  
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep YADİGAR OĞLU  
Öğr. Gör. Dr. Muhammed Emir RÜZGÂR  
Öğr. Gör. Yaşar MUSAOĞLU  
Arş. Gör. Dr. Ceylan GÜNDEĞER  
Arş. Gör. Dr. Gülistan YALÇIN  
Arş. Gör. Dr. Nurcan TEKİN  
Arş. Gör. Cahit ŞAHİN  
Arş. Gör. Ece Nur DEMİR YILMAZ  
Arş. Gör. Gülşah ÖZ  
Arş. Gör. Feyza AYDIN  
Arş. Gör. Hilmi KARACA  
Arş. Gör. İbrahim SÖZCÜ  
Arş. Gör. Mehmet ÖZKAYA  
Arş. Gör. Emine DEMİRCİ  
Arş. Gör. Uğur YILMAZ  
Arş. Gör. Yaser Emir ELHATİP  
Arş. Gör. Yasin GÜNLÜ



### Uluslararası Düzenleme Komitesi

Prof. Christian Faltis, University of California, Davis, USA  
Prof. Gery McNamara, Dublin City University, Dublin, IRELAND  
Prof. James Banks, University of Washington, USA  
Prof. Jennifer Mahon, University of Nevada, Reno, USA  
Prof. Joe O'hara, Dublin City University, Dublin, IRELAND  
Prof. Lynn Burlbaw, University of Texas A&M, USA  
Prof. Mokter Hossain, University of Alabama, USA  
Prof. Stephen Lafer, University of Nevada, Reno, USA  
Prof. Senel Poyrazli, Penn State University, PA, USA  
Prof. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye  
Doç. Dr. Dr. Ayşe Çiftçi, Purdue University, IN, USA  
Doç. Dr. Tao Wang, University of Washington, Bothell, USA

### Bilim Kurulu

Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ  
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN  
Prof. Dr. Abdülkadir MASKAN  
Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU  
Prof. Dr. Adnan ERKUŞ  
Prof. Dr. Adnan KAN  
Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU  
Prof. Dr. Adnan PINAR  
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY  
Prof. Dr. Ahmet DUMAN  
Prof. Dr. Ahmet IŞIK  
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN  
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK  
Prof. Dr. Ahmet Zafer GÖKÇAKAN  
Prof. Dr. Alev DOĞAN  
Prof. Dr. Alev ÖNDER  
Prof. Dr. Ali BALCI  
Prof. Dr. Ali BÜLBÜL  
Prof. Dr. Ali ERSOY  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI  
Prof. Dr. Ali Günay BALIM  
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ  
Prof. Dr. Ali MEYDAN  
Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ  
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN  
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK  
Prof. Dr. Ali SABANCI  
Prof. Dr. Ali TAŞ  
Prof. Dr. Ali TAŞKIN  
Prof. Dr. Alim KAYA  
Prof. Dr. Andrey A. KISELNIKOV  
Prof. Dr. Anita PIPERE  
Prof. Dr. Antonio E. PUENTE  
Prof. Dr. Arda ARIKAN  
Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN  
Prof. Dr. Asım ÇİVİTÇİ  
Prof. Dr. Asiye İVRENDİ  
Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ  
Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU  
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR  
Prof. Dr. Aycan Çiçek SAĞLAM  
Prof. Dr. Ayhan Kürşat ERBAŞ  
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ  
Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN  
Prof. Dr. Ayla OKTAY  
Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ  
Prof. Dr. Ayşel KÖKSAL AKYOL  
Prof. Dr. Ayşe AYPAY  
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA  
Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN  
Prof. Dr. Ayşe ÇİFTÇİ  
Prof. Dr. Ayşe Esra ASLAN  
Prof. Dr. Ayşe KIRAN  
Prof. Dr. Ayşe OĞUZ ÜNVER  
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL  
Prof. Dr. Ayşegül DALOĞLU  
Prof. Dr. Ayşen BAKIOĞLU  
Prof. Dr. Ayten GENÇ  
Prof. Dr. Ayten ULUSOY  
Prof. Dr. Aytunga OĞUZ  
Prof. Dr. Beatrice ADEARA  
Prof. Dr. Belma HANEDAR  
Prof. Dr. Belma TUĞRUL  
Prof. Dr. Berrin AKMAN  
Prof. Dr. Bilal DUMAN  
Prof. Dr. Bilge CAN

- Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK  
Prof. Dr. Birgit PEPIN  
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU  
Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU  
Prof. Dr. Cahit KAVCAR  
Prof. Dr. Canan ASLAN  
Prof. Dr. Celal BAYRAK  
Prof. Dr. Cem GÜZELLER  
Prof. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ  
Prof. Dr. Cemalettin İPEK  
Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN  
Prof. Dr. Christian FALTIS  
Prof. Dr. Christoph WULF  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
Prof. Dr. Danny WYFFELS  
Prof. Dr. David BRIDGES  
Prof. Dr. Demet YAYLI  
Prof. Dr. Deniz DERYAKULU  
Prof. Dr. Derin ATAY  
Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER  
Prof. Dr. Derya YAYLI  
Prof. Dr. Didem Müge SİYEZ  
Prof. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI  
Prof. Dr. Donna MERTENS  
Prof. Dr. Adile AşkıM KURT  
Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR  
Prof. Dr. Ahmet SABAN  
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN  
Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ  
Prof. Dr. Bahadır YANIK  
Prof. Dr. Bayram TAY  
Prof. Dr. Dilek TANIŞLI  
Prof. Dr. Fatima BALKAN KIYICI  
Prof. Dr. Fatma Hülya ÖZCAN  
Prof. Dr. Figen ERSOY  
Prof. Dr. Hanife AKAR  
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR  
Prof. Dr. Işıl KABAĞÇI YURDAKUL  
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN  
Prof. Dr. İsmail Özgür SOĞANCI  
Prof. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU  
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM  
Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ  
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN  
Prof. Dr. Meral GÜVEN  
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR  
Prof. Dr. Necla COŞKUN  
Prof. Dr. Nil DUBAN  
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ  
Prof. Dr. Sait AKBAŞLI  
Prof. Dr. Serap ERDOĞAN  
Prof. Dr. Şengül Saime ANAGÜN  
Prof. Dr. Taner ALTUN  
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ  
Prof. Dr. Dursun DİLEK  
Prof. Dr. Duygu ANIL  
Prof. Dr. Eda ÜSTÜNEL  
Prof. Dr. Efe AKBULUT  
Prof. Dr. Ekber TOMUL  
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ  
Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ  
Prof. Dr. Elif ÜSTÜN  
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU  
Prof. Dr. Erdal HAMARTA  
Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI  
Prof. Dr. Erdiç DURU  
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE  
Prof. Dr. Erkut KONTER  
Prof. Dr. Erol KUYURTAR  
Prof. Dr. Erten GÖKÇE  
Prof. Dr. Esin ATAV  
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU  
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL  
Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER  
Prof. Dr. F. Ebru İKİZ  
Prof. Dr. Fatma AÇIK  
Prof. Dr. Fatma ÇELİKKAYAPINAR  
Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ  
Prof. Dr. Fatma ÖZMEN  
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI  
Prof. Dr. Feride BACANLI  
Prof. Dr. Fidan KORKUT OWEN  
Prof. Dr. Figen ÇOK  
Prof. Dr. Filiz BİLGE  
Prof. Dr. Filiz KABAPINAR  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ  
Prof. Dr. Fulya Öztaş  
Prof. Dr. Funda ACARLAR  
Prof. Dr. Füsün GÜLDEREN ALACAPINAR  
Prof. Dr. Gabil ADİLOV  
Prof. Dr. Galip YÜKSEL  
Prof. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ  
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR  
Prof. Dr. Gery MCNAMARA  
Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN  
Prof. Dr. Gökay YILDIZ  
Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU  
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ İFTAR  
Prof. Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN  
Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT  
Prof. Dr. Günseli YILDIRIM  
Prof. Dr. Gürcan GÜRGEN  
Prof. Dr. Hafize KESER  
Prof. Dr. Hakan SERT  
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN  
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL  
Prof. Dr. Hasan ARSLAN  
Prof. Dr. Hasan COŞKUN  
Prof. Dr. Hasan HALUK ERDEM  
Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY  
Prof. Dr. Hasan PEKMEZCİ  
Prof. Dr. Hasan ŞEKER  
Prof. Dr. Hasan ÜNDER  
Prof. Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI  
Prof. Dr. Hatice Nur ERKIZA  
Prof. Dr. Hatice ODACI  
Prof. Dr. Havva YAMAK  
Prof. Dr. Hayat BOZ  
Prof. Dr. Hayati AKYOL  
Prof. Dr. Hayri ERTAN  
Prof. Dr. Hediye Şule AYCAN  
Prof. Dr. Hilal AKTAMIŞ  
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA  
Prof. Dr. Hülya GÜR  
Prof. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI  
Prof. Dr. Hülya YILMAZ  
Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ  
Prof. Dr. Hüseyin Gazi TOPDEMİR  
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN  
Prof. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER  
Prof. Dr. Hüseyin YOLCU  
Prof. Dr. İbrahim GÜNER  
Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM  
Prof. Dr. İlbilge DÖKME  
Prof. Dr. İlhan ERDEM  
Prof. Dr. İlhan GÜNBAIYI  
Prof. Dr. İnyet AYDIN  
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN  
Prof. Dr. İsmail DOĞAN  
Prof. Dr. İsmail GÜVEN  
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU  
Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ  
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU  
Prof. Dr. James BANKS  
Prof. Dr. Jennifer MAHON

Prof. Dr. Joe O'HARA  
Prof. Dr. Jordanescu EUGEN  
Prof. Dr. Kamile DEMİR  
Prof. Dr. Kamuran TARIM  
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK  
Prof. Dr. Kaya YILMAZ  
Prof. Dr. Kazım ÇELİK  
Prof. Dr. Kemal Sinan ÖZMEN  
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU  
Prof. Dr. Kürşat EĞİLMEZ  
Prof. Dr. Kürşat ERBAŞ  
Prof. Dr. Kyunghwa LEE  
Prof. Dr. Lale ALTINKURT  
Prof. Dr. Levent TURAN  
Prof. Dr. Leyla HARPULU  
Prof. Dr. Lynn BURLBAW  
Prof. Dr. Mahmut SELVİ  
Prof. Dr. Mediha SARI  
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN  
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN  
Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR  
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT  
Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN  
Prof. Dr. Mehmet ELGÜN  
Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR  
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY  
Prof. Dr. Mehmet GÜVEN  
Prof. Dr. Mehmet Halil SOLAK  
Prof. Dr. Mehmet YILMAZ  
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN  
Prof. Dr. Melek ÇAKMAK  
Prof. Dr. Melek DEMİREL  
Prof. Dr. Melek KALKAN  
Prof. Dr. Meliha YILMAZ  
Prof. Dr. Meral UYSAL  
Prof. Dr. Metin PİŞKİN  
Prof. Dr. Mithat AYDIN  
Prof. Dr. Mokter HOSSAIN  
Prof. Dr. Mualla AKSU  
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM  
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN  
Prof. Dr. Murat ÖZBAY  
Prof. Dr. Musa DİKMENLİ  
Prof. Dr. Mustafa BAŞI  
Prof. Dr. Mustafa BULUŞ  
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN  
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ  
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU  
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR  
Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ  
Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN  
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN  
Prof. Dr. Müge ARTAR  
Prof. Dr. Münevver ÇETİN  
Prof. Dr. Naim UZUN  
Prof. Dr. Nebil REYHANI  
Prof. Dr. Necmi GÖKYER  
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU  
Prof. Dr. Nejla YÜRÜK  
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN  
Prof. Dr. Neriman ARAL  
Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER  
Prof. Dr. Neşe TERTEMİZ  
Prof. Dr. Nevide DELLAL  
Prof. Dr. Nevin SAYLAN  
Prof. Dr. Nihat AYCAN  
Prof. Dr. Nihat ŞAD  
Prof. Dr. Nilgün METİN  
Prof. Dr. Nilgün YENİCE  
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ  
Prof. Dr. Nusret KAVAK  
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU  
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN  
Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK  
Prof. Dr. Nuri DOĞAN  
Prof. Dr. Nükhet ÇIKRIKÇI  
Prof. Dr. Oğuz ÖZDEMİR  
Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL  
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU  
Prof. Dr. Osman TİTREK  
Prof. Dr. Oya Gülendaml ERSEVER  
Prof. Dr. Ozana URAL  
Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK  
Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL  
Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN  
Prof. Dr. Özgül KELEŞ  
Prof. Dr. Özgür Erdur BAKER  
Prof. Dr. Özlem KARAIRMAK  
Prof. Dr. Özlem KORAY  
Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE  
Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR  
Prof. Dr. Perihan Dinç Artut  
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA  
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK  
Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ  
Prof. Dr. Ramazan SEVER  
Prof. Dr. Refik BALAY

Prof. Dr. Rengin ZEMBAT  
Prof. Dr. Rifat MİSER  
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA  
Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL  
Prof. Dr. S. Şengül ANAGÜN  
Prof. Dr. S. Renan SEZER  
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN  
Prof. Dr. Sadık KARTAL  
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU  
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU  
Prof. Dr. Salih UŞUN  
Prof. Dr. Savaş BAŞTÜRK  
Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ  
Prof. Dr. Sedat SEVER  
Prof. Dr. Sedat UÇAR  
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK  
Prof. Dr. Seher SEVİM  
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN  
Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ  
Prof. Dr. Sema BATU  
Prof. Dr. Semra ERKAN  
Prof. Dr. Semra SUNGUR  
Prof. Dr. Serap NAZLI  
Prof. Dr. Seval FER  
Prof. Dr. Sevgi KÜÇÜKER  
Prof. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR  
Prof. Dr. Sezgin VURAN  
Prof. Dr. Sibel GÜNEYSU  
Prof. Dr. Sibel KARAKELLE  
Prof. Dr. Sinan ERTEN  
Prof. Dr. Soner POLAT  
Prof. Dr. Soner YILDIRIM  
Prof. Dr. Söngül TÜMKAYA  
Prof. Dr. Stephen LAFER  
Prof. Dr. Süleyman İNAN  
Prof. Dr. Süleyman SOLAK  
Prof. Dr. Sven PERSSON  
Prof. Dr. Şenel POYRAZLI  
Prof. Dr. Şerife IŞIK  
Prof. Dr. Şevki KÖMÜR  
Prof. Dr. Şule BAYRAKTAR  
Prof. Dr. Şükran TOK  
Prof. Dr. Tangül KABAEL  
Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU  
Prof. Dr. Tevhide KARGIN  
Prof. Dr. Theo WUBBELS  
Prof. Dr. Tohit GÜNEŞ  
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN

- Prof. Dr. Turan PAKER  
Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ  
Prof. Dr. Türkan ARGON  
Prof. Dr. Türkay Nuri TOK  
Prof. Dr. Uğur SAK  
Prof. Dr. Ursula CASANOVA  
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY  
Prof. Dr. Vivienne BAUMFIELD  
Prof. Dr. Yahya ALTINKURT  
Prof. Dr. Yasemin BAYYURT  
Prof. Dr. Yasemin Gülbahar GÜVEN  
Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ  
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ  
Prof. Dr. Yasemin KOÇAKUSLUEL  
Prof. Dr. Yaşar KONDAKÇI  
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS  
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR  
Prof. Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN  
Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU  
Prof. Dr. Yeter ŞAHİNER  
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN  
Prof. Dr. Yusif MAMMADOV  
Prof. Dr. Yusuf BUDAK  
Prof. Dr. Yusuf ŞAHİN  
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR  
Prof. Dr. Yüksel KAVAK  
Prof. Dr. Zekeriya GÜNEY  
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜL  
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN  
Prof. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM  
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL  
Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ  
Prof. Dr. Zuhal OKAN  
Doç. Dr. A. Cendel KARAMAN  
Doç. Dr. Abbas ERTÜRK  
Doç. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ  
Doç. Dr. Abdullah Cem ÖZAL  
Doç. Dr. Abdullah MERT  
Doç. Dr. Abdullah UĞUR  
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN  
Doç. Dr. Adem Peker  
Doç. Dr. Adnan BOYACI  
Doç. Dr. Adnan TAŞGIN  
Doç. Dr. Ahmet AYIK  
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL  
Doç. Dr. Ahmet CİHANGİR  
Doç. Dr. Ahmet ERDOĞAN  
Doç. Dr. Ahmet ÖZMEN  
Doç. Dr. Ahmet TEKBIYIK  
Doç. Dr. Ahmet YILDIZ  
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN  
Doç. Dr. Ahu ARICIOĞLU  
Doç. Dr. Ali ESGİN  
Doç. Dr. Ali Gürsan SARAÇ  
Doç. Dr. Ali KIŞ  
Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ  
Doç. Dr. ALİ MERC  
Doç. Dr. Ali ÖZKAYA  
Doç. Dr. Ali Serdar SAĞKAL  
Doç. Dr. Ali ÜNAL  
Doç. Dr. Ali YILDIZ  
Doç. Dr. Aliye Erdem HARBELİOĞLU  
Doç. Dr. Alper ÇİLTAŞ  
Doç. Dr. Alper SİNAN  
Doç. Dr. Alper YETKİNER  
Doç. Dr. Arif BAKLA  
Doç. Dr. Arslan BAYRAM  
Doç. Dr. Arzu KARÇKAY TAŞDELEN  
Doç. Dr. Arzu ÖZKAN CEYLAN  
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE  
Doç. Dr. Aslı TAYLI  
Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN  
Doç. Dr. Atila YILDIRIM  
Doç. Dr. Ayalp Talun İNCE  
Doç. Dr. Aydın BALYER  
Doç. Dr. Ayfer ALPER  
Doç. Dr. Aylin CAM  
Doç. Dr. Aylin ÇAM  
Doç. Dr. Aynur BİLİR  
Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI  
Doç. Dr. Aysel ÇOBAN  
Doç. Dr. Aysel Esen ÇOBAN  
Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN  
Doç. Dr. Ayşe ÇİFTÇİ  
Doç. Dr. Ayşe MEMİŞ  
Doç. Dr. Ayşe Nesibe ÖNDER  
Doç. Dr. Ayşe OKVURAN  
Doç. Dr. AYŞE SAVRAN GENCER  
Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK  
Doç. Dr. Ayşe YENİLMEZ  
Doç. Dr. Ayşegül AAMANDA YEŞİLBURSA  
Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR  
Doç. Dr. Ayşegül DERMAN  
Doç. Dr. Ayşen ESEN ÇOBAN  
Doç. Dr. Ayşenur BÜYÜKGÖZE KAVAS  
Doç. Dr. Ayşenur Kutluca CANBULAT  
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI  
Doç. Dr. Bahadır NAMDAR

- Doç. Dr. Bahadır YILDIZ  
Doç. Dr. Bahar DEMİR  
Doç. Dr. BAKİ DUY  
Doç. Dr. Baki ŞAHİN  
Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN  
Doç. Dr. Barış EROĞLU  
Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU Doç. Dr. Bayram BAŞ  
Doç. Dr. Bayram BIÇAK  
Doç. Dr. Bayram ÇETİN  
Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR  
Doç. Dr. Behsat SAVAŞ  
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ  
Doç. Dr. Berna ARSLAN  
Doç. Dr. Berna AYGÜN  
Doç. Dr. Berna AYTAÇ  
Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN  
Doç. Dr. Berna GÜCÜM  
Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN  
Doç. Dr. Berrin BAYDIK  
Doç. Dr. Bertan AKYOL  
Doç. Dr. Beyza KAPÇAK IŞIKSUNGUR  
Doç. Dr. Bilge UZUN  
Doç. Dr. Binnur İlter GENÇ  
Doç. Dr. Birgül ÇAKIR  
Doç. Dr. Birsnel AYBEK  
Doç. Dr. Birsnel DOĞAN  
Doç. Dr. Buket KORKUT RAPTİS  
Doç. Dr. Buket YAKMACI GÜZEL  
Doç. Dr. Burcu AKHUN  
Doç. Dr. Burcu ANILAN  
Doç. Dr. Burcu ATAR  
Doç. Dr. Burcu BECEREN ÖZDEMİR  
Doç. Dr. Burcu ŞENLER  
Doç. Dr. Burcu ŞENLER  
Doç. Dr. Burçak BOZ  
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR  
Doç. Dr. Burçin TÜRKKAN  
Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU  
Doç. Dr. Bülent ÇETİNKAYA  
Doç. Dr. Canan KOÇ  
Doç. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK  
Doç. Dr. Canay DEMİRHAN IŞCAN  
Doç. Dr. Celal Tayyar UĞURLU  
Doç. Dr. Cem Ali GİZİR  
Doç. Dr. Cem BALÇIKANLI  
Doç. Dr. Cem Sinan ARSLAN  
Doç. Dr. Cem TOPSAKAL  
Doç. Dr. Cemal KALSEN  
Doç. Dr. Cenk AKBIYIK  
Doç. Dr. Cevat ELMA  
Doç. Dr. Cihat DEMİR  
Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE  
Doç. Dr. Çağla GÜR  
Doç. Dr. Çağlar ÇAĞLAR  
Doç. Dr. Çetin TÜRKYILMAZ  
Doç. Dr. Çiğil AYKUT  
Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR  
Doç. Dr. Çiğdem ÜNAL  
Doç. Dr. Davut SARITAŞ  
Doç. Dr. Demet BARAN BULUT  
Doç. Dr. Deniz GÜLLEROĞLU  
Doç. Dr. Derya ASI  
Doç. Dr. Didem AKYÜZ  
Doç. Dr. Didem ÇETİN  
Doç. Dr. Didem KILIÇ MOCAN  
Doç. Dr. Dilek ACER  
Doç. Dr. Dilek ÇELİKLER  
Doç. Dr. Dilek GENÇTANRIM KURT  
Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL  
Doç. Dr. Duygu SÖNMEZ  
Doç. Dr. Ebru AYLAR  
Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL  
Doç. Dr. Ebru OĞUZ  
Doç. Dr. Ege AKGÜN  
Doç. Dr. Ekrem Levent İLHAN  
Doç. Dr. Elif ATABEK YİĞİT  
Doç. Dr. Elif Bengi ÜNSAL ÖZBERK  
Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR  
Doç. Dr. Elvan GÜNEL  
Doç. Dr. Elvan ŞAHİN  
Doç. Dr. Emel ÖZDEMİR ERDOĞAN  
Doç. Dr. Emine ÇİL  
Doç. Dr. Emine DURMUŞ  
Doç. Dr. Emine ÖNEN  
Doç. Dr. Emrah GÜL  
Doç. Dr. Emre ÜNAL  
Doç. Dr. Ender DURUALP  
Doç. Dr. Engin ADER  
Doç. Dr. Enver YOLCU  
Doç. Dr. Eray ÇELİK  
Doç. Dr. Erdal ARSLAN  
Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER  
Doç. Dr. Eren CEYLAN  
Doç. Dr. Eren Halil ÖZBERK  
Doç. Dr. Eren VURAL  
Doç. Dr. Ergül DEMİR  
Doç. Dr. Erhan ERTEKİN  
Doç. Dr. Erkan ÇER



- Doç. Dr. Erkan KIRAL  
Doç. Dr. Erkan KÜLEKÇİ  
Doç. Dr. Erkan TABANICALI  
Doç. Dr. Erol ÖZÇELİK  
Doç. Dr. Ersen YAZICI  
Doç. Dr. Ersin KARADEMİR  
Doç. Dr. Ersin TÜRE  
Doç. Dr. Ertuğ CAN  
Doç. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA  
Doç. Dr. Esmâ HACİEMİNOĞLU  
Doç. Dr. Esra BOZKURT ALKAN  
Doç. Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ  
Doç. Dr. Evrim ERBİLGİN  
Doç. Dr. Eylem DAYI  
Doç. Dr. Eylem Gökçe TÜRK  
Doç. Dr. Ezgi GÜVEN YILDIRIM  
Doç. Dr. Ezgi TOPLU Demirtaş  
Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER  
Doç. Dr. Fatih KEZER  
Doç. Dr. Fatih YILMAZ  
Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR  
Doç. Dr. Fatma MIZIKACI  
Doç. Dr. Fatma Özlem SAKA  
Doç. Dr. Fatma TEZCAN  
Doç. Dr. Fatma ÜNAL  
Doç. Dr. Fatoş KORKMAZ  
Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR  
Doç. Dr. Ferhan GÜNDÜZ  
Doç. Dr. Feride ÖZYILDIRIM GÜMÜŞ  
Doç. Dr. Fevziye SAYILAN KOCAYİĞİT  
Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL  
Doç. Dr. Filiz AKAR  
Doç. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR  
Doç. Dr. Funda NAYIR  
Doç. Dr. Gamze ABUR  
Doç. Dr. Gamze SART  
Doç. Dr. Gizem UYUMAZ  
Doç. Dr. Gökçe GÖKALP  
Doç. Dr. Gökhan ATİK  
Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA  
Doç. Dr. Gökhan ÖZTÜRK  
Doç. Dr. Göksu Gözen ÇITAK  
Doç. Dr. Gözdegül ARIK KARAMIK  
Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU  
Doç. Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK  
Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK  
Doç. Dr. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ  
Doç. Dr. Gülfem Sezen BALÇIKANLI  
Doç. Dr. Güliz AYDIN  
Doç. Dr. Güliz KARAARSLAN SEMİZ  
Doç. Dr. Gülseren KARAGÖZ AKAR  
Doç. Dr. Gülsüm AKYOL  
Doç. Dr. Gülten KOÇ  
Doç. Dr. GÜNEŞ SALI  
Doç. Dr. Gürcü KOÇ ERDAMAR  
Doç. Dr. Gürsoy AKÇA  
Doç. Dr. Hacer Hande UYSAL  
Doç. Dr. Hakan ATILGAN  
Doç. Dr. Hakan IŞIK  
Doç. Dr. Hasan Şahin KIZILCIK  
Doç. Dr. Hakan ÜLPER  
Doç. Dr. Hakan Yavuz ATAR  
Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU  
Doç. Dr. Hale KOÇER  
Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA  
Doç. Dr. Halim ÇAVUŞOĞLU  
Doç. Dr. Halise Kader ZENGİN  
Doç. Dr. Halise Pelin KARASU  
Doç. Dr. Halit KARALAR  
Doç. Dr. Hamit YOKUŞ  
Doç. Dr. Handan GÜNEŞ  
Doç. Dr. Harun ŞAHİN  
Doç. Dr. Hasan BAĞCI  
Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ  
Doç. Dr. Hasan ESİCİ  
Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU  
Doç. Dr. Hatice AKKOÇ  
Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU  
Doç. Dr. Hatice BEKİR  
Doç. Dr. Hatice COŞKUN  
Doç. Dr. Hatice FIRAT  
Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA  
Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK  
Doç. Dr. Hayal YAVUZ GÜZEL  
Doç. Dr. Hayriye TUĞBA ÖZTÜRK  
Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN  
Doç. Dr. Hülya ERCAN  
Doç. Dr. Hülya ERTAŞ  
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN  
Doç. Dr. İbrahim TANRIKULU  
Doç. Dr. İdil AKSÖZ EFE  
Doç. Dr. İdris KAYA  
Doç. Dr. İlhan KARATAŞ  
Doç. Dr. İlhan YALÇIN  
Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL  
Doç. Dr. İlker CIRIK  
Doç. Dr. İlknur Çifci TEKİNARSLAN  
Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU



Doç. Dr. İsmail HAKKI KIZILOLUK  
Doç. Dr. İsmail KARAKAYA  
Doç. Dr. İsmail SEÇER  
Doç. Dr. Jacqueline GUSTAFSON  
Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ  
Doç. Dr. Kamil YILDIRIM  
Doç. Dr. Kaya YILDIZ  
Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI  
Doç. Dr. Kenan DEMİR  
Doç. Dr. Kenan ÖZCAN  
Doç. Dr. Kevser BAYKARA  
Doç. Dr. Laura M. Reid MARKS  
Doç. Dr. Levent MERCİN  
Doç. Dr. Levent ŞENYÜZ  
Doç. Dr. Levent YAYCI  
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU  
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ  
Doç. Dr. M. Cem BABADOĞAN  
Doç. Dr. Maide ORÇAN  
Doç. Dr. Martha LASH  
Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK  
Doç. Dr. Mehmet Ali AKINCI  
Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul UÇAR  
Doç. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR  
Doç. Dr. Mehmet TEYFUR  
Doç. Dr. Mehmet ULAŞ  
Doç. Dr. Mehmt AKİF SÖZER  
Doç. Dr. Melahat DEMİRBILEK  
Doç. Dr. Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ  
Doç. Dr. Melihan ÜNLÜ  
Doç. Dr. Meltem GÖNDEN  
Doç. Dr. Meral HAKVERDİ CAN  
Doç. Dr. Merve Lütfiye ŞENTÜRK  
Doç. Dr. Meryem Nur AYDEDE  
Doç. Dr. Mesut GÜN  
Doç. Dr. Metin AŞÇI  
Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ  
Doç. Dr. Mine ALADAĞ  
Doç. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER  
Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI  
Doç. Dr. Murat AKYILDIZ  
Doç. Dr. Murat BALKIS  
Doç. Dr. Murat ERTEN  
Doç. Dr. Murat TAŞDAN  
Doç. Dr. Mustafa ALTINKÖK  
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU  
Doç. Dr. Mustafa GİRGİN  
Doç. Dr. Mustafa HAMALOSMANOĞLU  
Doç. Dr. Mustafa KIŞOĞLU

Doç. Dr. Mustafa Levent İNCE  
Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL  
Doç. Dr. Mustafa SEVER  
Doç. Dr. Mücahit KÖSE  
Doç. Dr. Müge ADNAN  
Doç. Dr. Müge ŞEN  
Doç. Dr. Münevver İLGÜN DİBEK  
Doç. Dr. Nebiye KORKMAZ  
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ  
Doç. Dr. Necdet KONAN  
Doç. Dr. Necla EKİNCİ  
Doç. Dr. Necmettin TEKER  
Doç. Dr. Nermin KARABACAK  
Doç. Dr. Nermin ÖNER KORUKLU  
Doç. Dr. Nesrin Diler SÖNMEZ  
Doç. Dr. Neşe GÜLER  
Doç. Dr. Nigar İpek EĞİLMEZ  
Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU  
Doç. Dr. Nilay ÖZTÜRK  
Doç. Dr. Nilgün Açık ÖNKAŞ  
Doç. Dr. Nilgün SEÇKEN  
Doç. Dr. Nilgün TAŞTAN  
Doç. Dr. Nilüfer KAHRAMAN  
Doç. Dr. Nilüfer KÖSE  
Doç. Dr. Nilüfer ÖZCAN DEMİR  
Doç. Dr. Nurgül Akmanoğlu  
Doç. Dr. Nurhan ÖZTÜRK  
Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU  
Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN  
Doç. Dr. Okan BULUT  
Doç. Dr. Oktay ASLAN  
Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ  
Doç. Dr. Onur ÇALIŞKAN  
Doç. Dr. Onur İŞBULAN  
Doç. Dr. Onur ÖZMEN  
Doç. Dr. Orkide BAKALIM  
Doç. Dr. Osman ÇİMEN  
Doç. Dr. Osman Raşit IŞIK  
Doç. Dr. Oylum AKKUŞ  
Doç. Dr. Ömer KUTLU  
Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR  
Doç. Dr. Ömür Gürel SELİMOĞLU  
Doç. Dr. Ömür KOÇ  
Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ  
Doç. Dr. Özcan DOĞAN  
Doç. Dr. Özden FİDAN  
Doç. Dr. Özgür ULUBEY  
Doç. Dr. Özgür YILDIZ  
Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY

- Doç. Dr. Özlem ÇAKIR  
Doç. Dr. Özlem ERYILMAZ MUŞTU  
Doç. Dr. Özlem TAGAY  
Doç. Dr. Özlem YURT TARAKLI  
Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK  
Doç. Dr. Perihan GÜNEŞ  
Doç. Dr. Pervin Oya TANERİ  
Doç. Dr. Pinar FETTAHLIOĞLU  
Doç. Dr. Pinar SARP KAYA  
Doç. Dr. Pinar ŞAFAK  
Doç. Dr. Pinar YILDIZ  
Doç. Dr. Ramazan AKDOĞAN  
Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ  
Doç. Dr. Ramazan YILMAZ  
Doç. Dr. Ramin Aliyev  
Doç. Dr. Raşit AVCI  
Doç. Dr. Recep ERCAN  
Doç. Dr. Refik TURAN  
Doç. Dr. Refika OLGAN  
Doç. Dr. Rıza AKYÜREK  
Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU  
Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN  
Doç. Dr. Sabahat BURAK  
Doç. Dr. Sabahattin DENİZ  
Doç. Dr. Sabit MENTEŞE  
Doç. Dr. Sabriye ŞENER  
Doç. Dr. Saide ÖZBEY  
Doç. Dr. Sait BULUT  
Doç. Dr. Sait ULUÇ  
Doç. Dr. Sakine Gülfem ÇAKIR  
Doç. Dr. Salih ÇAKMAK  
Doç. Dr. Salih ŞAHİN  
Doç. Dr. Salim SEVER  
Doç. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU  
Doç. Dr. Sedat İŞIKLI  
Doç. Dr. Sedat İNCE  
Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ  
Doç. Dr. Seher YALÇIN  
Doç. Dr. Selmin BİLEN  
Doç. Dr. Semra SÜTGİBİ  
Doç. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN  
Doç. Dr. Serap EMİR  
Doç. Dr. Serkan ARIKAN  
Doç. Dr. Serpil ALPTEKİN  
Doç. Dr. Servet GÖZETLİK  
Doç. Dr. Seval DENİZ KILIÇ  
Doç. Dr. Seval ERDEN  
Doç. Dr. Seval KÜÇÜKTEPE  
Doç. Dr. Sevda BARUT  
Doç. Dr. Sevgi AYDIN GÜNBATAR  
Doç. Dr. Sevilay KILMEN  
Doç. Dr. Sevim SEVGİ  
Doç. Dr. Sevinc ALİYEVA  
Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT  
Doç. Dr. Sezer CİHANER  
Doç. Dr. Sezer Sabriye İKİZ  
Doç. Dr. Sezgi SARAÇ  
Doç. Dr. Sibel DURU  
Doç. Dr. Sibel TURHAN TUNA  
Doç. Dr. Simla COURSE  
Doç. Dr. Sinan AYAN  
Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT  
Doç. Dr. Sinem Seze EVCAN  
Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ  
Doç. Dr. Suat ÇAKOVA  
Doç. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN  
Doç. Dr. Süleyman CAN  
Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ  
Doç. Dr. Sündüs YERDELEN  
Doç. Dr. Şadan ÖKMEN  
Doç. Dr. Şahin DANIŞMAN  
Doç. Dr. Şahin KESİCİ  
Doç. Dr. Şakir ÇINKIR  
Doç. Dr. Şenay YAPICI  
Doç. Dr. Şendil CAN  
Doç. Dr. Şenol SEZER  
Doç. Dr. Şerife Gonca ZEREN  
Doç. Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ  
Doç. Dr. Şerife YÜCESOY  
Doç. Dr. Şeyda Deniz TARIM  
Doç. Dr. Şeyda GÜL  
Doç. Dr. Şeyma Şengil AKAR  
Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN  
Doç. Dr. Şükran KILIÇ  
Doç. Dr. Şükrü ADA  
Doç. Dr. Tao WANG  
Doç. Dr. Tarık SOYDAN  
Doç. Dr. Temel TOPAL  
Doç. Dr. Tezcan KARTAL  
Doç. Dr. Tuba ADA  
Doç. Dr. Tuba YOKUŞ  
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK  
Doç. Dr. Tuğba ÇENGELCİ KÖSE  
Doç. Dr. Tuğba HORZUM  
Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖR  
Doç. Dr. Tuğba SARI  
Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN  
Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

- Doç. Dr. Turgay ÜNALAN  
Doç. Dr. Turgut TÜRKDOĞAN  
Doç. Dr. Tülin Şener KILINÇ  
Doç. Dr. Türkan AKSU  
Doç. Dr. Türkan Doğan  
Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ  
Doç. Dr. Uğur AKIN  
Doç. Dr. Uğur DOĞAN  
Doç. Dr. Ümit DEMİRAL  
Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ  
Doç. Dr. Ümüt AKAGÜNDÜZ  
Doç. Dr. Ünal BOZYER  
Doç. Dr. Vahit BADEMÇİ  
Doç. Dr. Veli BATDI  
Doç. Dr. Vesile ALKAN  
Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR  
Doç. Dr. Yagut ALİYEVA  
Doç. Dr. Yalçın YALAKİ  
Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON  
Doç. Dr. Yasemin ESEN  
Doç. Dr. Yasemin HACIOĞLU  
Doç. Dr. Yasemin TAŞ  
Doç. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH  
Doç. Dr. Yılmaz TONBUL  
Doç. Dr. Yunus PINAR  
Doç. Dr. Yusuf SÜLÜN  
Doç. Dr. Yücel FİDAN  
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ  
Doç. Dr. Zehra ATBAŞI  
Doç. Dr. Zekeriya ÇAM  
Doç. Dr. Zeliha YAZICI  
Doç. Dr. Zerrin TURAN  
Doç. Dr. Zeynel HAYRAN  
Doç. Dr. Zeynep ATİK  
Doç. Dr. Zeynep EKEN  
Doç. Dr. Zeynep UĞURLU  
Doç. Dr. Zihniye OKRAY  
Doç. Dr. Zöhre KANMAZ KAYA  
Doç. Dr. Zeynep KILIÇ  
Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN  
Doç. Dr. Özge Metin ASLAN  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet CAN  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YAMAÇ  
Dr. Öğr. Üyesi Ali İHSAN BENZER  
Dr. Öğr. Üyesi Arzu ARIKAN  
Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM POLAT  
Dr. Öğr. Üyesi Ayhan BABAROĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Aysel TÜFEKÇİ  
Dr. Öğr. Üyesi Aysin ŞENEL  
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe BENGİSOY  
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN  
Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur ÖZTÜRK  
Dr. Öğr. Üyesi Başak KARATEKE  
Dr. Öğr. Üyesi Betül BARUT  
Dr. Öğr. Üyesi Birgül ÇAKIR YILDIRIM  
Dr. Öğr. Üyesi Burak ASMA  
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem AYTEKİN  
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem İŞ GÜZEL  
Dr. Öğr. Üyesi Demet SEVER  
Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA  
Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Elif ÇİMŞİR  
Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS  
Dr. Öğr. Üyesi Emine ZEHRA TURAN  
Dr. Öğr. Üyesi Emre EV ÇİMEN  
Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN  
Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM  
Dr. Öğr. Üyesi Esra KIZILAY  
Dr. Öğr. Üyesi Esin YILMAZ KOĞAR  
Dr. Öğr. Üyesi Evren ŞUMUER  
Dr. Öğr. Üyesi Fadime ULUSOY  
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Şeyma KOÇ  
Dr. Öğr. Üyesi Fulya SOĞUKSU  
Dr. Öğr. Üyesi Fulya ZORLU  
Dr. Öğr. Üyesi Gonca ULUDAĞ  
Dr. Öğr. Üyesi Gözde İNAR KIZILTEPE  
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin OFLAZ  
Dr. Öğr. Üyesi Güzin YASEMİN TUNÇAY  
Dr. Öğr. Üyesi Hakan KOĞAR  
Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÖKÇE BİLGİÇ  
Dr. Öğr. Üyesi Hilmi DEMİRAL  
Dr. Öğr. Üyesi Işıl KELLEVEZİR  
Öğr. Görevlisi Kazım ARTUT  
Dr. Öğr. Üyesi Kenan BULUT  
Dr. Öğr. Üyesi M. EMRE SEZGİN  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet SAĞLAM  
Dr. Öğr. Üyesi Meltem ÇENGEL SCHOVILLE  
Dr. Öğr. Üyesi Merve ÜNAL  
Dr. Öğr. Üyesi Meryem ALTUN  
Dr. Öğr. Üyesi Murat CANPOLAT  
Dr. Öğr. Üyesi Murat Doğan ŞAHİN  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kemal ÖZTÜRK  
Dr. Öğr. Üyesi Nazan KAYTEZ  
Dr. Öğr. Üyesi Nihal KURUOĞLU MACCARIO  
Dr. Öğr. Üyesi Nilgün KURU ALICI  
Dr. Öğr. Üyesi Oya AKYILDIZ  
Dr. Öğr. Üyesi Özlem CEZİKTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Özlem MELEK ERBİL KAYA  
Dr. Öğr. Üyesi Özlem YURT  
Dr. Öğr. Üyesi Pelin TAŞKIN  
Dr. Öğr. Üyesi Pınar BAĞÇELİ  
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KIZILHAN  
Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan KARABULUT  
Dr. Öğr. Üyesi Savaş CEYLAN  
Dr. Öğr. Üyesi Savaş ERGÜL  
Dr. Öğr. Üyesi Sekvan KUZU  
Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS  
Dr. Öğr. Üyesi Sema ÜNLÜER  
Dr. Öğr. Üyesi Serpil KALAYCI  
Dr. Öğr. Üyesi Sinan SCHREGLMANN  
Dr. Öğr. Üyesi Sonnur KÜÇÜK  
Dr. Öğr. Üyesi Sunagül SANİ BOZKURT  
Dr. Öğr. Üyesi Şemseddin GÜNDÜZ  
Dr. Öğr. Üyesi Türkan ÇELİK  
Dr. Öğr. Üyesi Türker TOKER  
Dr. Öğr. Üyesi Utku BEYAZIT  
Dr. Öğr. Üyesi Vesile AYKAÇ  
Dr. Öğr. Üyesi Yakup DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM  
Dr. Öğr. Üyesi Yurdagül BOĞAR  
Dr. Öğr. Üyesi Zerrin TOKER  
Dr. Adem ÇİLEK  
Dr. Ali YILMAZ  
Dr. Aylin ALBAYRAK SARI  
Dr. Burcu ULUTAŞ  
Dr. Celal GÜLŞEN  
Dr. Ersin ŞAHİN  
Dr. Fatih BEKTAŞ  
Dr. Funda EKİCİ  
Dr. Göksel ERDEM  
Dr. H. Çiğdem YAVUZ  
Dr. Hakan TURAN  
Dr. Mahmut ARIKAN  
Dr. Mehmet YAPICI  
Dr. Nurcan TEKİN  
Dr. Remzi YILDIRIM  
Dr. Seçil Dayıoğlu  
Dr. Suna ÇÖĞMEN  
Ar. Gör. Özge ERDEMLİ



## VIII<sup>th</sup> International Eurasian Educational Research Congress

7-10 Temmuz 2021 / 7-10 July 2021

[www.ejercongress.org](http://www.ejercongress.org)

### EJERCongress 2021 DAVETLİ KONUŞMACILAR

#### EJERCongress 2021 INVITED SPEAKERS

KEYNOTE	INSTITUTION	COUNTRY
Prof. Rose LUCKIN	University College London	UK
Prof. Vivienne BAUMFIELD	Exeter University	UK
Prof. Donna MERTENS	Gallaudet University	USA
Prof. Ronghuai HUANG	Beijing Normal University	China
INVITED SPEAKERS	INSTITUTION	COUNTRY
Prof. Şenel POYRAZLI	Penn State University	USA
Naz CİLO-van NOREL	SIEMENS IoT Danışmanı & Kadın Yapay Zeka Akademisi Kurucusu	Germany
Prof. Fernando M. REIMERS	Harvard University	USA
WORKSHOP PRESENTERS	INSTITUTION	COUNTRY
Prof. Antony BRYANT	Leeds Beckett University	UK
Prof. Andrew P. JOHNSON	Minnesota State University	USA
Prof. Donna MERTENS	Gallaudet University	USA
Prof. Dr. Halil YURDUGÜL	Hacettepe University	Turkey
Prof. Dr. Tolga GÜYER	Gazi University	Turkey
Assist Prof. Sema ÜNLÜER	Anadolu University	Turkey
Assoc. Prof. Banu ALTUNAY	Gazi University	Turkey
Assoc. Prof. İbrahim TANRIKULU	Gaziantep University	Turkey
Assoc. Prof. Sedat ŞEN	Harran University	Turkey
Dr. Philip ADU	The Chicago School of Professional Psychology	USA
PANELISTS	INSTITUTION	COUNTRY
Prof. Dr. Yusuf ŞAHİN	Aksaray University Rector, Moderator	Turkey

Prof. Dr. Ömer ÇOMAKLI	Atatürk University Rector	Turkey
Prof. Dr. Meryem TUNCEL	Çukurova University Rector	Turkey
Prof. Dr. Akın LEVENT	Erzincan Binali Yıldırım University Rector	Turkey
Prof. Dr. Musa YILDIZ	Gazi University Rector	Turkey
Prof. Dr. Özgül KELEŞ	Aksaray University Foed Dean, Moderator	Turkey
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ	Kocaeli University Foed Dean	Turkey
Prof. Dr. Murat TAŞDAN	Kafkas University Foed Dean	Turkey
Prof. Dr. Özgür YILDIZ	Muğla Sıtkı Koçman University Foed Dean	Turkey
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN	Başkent University Foed Dean	Turkey
Prof. Dr. Kürşat ÇAĞILTAY	METU, Moderator	Turkey
Prof. Dr. Yüksel GÖKTAŞ	Atatürk University	Turkey
Assoc. Prof. Mutlu ÇUKUROVA	University College London	UK
Assoc. Prof. Fırat SOYLU	The University of Alabama	USA
<b>ROUNDTABLE DISCUSSANTS</b>	<b>INSTITUTION</b>	<b>COUNTRY</b>
Assoc. Prof. Sıddıka Selcen GUZEY	Purdue University	USA
Assoc. Prof. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ	Aksaray University	Turkey
Assoc. Prof. Devrim AKGÜNDÜZ	İstanbul Aydın University	Turkey
Prof. Dr. Erdiñ ÇAKIROĞLU	METU	Turkey
Prof. Dr. Havva YAMAK	Gazi University	Turkey
Prof. Dr. Nusret KAVAK	Gazi University	Turkey
Prof. Dr. Sencer ÇORLU	Bahçeşehir University	Turkey
Prof. Dr. Tufan ADIGÜZEL	Özyeğin University	Turkey
Assoc. Prof. Kader BİLİCAN	Kırıkkale University	Turkey
Assoc. Prof. Sevil AKAYGÜN	Boğaziçi University	Turkey
Assoc. Prof. Yasemin Özdem YILMAZ	Muğla Sıtkı Koçman University	Turkey
Assoc. Prof. Rıdvan ELMAS	Afyon Kocatepe University	Turkey
Assist. Prof. Murat AKARSU	Ağrı İbrahim Çeçen University	Turkey
Assist. Prof. Yasemin HACIOĞLU	Giresun University	Turkey

## İÇİNDEKİLER

<b>Reklam İçeriklerinin Çocukların Gelişim Özellikleri Açısından İncelenmesi.....</b>	<b>53</b>
Alev Üstündağ.....	53
<b>İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerine Ait Profil Araştırması .....</b>	<b>57</b>
Buse Kerigan, Nefise Semra Erkan, Nurten Elkin, Abdullah Yüksel Barut .....	57
<b>COVID-19 Pandemisi Nedeniyle Hayata Geçirilen Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Çokkültürlülük, Fırsat Eşitliği ve Sosyal Adalet Kavramları Bağlamında Ele Alınması.....</b>	<b>59</b>
Fatma Karademir.....	59
<b>Çocuk Gelişimi Ön Lisans Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....</b>	<b>61</b>
Saadet Bartan, Ahmet Yiğit Palas, Hazal Poyraz Rüstemoğlu .....	61
<b>Çocuklarda Dijital Oyun Bağımlılığı ve İnternet Bağımlılığı Üzerine Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi ....</b>	<b>64</b>
Şengül Ulaş, Mehmet Sağlam .....	64
<b>Uzaktan Eğitim Sürecinde Çocukların İnternet Kullanımına İlişkin Aile Görüşlerinin İncelenmesi.....</b>	<b>66</b>
Yağmur Arlı, Zarif Safa Soylu, Hatice Ozaslan.....	66
<b>Anne ve Babaların Dijital Ebeveynlik Becerileriyle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması .....</b>	<b>68</b>
Gül Serin, Feyza Aydın.....	68
<b>İlkokul Öğrencilerinin Televizyon Bağımlılık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki.....</b>	<b>71</b>
Yağmur Arlı.....	71
<b>İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Geçen Kavramları Kazanım Düzeyleri .....</b>	<b>74</b>
Yalçın Karalı, Sedat Adıgüzel .....	74
<b>Kadına Şiddeti Önlemeye Yönelik Politikalar Hakkında Sosyal Bilgiler Eğitimcilerin Görüşleri .....</b>	<b>77</b>
Esra Kılıç, Kaya Yılmaz .....	77
<b>Çocuk Hakları Bağlamında Çocuk Edebiyatı Ürünlerine Dair Bir Değerlendirme (Pippi Uzun Çorap Örneği) .....</b>	<b>79</b>
Hülya Yazıcı, Songül Sedef Eroymak.....	79
<b>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları ile İngilizce Dil Öğrenme Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....</b>	<b>81</b>
Ünal Şimşek.....	81
<b>Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Barış ve Savaşa İlişkin Görüşleri: Kesitsel Bir Çalışma .....</b>	<b>83</b>
Pervin Oya Taneri, Özlem Yeşim Özbek, Gülay Bedir .....	83
<b>COVID 19 Salgınında Mülteci ve Sığınmacı Çocuklara Yönelik Önemli Eğitim Stratejileri .....</b>	<b>85</b>
Erdal Yıldırım .....	85
<b>Türkiye’de Eğitim Finansmanına Toplum Katılımı .....</b>	<b>87</b>
Sevim Gülseven Taner, Hüseyin Ergen .....	87
<b>4*4 Sustainable Education System Model Suggestion.....</b>	<b>91</b>
Işıl Kellevezir.....	91
<b>The Relation between Educational Philosophies and Metacognition.....</b>	<b>93</b>



Nesrin Ozturk .....	93
<b>'Freedom' in Education Between 17th and 20th Centuries.....</b>	<b>96</b>
Gözde Dinçer.....	96
<b>Toplumsal Eğitim Aracı Olarak Tiyatrolar .....</b>	<b>98</b>
Eda Toklu.....	98
<b>Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim ile Yürütülen Eğitimde Araç-Gereç Geliştirme Dersi Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri .....</b>	<b>100</b>
Emine Kübra Pullu.....	100
<b>COVID-19 Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Öğretimin Fırsat Eşitliğine Etkisi: Eğitimci, Öğrenci ve Veli Gözünden Bir Betimleme.....</b>	<b>102</b>
Güneş Korkmaz, Çetin Toraman.....	102
<b>Investigating the Training Needs of EFL Instructors for ICT.....</b>	<b>105</b>
Serpil Tekir .....	105
<b>Mentoring and Being Mentored through the Perspective of Disadvantaged Students: A Phenomenology .....</b>	<b>108</b>
Nevin Avcı .....	108
<b>Merkezi Program Geliştirme Yaklaşımı ile Okul Temelli Program Geliştirme Yaklaşımının Karşılaştırmalı Çözümlemesi .....</b>	<b>110</b>
M. Emir Ruzgar, Cem Babadoğan.....	110
<b>Effects of Outdoor Learning on Student Achievement: A Cross-National Cooperation .....</b>	<b>113</b>
Çağla Nikbay Arslantaş, Bünyamin Bavlı .....	113
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretim Stilleri.....</b>	<b>115</b>
Birsen Doğan, Seher Akşit, Mesut Kaçak, Ozan Sarıkaya, Aysu Tuna.....	115
<b>Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>118</b>
Abdullah Adıgüzel, Tülay Öztürk .....	118
<b>Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algıları ile Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonları Üzerine İlişkisel Bir İnceleme.....</b>	<b>121</b>
Alper Aytaç.....	121
<b>2018 Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi .....</b>	<b>124</b>
Tarik Başar.....	124
<b>Bilimsel Okuryazarlık Projesinin Lise Öğrencilerinin Araştırmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi.....</b>	<b>127</b>
Oguzhan Tekin.....	127
<b>Have the Brain Studies Entered Our Classrooms in this Digital Age? A Review of Research on Neuro-Education Studies in Turkey.....</b>	<b>129</b>
Esra Eret, Ahmet Emre Keser, Emine Beyza Küçük .....	129
<b>Teaching Under the Shadow of Neoliberal Policies and High-stakes Testing: A Case from Turkey.....</b>	<b>131</b>
Ozlem Yildirim Tasti, Cennet Engin Demir .....	131
<b>“Is There Anybody Out There?": A Phenomenology Based on Secondary Education Teachers' Emergency Remote Teaching Experiences .....</b>	<b>134</b>
Nevin Avcı .....	134

<b>Within The Scope Of Lifelong Learning Approach And Digital Era: Vocational Education In The Light Of Adult Education And Theoretical Principles Of Learning In Adults .....</b>	<b>136</b>
Mahmut Oğuz Kutlu, Gürcan Demiroğları.....	136
<b>Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkili İletişim ve Etkili Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi .....</b>	<b>138</b>
Özkan Yıldırım, Enver Türksöy.....	138
<b>Pandemi Sürecinin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Yazma Sürecine Etkisi .....</b>	<b>141</b>
Özkan Yıldırım, Enver Türksöy .....	141
<b>COVID-19 Pandemisi Sırasında Uzaktan Eğitimin Yönetimi Hakkında Öğretmen Görüşleri .....</b>	<b>144</b>
Nevruz Uğur, Mehmet Akgündüz, Pervin Oya Taneri, Zafer Kiraz .....	144
<b>Metaphorical Perceptions Of Prospective Teachers Regarding Online Lessons in The Emergency Remote Education Process .....</b>	<b>146</b>
Mehmet Eroğlu .....	146
<b>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğrenme Çıktılarının Öğrenci Merkezli Öğrenme Bağlamında İncelenmesi .....</b>	<b>148</b>
Funda Uysal, İmgehan Özkan Elgün .....	148
<b>Geri Dönüşüm ile İlgili STEM Etkinliği: Çöp Kovası Tasarımı.....</b>	<b>150</b>
Nilay Türk .....	150
<b>Etnopedagojik Bağlamda Balkan Ülkeleri ve Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması .....</b>	<b>152</b>
Naciye Kaya, Yavuz Erişen, Erdal Bay .....	152
<b>21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Açısından 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi .....</b>	<b>155</b>
Sevil Büyükkalan Filiz, Tuğba Kaya .....	155
<b>Birleştirilmiş Sınıflarda İlkokuma-Yazma Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi ...</b>	<b>158</b>
Soner Yılmaz, Meltem Çengel Schoville .....	158
<b>eTwinning Proje Uygulamaları Hakkında BİLSEM Öğretmen - Öğrenci - Veli Görüşleri ve Değerlendirmeleri .....</b>	<b>161</b>
Nazlı Barış, Melek Nur Erdoğan.....	161
<b>Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Ortaöğretim Öğrencilerindeki Öğrenme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi .....</b>	<b>163</b>
Omer Tevetoglu, Tuncay Akçadağ.....	163
<b>Türkiye, Almanya ve İtalya'da Göçmen Ortaokul Öğrencilerinin Okul Uyumlarının Göçmen ve Göçmen Olmayan Öğrencilerin Bakış Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>166</b>
Bircan Ergun-Basak, Yıldız Kurtıylmaz, Emine Şenay Doğaner, Aykut Ceyhan, Ömer Garan .....	166
<b>Ölüm Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi: 1970-2021.....</b>	<b>169</b>
Z. Funda Sonbul, Raşit Çelik .....	169
<b>Conflict Management Strategies Across Ages .....</b>	<b>172</b>
Kübra Aksak, Esat Kuzu, Feryal Cubukcu.....	172
<b>Öğrencilerin Akıllı Telefon Bağımlılığı ile Gerçek Akıllı Telefon Kullanımı Verileri Arasındaki İlişki .....</b>	<b>174</b>
Ömer Koçak.....	174
<b>Pandemi Döneminde Duygusal Problemler ve Yaşam Doymumu: Kimlik Gelişimi, Kimlik Sıkıntısı ve Dijital İlgilerin Rolü .....</b>	<b>176</b>

Gülendam Akgül .....	176
<b>Paylaşan Ana-Babalık Davranışlarının Nedenleri ve Bu Davranışların Çocuk Hakları Bağlamında Değerlendirilmesi.....</b>	<b>180</b>
Derya Atalan Ergin, Duygu Hatipoğlu Aydın.....	180
<b>COVID-19 Uzaktan Eğitimde Ana-Baba Aracılık Stratejileri ve Akademik Başarı .....</b>	<b>183</b>
Derya Atalan Ergin .....	183
<b>COVID-19 Küresel Salgın Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Anksiyete ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi .....</b>	<b>186</b>
Gülhan Gökçe Ceran Yıldırım .....	186
<b>Küresel Salgın Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi .....</b>	<b>189</b>
Gülhan Gökçe Ceran Yıldırım .....	189
<b>Online Physiological Counselling: Ethical and Cultural Guidelines .....</b>	<b>191</b>
Senel Poyrazlı .....	191
<b>Temel Psikolojik İhtiyaçların Tatmini ile Prososyal Davranış Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öz-Şefkatin Düzenleyici Rolü .....</b>	<b>192</b>
Eda Şen, Sinem Yıldız, Burcu Kademli, Derya Karanfil.....	192
<b>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle İlgili Ortaöğretim Öğretmenlerinin Görüşleri.....</b>	<b>195</b>
Cihan Kılıç, Bünyamin Bavlı .....	195
<b>'Vicdan' Algısına Yönelik Metaforlar .....</b>	<b>198</b>
Nilay Şenay, Gül Güler.....	198
<b>Çevrimiçi Eğitim Ortamlarında Psikolojik Sağlık ve Yaşam Doymu Arasındaki İlişkide Topluluk Hissinin Aracılık Rolü .....</b>	<b>200</b>
Çağla Çelimli, Vildan Katmer .....	200
<b>Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Eğitim Alanında Yapılan Yeniliklerin Karikatürlere Yansıması: Salih Erimez ve Cemal Nadir Örnekleri .....</b>	<b>203</b>
Yasemin İmir, Zahide Kıcı, Raşit Çelik.....	203
<b>Öğretmen Adaylarının Kadına Yönelik Şiddet Tutumları ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ile ilişkisi .....</b>	<b>206</b>
Ayşe Soylu, Yasemin Esen .....	206
<b>Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim ve Öğrenme Yoksulluğu .....</b>	<b>209</b>
Recep Ercan, Ahmet Mert Albayrak.....	209
<b>Öğretmenlerin Uzaktan Mesleki Eğitim Faaliyetlerinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri .....</b>	<b>211</b>
Ümit Altun, Süleyman Göksoy .....	211
<b>Ortaöğretim Kurumları Müdürlerinin Eğitimde Sosyal Medyanın Kullanımına Yönelik Algıları .....</b>	<b>214</b>
Mustafa Aygün, Süleyman Göksoy.....	214
<b>Eğitim Yöneticilerinin 21. yy Becerileri ve Yönetim Felsefeleri Arasındaki İlişkiler.....</b>	<b>216</b>
Mehtap Akyel.....	216
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>218</b>
Serkan Aslan.....	218
<b>Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Verilerinin Veri Madenciliği Teknikleri ile İncelenmesi .....</b>	<b>220</b>

Eyüp Akbulut, Nursel Yalçın .....	220
<b>Koronavirüs (COVID-19) Bağlamında İlkokul Öğretmenlerinin EBA Kullanımı ve Canlı Ders Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>222</b>
Osman Ferda Beytekin, Ahmet Bulut .....	222
<b>Roman Annelerin Okul Deneyimleri: Roman Öğrenciler ve Anneleri Okulda Neler Yaşıyorlar? .....</b>	<b>224</b>
Aysel Ateş, Ali Ünal .....	224
<b>Yetişkinlerin Halk Eğitim Merkezindeki Etkinliklere Katılma Nedenleri .....</b>	<b>226</b>
Ali Rıza Erdem, Tuğra Demirtaş .....	226
<b>PISA 2018 Öğrenci Refahı Raporu Sonuçlarının Etkili Okul Değişkenleri Arasında Yer Alan Aile Katılımı, Okula Aidiyet ve Öğretmen Desteği Açısından Karşılaştırılması .....</b>	<b>228</b>
Fatma Akgün, Fatma Uslu Gülşen .....	228
<b>COVID-19 Pandemisinin Öğretmenlik Uygulamasına Yansımaları .....</b>	<b>230</b>
Ertuğ Can .....	230
<b>Öğretmenlerin Okullarında Görev Yapan Müdür Yardımcılarına İlişkin Metaforik Algıları .....</b>	<b>233</b>
Şenel Çıtak .....	233
<b>Okul Yönetiminin Öğretmenlerin Verimlilik ve Gelişmeye Yönelik Tutumlarındaki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>236</b>
Ayten Akmercan Yaşlı, Serdal Işıktaş .....	236
<b>Uzaktan Eğitim Sürecinde Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Davranışları .....</b>	<b>239</b>
Murat Çakın, Ebru Külekçi Akyavuz .....	239
<b>X-Y Kuşağı Yönetici ve Öğretmenlerin İş Tatmini Düzeyleri Farkı .....</b>	<b>242</b>
Çiğdem Çakır, Tuba Güngör .....	242
<b>İlkokullarda Kaynak Yaratma Sürecine Dair Okul Müdürlerinin Deneyim ve Görüşleri: Zonguldak Örneği .....</b>	<b>244</b>
Ayhan Kır, Birgül Ulutaş .....	244
<b>Uluslararası Denetim Kurulları Örgütü'ne Üye Ülkelerin Eğitim Denetmenleri ve Denetim Süreçlerinin Karşılaştırılması .....</b>	<b>248</b>
Erdal Toprakçı, Bahar Yüce .....	248
<b>Sanal Sınıflarda İstenmeyen Davranışlar ve Başa Çıkma Yöntemleri .....</b>	<b>250</b>
Burcu Yavuz Tabak .....	250
<b>Örgütsel Tembelliğe İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma .....</b>	<b>252</b>
Aslıhan Karataş, Mehmet Ulutaş .....	252
<b>Üç Boyutlu Sanal Ortamlarda Örgüt Kültürü Üzerine Bir Çalışma: Second Life Örneği .....</b>	<b>254</b>
Aslıhan Karataş, Mehmet Ulutaş .....	254
<b>Türkiye'de "Çevrimiçi Eğitim" Araştırmaları: Güncel Eğilimler Üzerine Bir İnceleme .....</b>	<b>257</b>
F. Şehkar Fayda Kınık .....	257
<b>Eğitimde Ödevlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri .....</b>	<b>260</b>
Züleyha Sarı, Yüksel Gündüz .....	260
<b>Ortaokul Yöneticilerinin Bilişim Liderliği Yeterliliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>263</b>
Gökhan Orak, Gökhan Özer .....	263

<b>Meslek Liseleri Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitimini Düzenleyen Yasal Metinlerden Kaynaklı Sorunlar ve Çözüm Önerileri .....</b>	<b>266</b>
Ali İlker Kurt, İbrahim Okan Erden .....	266
<b>Okul İdari Kadrosunda Yapılan Sık Değişikliklerin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi .....</b>	<b>269</b>
Kübra Türk, Yüksel Gündüz .....	269
<b>Eğitimde Sosyal Adalet Liderliğinin Okula Aidiyet Duygusu Üzerindeki Etkileri .....</b>	<b>272</b>
Deniz Baransel Cinar .....	272
<b>Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Tanıması .....</b>	<b>275</b>
Muharrem Gencer .....	275
<b>Kastamonu İli Daday İlçesi Öğretim Haritası .....</b>	<b>278</b>
Hamit Bakar.....	278
<b>Okul Öncesi Eğitimde Sürdürülebilir Kalkınmanın Yeri Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi .....</b>	<b>281</b>
Gülner Özyıldırım, Miray Ömeroğlu .....	281
<b>KPSS Kursuna Devam Eden Öğretmen Adaylarının Sosyal Güvenlik ve Memnuniyet ile Atanamama Kaygıları Arasındaki İlişkiler .....</b>	<b>284</b>
Tuba Akpolat, Tufan Genç.....	284
<b>Mülteci Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullarda Kapsayıcı Liderlik.....</b>	<b>287</b>
Ali Cülha, Kemal Nazlı.....	287
<b>COVID-19 Pandemisinde Öğretmen-Veli İletişimi ve İş Birliğinin Değişen Yüzü: Uzaktan Eğitimde Veli Katılımı Nasıl Olmalı? .....</b>	<b>290</b>
Betül Balkar, Filiz Tuncel, Burcu Demirogları .....	290
<b>Hizmetiçi Eğitim: Okul Yöneticileri Üzerine Nitel Bir Araştırma .....</b>	<b>293</b>
Muhammet Emre Kılıç, Mehmet Yaşar Kılıç, Durdağı Akan .....	293
<b>Öğretmenlerin Örgütsel Körlük Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>296</b>
Semih Çayak, İsmail Karsantık.....	296
<b>COVID-19 Salgınıyla Acil Geçilen Uzaktan Eğitimle İlgili Öğrenci Görüşleri .....</b>	<b>298</b>
Selda Yıldırım.....	298
<b>Öğretmenlerin Güçlendirilmesiyle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılık ve Mesleki Bağlılığın Aracılık Rolü.....</b>	<b>301</b>
Yeliz Özkan Hıdıroğlu, Abdurrahman Tanrıoğen .....	301
<b>Meslek Liselerindeki Okul Yöneticilerinin COVID-19 Pandemisinde Uygulamalı Derslere İlişkin Görüşleri .....</b>	<b>304</b>
Sevgi Gürses Bilgesoy.....	304
<b>Anılar ve Metaforlar Bağlamında Uzaktan Eğitim Süreci .....</b>	<b>307</b>
Özden Ölmez Ceylan .....	307
<b>Okul Yöneticilerinde Duygusal Emek: "Mış Gibi" Yapmak, Hissetmeye Çalışmak ya da Gerçekten Hissetmek.....</b>	<b>309</b>
Ebru Şahin Özcan, Uğur Akın .....	309
<b>İstanbul'daki Üniversitelerde Uzaktan Eğitim Yönetiminin Değerlendirilmesi.....</b>	<b>312</b>
Merve Araç, Tuncay Akçadağ.....	312

<b>Okul Yöneticilerinin Liderlik Durumları .....</b>	<b>315</b>
Mürüvvet Cengiz, Tuncay Akçadağ .....	315
<b>Eğitim Fakültelerinin Dijitalleşme Süreçlerine İlişkin Öğretim Elamanları ve Öğrencilerin Görüşlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>318</b>
Murat Taşdan, Aslı Yurttaş .....	318
<b>Uzaktan Eğitim Perspektifinden Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği ve Okulların Değişime Açıklık Düzeyleri .....</b>	<b>321</b>
Sabri Anık, Melike Cömert .....	321
<b>Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....</b>	<b>323</b>
Betül Gezer, Melike Cömert .....	323
<b>Nature-Based Reading and Writing Instructions in Early Childhood Education: The Giving Tree Example .....</b>	<b>326</b>
Vahide Yiğit Gençten, Mehmet Gültekin .....	326
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi .....</b>	<b>329</b>
Neslihan Demircan, Fatma Demirci .....	329
<b>Koronavirüs (Coronavirüs/COVID-19) Salgın Sürecinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kaygı Düzeyine Etkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....</b>	<b>331</b>
Hakan Şahin .....	331
<b>Sorgulama Temelli 7R Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Argüman Seviyelerinin Gelişimine Etkisi.....</b>	<b>334</b>
Nazmiye Temiz, Pınar Fettahlıoğlu.....	334
<b>Pandemi Döneminde Ebeveyn Çocuk İlişkileri ve Çocuklarda Davranış Problemleri .....</b>	<b>337</b>
Zeynep Topcu Bilir, Aylin Sop .....	337
<b>Dijital Öyküleme Yönteminin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Dersine İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi .....</b>	<b>340</b>
Hilal Karabulut.....	340
<b>STEM Destekli Öğretimin 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Başarılarına Etkisi .....</b>	<b>342</b>
Tevfika Gazibeyoğlu, Abdullah Aydın .....	342
<b>7. Sınıf Öğrencilerinin Jeotermal Enerji Santralleri Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>345</b>
Serkan Aydın, Dilek Karışan.....	345
<b>COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime ve Uzaktan STEM Uygulamalarına İlişkin Görüşleri .....</b>	<b>348</b>
Nigar Beyaztaş, Dilek Karışan .....	348
<b>5E Öğrenme Modelinde Mühendislik Tasarım Süreci Odaklı STEM Uygulamalarının İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Mühendislik Alanları ve Mühendislik Algı Düzeyine Etkileri.....</b>	<b>351</b>
Ganime Aydın, Mehpare Saka, Jale Çakıroğlu .....	351
<b>5E Öğrenme Modelinde Mühendislik Tasarım Süreci Odaklı STEM Uygulamalarının İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Mühendislik Tasarım Süreci Becerilerine, Yaratıcılık ve Takım Çalışmasına Etkileri.....</b>	<b>354</b>
Ganime Aydın, Mehpare Saka, Jale Çakıroğlu .....	354
<b>İlkokulda Model Destekli Argümantasyon Uygulamalarının Öğrenci Üzerindeki Etkileri.....</b>	<b>356</b>
Serpil Kara, Sevgi Kingir.....	356

<b>Ortaokul Öğrencilerinin Bilim Tarihi Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi .....</b>	<b>358</b>
Burcu Babaoğlu Özdemir, Başak Babaoğlu, Neşe Döne Akkurt .....	358
<b>Çevresel Tutum Üzerine Yapılmış Yayınların Bibliometrik Analizi .....</b>	<b>361</b>
Nejla Atabey .....	361
<b>Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Diyalojik Öğrenme Yöntemi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>364</b>
Ayşegül Tongal, Mustafa Doğru .....	364
<b>Sorgulama Temelli Laboratuvar Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Fen Öğrenme Becerilerine Etkisinin Karşılaştırılması .....</b>	<b>367</b>
Ayberk Bostan Sarıoğlu .....	367
<b>Sürdürülebilir Gelişme İçin Eğitimde Ayak İzi Hesaplama Araçları .....</b>	<b>369</b>
Tuğçe Karakaş, Özgül Keleş .....	369
<b>Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi .....</b>	<b>372</b>
Büşra Bakuer Alaybay, Hanife Gamze Hastürk .....	372
<b>Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Gözüyle Biyoekonomi .....</b>	<b>375</b>
Semih Esendemir, Burcu Anılan .....	375
<b>Online Eğitim Sürecinde Web 2.0 Araçlarıyla Zenginleştirilmiş Pdö Uygulamalarının Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi .....</b>	<b>377</b>
Esma Buluş Kırıkkaya, Büşra Nur Nerse .....	377
<b>Fen Bilimleri Dersi Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi Ünitesinde Acil Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarının Öğrencilerin Analitik Düşünme Becerilerine Etkisinin Karşılaştırılması .....</b>	<b>379</b>
Hayal Kocabaş, Elif Özata Yücel .....	379
<b>Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Bağlamında Fen Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı .....</b>	<b>382</b>
Asuman Bayrakdar, Burcu Anılan .....	382
<b>Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline İlişkin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Görüşleri .....</b>	<b>385</b>
Selcan Sungur Alhan .....	385
<b>PISA ve TIMSS Sınavlarında 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarının Arttırılmasına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri .....</b>	<b>388</b>
Hülya Ertaş Kılıç, Sevim Tosun .....	388
<b>Ortaokul 5. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması .....</b>	<b>390</b>
Muhammed Pekbalcı, Merve Eker, İlknur Salur, Havva Yamak .....	390
<b>Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin FeTeMM (STEM) Mesleklerine Yönelik İlgi Düzeylerine Etkisinin Araştırılması .....</b>	<b>392</b>
Selda Topal, Saadet Deniz Korkmaz .....	392
<b>Minecraft Eğitim Sürümü ile Periyodik Sistem Öğretilebilir mi? Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamı Hakkında Öğretmen Görüşleri .....</b>	<b>395</b>
Bariş Eroğlu, Uğur Sarıçam .....	395
<b>Eleştirel Temelli Sosyobilimsel Metinlerin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi .....</b>	<b>398</b>
Gamze Yiğit, Özlem Koray, Emine Kahraman .....	398
<b>Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Metaforik Algılarına Göre “Sürdürülebilir Çevre” Nedir? .....</b>	<b>400</b>



Ayten Arslan .....	400
<b>COVID-19 Sürecinde Uzaktan Eğitimde Dijital Öğretim Materyali Tasarlayan Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....</b>	<b>403</b>
Esra Kızılay.....	403
<b>6 ve 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi .....</b>	<b>405</b>
Gamze Devecioğlu, Mahmut Selvi, Mustafa Doğru .....	405
<b>Türkiye'de 21. Yüzyıl Becerileri Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Olarak İncelenmesi .....</b>	<b>408</b>
Melahat Çelik, Mustafa Doğru .....	408
<b>8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>410</b>
Esra Aydın, Didem Kılıç Mocan.....	410
<b>Uzaktan Eğitim Geribildirim Odaklı Materyal Hazırlama Sürecini Geçiren Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Materyallerin Yapısal Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi .....</b>	<b>413</b>
Damla Kaleali, Özlem Koray, Emine Kahraman .....	413
<b>Uzaktan Eğitimde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı ve Etkiliği Üzerine Bir Araştırma .....</b>	<b>416</b>
Ceyda Balcı Çömez, Erkan Çavumirza, Mehtap Yıldırım.....	416
<b>Türkiye’de Eğitsel Nörobilim (Eğitimsel Sinirbilim) Konusunda Yapılmış Araştırmaların Analizi .....</b>	<b>419</b>
Yasemin Taşkın Şereflioğlu, Didem Kılıç Mocan .....	419
<b>Üniversite Sınav Tercihi Yapacak Öğrencilerin Temel Bilimlere Yönelmelerinde Öğretmenlerin Rolü ....</b>	<b>422</b>
Ayşegül Yazar, Mustafa Sözbilir .....	422
<b>Pandemi Döneminde Yapılan Uzaktan Eğitimin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin SWOT Analiziyle İncelenmesi .....</b>	<b>424</b>
Merve Yavuz, Bayram Coştu .....	424
<b>Bilim İnsanlarını Keşif Sürecinde Bilim Tiyatroları .....</b>	<b>426</b>
Erdoğan Öcal .....	426
<b>Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans ve Yüksek Lisans Öğrencilerinin Sosyobilimsel Bir Konu Olarak Koronavirüse Karşı Aşılmaya Yönelik Argümanlarının Değerlendirilmesi .....</b>	<b>429</b>
Metin Şardağ.....	429
<b>8. Sınıf Öğrencilerinin Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Becerileri ile Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki.....</b>	<b>431</b>
Ayşe Özlem Ünlütürk, Büşra Bakıoğlu.....	431
<b>Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki Öğrencilerin Fizik Dersi Başarısını Etkileyen Bariyerler .....</b>	<b>433</b>
Sakine Esendeniz Kalkan, Serkan Şendağ.....	433
<b>Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>436</b>
Yasemin Erol, Ebru Ezberci Çevik .....	436
<b>Fen Derslerinde Sorgulamaya Dayalı Model Tabanlı Zenginleştirilmiş Uygulamaların Öğrencilerin Çevre Bilincine Etkisi.....</b>	<b>438</b>
Özgür Bulduk, Cemil Aydoğdu.....	438

<b>Ortaokul Öğrencilerinin Atıkların Geri Dönüşümüne ve Geri Dönüşüm Faaliyetlerine Önem Verme Durumlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre incelenmesi.....</b>	<b>440</b>
Fatih Sezer, Hülya Ertaş Kılıç .....	440
<b>The Effect of e-STEM Education on Preservice Science Teachers' Mental Models of the Environment ...</b>	<b>443</b>
Meltem Kuvac, Isil Koc .....	443
<b>The Effect of e-STEM Education on Preservice Science Teachers' Environmental Literacy .....</b>	<b>445</b>
Meltem Kuvac, Isil Koc .....	445
<b>Fen Bilimleri Dersi Basınç Ünitesinin Kavram Karikatürleri ile 8. Sınıf Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi.....</b>	<b>447</b>
Sevim Kaymaz, Özlem Eryılmaz Muştu .....	447
<b>COVID 19 Salgın Sürecinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) Çalışan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Deneyimleri .....</b>	<b>450</b>
Ayşe Fizan Sasa, Gökhan Öztürk .....	450
<b>Out-of-School e-Learning Environment During The Pandemic: Science Studies in The Kitchen .....</b>	<b>452</b>
Aysegül Kınık Topalsan.....	452
<b>Türkiye’de Bilimin Doğası ve Fen Eğitimi Üzerine Gerçekleştirilen Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi .....</b>	<b>455</b>
Arzu Sönmez Eryaşar.....	455
<b>Türkiye’de Araştırma ve Sorgulama Yöntemine İlişkin Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi .....</b>	<b>458</b>
Mukadder Baran, Medine Baran, Ferit Karakoyun, Abdülkadir Maskan .....	458
<b>Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Online Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi .....</b>	<b>460</b>
Nesrin Ürün Arıcı, Emre Yıldız .....	460
<b>Bilimin Doğası Alanında 2010-2020 Yılları Arasında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>462</b>
Oya Ağlarıcı Özdemir, Elif Gökçen.....	462
<b>Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Etkinliklerinin Fark Etme Uygulaması Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>464</b>
Hüseyin İnaltun .....	464
<b>Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Basit Araç Gereçlerle Deney Tasarlama Deneyimleri .....</b>	<b>466</b>
Şule Elmalı, Fatime Balkan Kıyıcı .....	466
<b>Eleştirel Düşünmeyi Temel Alan Mesleki Gelişim Programına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri .....</b>	<b>468</b>
Büşra Nur Çakan Akkaş, Esra Kabataş Memiş .....	468
<b>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Oyun Tasarımı Uygulamaları: Kodu Game Lab Örneği .....</b>	<b>470</b>
Gülşah Uluay, Alev Doğan .....	470
<b>Dijital Hikâyeler ile Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi .....</b>	<b>472</b>
Kevser Arslan, Aslı Gorgulu .....	472
<b>Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi: Bir Metasentez Çalışması .....</b>	<b>476</b>
Tuba Bensu Ceylan, Güntay Taşçı .....	476
<b>5. Sınıf Fen Bilimleri EBA Dijital İçeriklerinin Öğretim Programındaki Kazanımlar Açısından İncelenmesi</b>	<b>478</b>
Emine Ünal, Merve Lütfiye Şentürk .....	478
<b>Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilgi Temelli Hayat Problemi Oluşturma Durumları .....</b>	<b>481</b>

Fatma Nur Uslu, Merve Lütfiye Şentürk.....	481
<b>Bilim İletişiminde Youtube Kullanımının Netnografik İncelemesi .....</b>	<b>483</b>
Doruk Öge, Zeynep Candaş Candan .....	483
<b>Fen Bilimleri Alanında Genetik, Genetik Mühendisliği ve Biyoteknoloji Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tez ve Makalelerin İncelenmesi .....</b>	<b>486</b>
Nermin Büşra Çaycı, Arzu Doğru .....	486
<b>Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Tutumları ile Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ....</b>	<b>489</b>
Feyza Yüksel, Süleyman Yaman.....	489
<b>Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>491</b>
Nurcan Karagöl, Esmem Hacıeminoğlu .....	491
<b>Simülasyonlar ve Geleneksel Laboratuvar Uygulamalarının 6.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Düzeyine Etkisi* .....</b>	<b>494</b>
Naime Feyza Kütük, Sedef Canbazoğlu Bilici.....	494
<b>8. Sınıf Öğrencilerinin "Fotosentez ve Solunum" Konularına Ait Çoktan Seçmeli Soruları Çözerken Kullandıkları Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Sıklıkları .....</b>	<b>497</b>
Emine Hatun Diken .....	497
<b>Alternatif Ölçme Değerlendirme Dersinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Değerlendirme Öz Yeterliklerine Etkisi .....</b>	<b>500</b>
Cennet Elmas, Nurcan Tekin, Oktay Aslan .....	500
<b>Deprem Konusunda Yapılan STEM Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi .....</b>	<b>502</b>
Mustafa Talha Soysal, Canan Laçın Şimşek .....	502
<b>Fen Eğitiminde Kullanılabilecek Artırılmış Gerçeklik Uygulama Örnekleri .....</b>	<b>504</b>
İsmail Kaya, Esra Kabataş Memiş .....	504
<b>Açık Uçlu Araştırma Sorgulamaya Dayalı Evde Bilim Uygulamaları ve Yansımaları .....</b>	<b>506</b>
Pelin Ünlü, Esmem Hacıeminoğlu .....	506
<b>Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Sosyo-Bilimsel Argümantasyon Kullanılmasına Yönelik Görüşleri .....</b>	<b>509</b>
Erkan Özcan, Ali Günay Balım .....	509
<b>Ortaokul Öğrencilerinin Kütle ve Ağırlık Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapılarının Çizim Tekniği ile İncelenmesi .....</b>	<b>512</b>
Hafize Dal, Abdullah Aydın.....	512
<b>Ortaokul Öğrencilerinin Kelime İlişkilendirme Testi Kullanılarak Kuvvet Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi.....</b>	<b>514</b>
Hafize Dal, Abdullah Aydın.....	514
<b>Fen Eğitiminde Dijital Öykülemenin Etkileri Üzerine Bir Sistemik Derleme .....</b>	<b>516</b>
Hatice Büşra Aktaş, Gülten Gürsoy .....	516
<b>Fen Bilimleri Eğitiminde Assure Model ve Örnek Bir Ders Planı: Işık Kirliliği.....</b>	<b>519</b>
Nur Yıldırım .....	519
<b>Türkiye’de Fen Eğitim ve Araştırmada Disiplinlerarası Yaklaşım .....</b>	<b>521</b>
Salih Bozkurt, Oğuz Özdemir .....	521

<b>Kavram Karikatürü Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi .....</b>	<b>524</b>
Seda Nasırlıel, Hanife Gamze Hastürk.....	524
<b>Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Muhakeme Yeterlikleri.....</b>	<b>527</b>
Kübra Yolaçtı Kızılkaya, Nilay Öztürk.....	527
<b>Animasyon Destekli Örnek Olaya Dayalı Tasarlanan Öğrenme Ortamının Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyona Etkisi .....</b>	<b>530</b>
Salih Uzun, Halim Aydın .....	530
<b>Ters Yüz Sınıf Modeli Destekli FeTeMM Yaklaşımına Dayalı Tasarlanan Öğrenme Ortamının Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyona Etkisi .....</b>	<b>532</b>
Salih Uzun, Hüseyin Coşkun .....	532
<b>Mekanik Konusundaki Bazı Kavram Yanılgılarının Tespiti Üzerine Nitel Bir Araştırma .....</b>	<b>534</b>
Sevim Bezen, Celal Bayrak .....	534
<b>Çevrimiçi Tersyüz Sınıf Modeli: Fizik Eğitiminde Tersyüz Sınıf Modelini Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Uyarlama Üzerine Bir Öneri .....</b>	<b>537</b>
Yasemin Bektaşoğlu, Erol Süzük.....	537
<b>Tasarım Dersi Alan Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Online Eğitim Sürecindeki Tasarım Derslerine İlişkin Görüşleri .....</b>	<b>542</b>
Ayça Yılmaz, Asuman Kaya .....	542
<b>Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Deneyimlediği Sosyal Medya Odaklı Tasarım Sürecine İlişkin Durumları .....</b>	<b>545</b>
Ayça Yılmaz, Suzan Duygu Erişti .....	545
<b>Dijital Çağda Sanat Eğitimi ve Sanat Yapıtını Walter Benjamin Perspektifinden Değerlendirmek.....</b>	<b>547</b>
Uğur Yılmaz .....	547
<b>Yetişkin Sanat Eğitiminde Çağdaş Sanat Farkındalığına Dayalı Bir Durum Çalışması .....</b>	<b>549</b>
Emel Ülüş, Suzan Duygu Erişti .....	549
<b>Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde STEAM Odaklı Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları.....</b>	<b>551</b>
Yeliz Erdoğan, Suzan Duygu Erişti .....	551
<b>Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Görüşleri....</b>	<b>554</b>
Selma Taşkesen, Ayşenur Bakırhan.....	554
<b>Okuma Kültürü Oluşturmada Öğretmen Yeterliği Ölçek Geliştirme Çalışması .....</b>	<b>557</b>
Seval Çiğdemir, Burcu Sel, Işıl Çelik Coşkun .....	557
<b>Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Tüketiciliğe İlişkin Görüş ve Davranışları.....</b>	<b>559</b>
Ceren Utkugün .....	559
<b>İlkokul Öğrencileri, Öğretmenleri ve Velilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Ödevlendirmeye İlişkin Görüşleri.....</b>	<b>562</b>
Özkan Demir, Ayşenur Kutluca Canbulat .....	562
<b>İlkokul Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi .....</b>	<b>564</b>
Ali Terzi, Taner Altun.....	564
<b>Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi .....</b>	<b>567</b>
Ayşegül Avşar Tuncay.....	567

<b>Sosyal Bilgilerde Kültürel Kökenleri Teknoloji ile Keşfetmek: Türk Mitolojisi Örneği .....</b>	<b>570</b>
Zekeriya Fatih İneç .....	570
<b>Dünyayı Etkileyen Kişilerin İlkokulda Aldığı Eğitim ve Sosyal Çevrenin İleriki Hayata Etkisinin İncelenmesi .....</b>	<b>573</b>
Kerime Akyar, Adem Doğan .....	573
<b>Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim ile İlk Okuma Yazma Öğrenen Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazı Okunaklılığının ve Yazma Hatalarının İncelenmesi .....</b>	<b>575</b>
Nurhan Aktaş, Selva Bakkaloğlu .....	575
<b>Tartışmalı Konular: Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri Üzerine Karma Bir Araştırma .....</b>	<b>578</b>
Durdane Öztürk.....	578
<b>Uzaktan Eğitim Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar .....</b>	<b>580</b>
Büşra Fayetörbay .....	580
<b>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Etkin Vatandaş Kavramının Algılanışı.....</b>	<b>583</b>
Sevda Yılmaz .....	583
<b>Sosyal Medyada Sosyal Bilgiler: Twitter Verileriyle Bir Metin Madenciliği Uygulaması .....</b>	<b>585</b>
Mahmut Bozkurt .....	585
<b>İlk Okuma-Yazma Öğretim Yöntemlerinin Okuma Anlama ve Davranışları Açısından Karşılaştırılması: Bir Göz İzleme Çalışması .....</b>	<b>588</b>
Mine Yıldız, Engin Kurşun, Meryem Özdemir Cihan, Selçuk Karaman, Ömer Yılar .....	588
<b>Çalışma İradesinde Kariyer Kararı Öz-Yetkinliğinin ve Kariyer Karar Verme Belirsizliğine Toleransın Rolü .....</b>	<b>590</b>
Furkan Kirazcı, Ayşenur Büyükgöze Kavas .....	590
<b>Kadın Üniversite Öğrencilerinin Aile ve Kariyere Yönelik Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Lisansüstü Eğitim Niyeti Üzerindeki Rolü.....</b>	<b>592</b>
Furkan Kirazcı, Sevtap Ünlü, Ayşenur Büyükgöze Kavas .....	592
<b>Gelecekteki Saygın İş Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....</b>	<b>594</b>
Ayşe Keser, Ayşenur Büyükgöze Kavas .....	594
<b>Kimyanın Temel Kanunları, Kimyasal Hesaplamalar ve Mol Kavramı Ünitelerinin Yapılandırıcılık Temelli Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli ile Öğretimi .....</b>	<b>596</b>
Destan Tekin, Filiz Kabapınar .....	596
<b>Karışımların Ayrılması Ünitesine Göre Hazırlanan 5E Öğrenme Modeline Dayalı STEM Eğitimi Etkinliklerinin 10. Sınıf Öğrencilerinin Girişimcilik Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.....</b>	<b>599</b>
Senem Korkmaz, Pınar Fettahloğlu .....	599
<b>GeoGebra Kaynaklar Web Arayüzünde Kesir Kavramına İlişkin Tasarlanmış Dijital Materyallerin Değerlendirilmesi.....</b>	<b>602</b>
Nurullah Yazıcı.....	602
<b>Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematiksel Modelleme Yönteminin Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri.....</b>	<b>605</b>
Gülşah Saltık Ayhanöz .....	605
<b>İlkokul Dönemi için Bir Model Oluşturma Etkinliği Tasarlama ve Uygulama Çalışması.....</b>	<b>607</b>
H. Beyza Canbazoğlu, Kamuran Tarım .....	607
<b>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modelleme Süreçleri: Okulda Zaman Problemi.....</b>	<b>609</b>

H. Beyza Canbazoglu, Kamuran Tarım .....	609
<b>Online Eğitim Sürecinde Üçgenler ve Dörtgenler Konusunun Geogebra ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi.....</b>	<b>612</b>
Fatma Akin, Gonca Inceoglu .....	612
<b>2005-2019 Yılları Arasında Matematik Ders Kitabı İncelemesi Üzerine Yapılmış Çalışmaların İçerik Analizi .....</b>	<b>615</b>
Safa Özaltun, Birol Tekin .....	615
<b>Uzaktan Eğitimde Matematik Öğrenmeye Yönelik Algıların Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi: Sentiment Analizi .....</b>	<b>617</b>
Arzu Aydoğan Yenmez, Semirhan Gökçe .....	617
<b>Pi Sayısı ile İlgili Olarak Öğretmenlerin Metaforik Algıları .....</b>	<b>619</b>
Uğur Yılmaz, Mevlüde Doğan .....	619
<b>Öğretmenlerin Matematik Öğretme Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi .....</b>	<b>621</b>
Aslı Merve Ala, Fatih Baş .....	621
<b>Sekizinci Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Maddelerin Bağlam ve Maddenin Kalitesi Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>623</b>
Münevver İlgun Dibek, Zerrin Toker .....	623
<b>Ortaokul Matematik Eğitiminde Örüntü ve Süslemeler Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi ...</b>	<b>626</b>
Hakan Nurlu, Birol Tekin .....	626
<b>İlköğretim Matematik Öğretmenliği 3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Etkinliklerindeki Sosyomatematiksel Norm Farkındalıklarının İncelenmesi.....</b>	<b>628</b>
Aleyna Bayar, Hazal Yılmaz, Ünal Yılmaz, Burçak Boz Yaman .....	628
<b>COVID-19 Pandemisi Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim ile Gerçekleştirilen Matematik Derslerine Katılım Durumları ve Karşılaştıkları Zorluklar .....</b>	<b>631</b>
Kübra Açıkgül, Murat Demir .....	631
<b>Matematik Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencilerinin Örüntülerin Günlük Yaşamdaki Yeri ve Önemi Hakkında Görüşleri.....</b>	<b>633</b>
Mehmet Tuncel, Birol Tekin .....	633
<b>COVID-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Uygulanan Matematik Eğitiminin Ortaokul Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi ve Dijital Eğitime Geçişte Öğrencilerin Uyumunun Araştırılması .....</b>	<b>635</b>
Kübra Gül Çiftci .....	635
<b>Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Gerçek Hayatla İlişkilendirebilme Becerileri ..</b>	<b>638</b>
Melihan Ünlü.....	638
<b>Matematik Öğretmeni Adaylarının Cebir Konusuna Yönelik Oluşturulan Örüntü Temelli Kavram Yanılgılı Sorulara Üreteceği Çözümler .....</b>	<b>641</b>
Levent Dural, Birol Tekin .....	641
<b>Dörtgenlerin Hiyerarşik Sınıflandırılması Konusunda Matematik Öğretmenlerinin Anlamaları.....</b>	<b>644</b>
Buse Eser, Meltem Sarı Uzun .....	644
<b>Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Etkinliklerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Sebeplerine İlişkin Görüşleri .....</b>	<b>646</b>
Aysel Sen Zeytun, Bülent Çetinkaya, Ayhan Kürşat Erbaş .....	646
<b>Sınav Kağıtlarına Verilen Geri Bildirimlerle Kanıtlama Becerisinin Geliştirilmesi: Öğrenci Görüşleri.....</b>	<b>648</b>

Meltem Sarı Uzun .....	648
<b>Examination of the Perceptions of Prospective Mathematics Teachers regarding Mathematical Reasoning-and-Proving Processes.....</b>	<b>650</b>
Mehtap Çağla Çokyaşa, Alaattin Pasmaz .....	650
<b>A Pedagogical Perspective on the Mathematical Reasoning-and-Proving Processes of Prospective Mathematics Teachers .....</b>	<b>652</b>
Mehtap Çağla Çokyaşa, Alaattin Pasmaz .....	652
<b>İlkokul 4. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Geometri Konularının Gerçekçi Matematik Eğitimi İlkelerine Göre İncelenmesi .....</b>	<b>655</b>
Ebru Korkutan, Gülçin Oflaz .....	655
<b>Mathematical Creativity in Mathematics Textbook: A Case Study with Fractions Unit in Fifth Grade ....</b>	<b>657</b>
Çağla Adıgüzel Sarı, Ayhan Kürşat Erbaş, Bülent Çetinkaya .....	657
<b>Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Temelli Problem Çözme Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>660</b>
Sinem Kayalı, Ayşegül Fildişi, Ayşe Tuğba Öner .....	660
<b>COVID-19 Pandemisi ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi .....</b>	<b>663</b>
Merve Sert, Mehmet Bekdemir .....	663
<b>Eğitsel Dijital Oyunların Bütünleştirilmiş Etkileşim Tasarımı Modeli (BETTAM) ile İncelenmesi .....</b>	<b>666</b>
Bahadır Yıldız, Selin Urhan .....	666
<b>Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Kümeler Konusunda Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi.....</b>	<b>669</b>
Duygu Bedir, Bahar Dinçer, Kazım Çağlar Şengün, Süha Yılmaz.....	669
<b>Bir Altıncı Sınıf Öğrencisinin Üçgen Eşitsizliği'ne Dair Oluşturduğu Bilgi Yapıları .....</b>	<b>671</b>
Esra Akarsu Yakar, Süha Yılmaz.....	671
<b>Ortaokul Cebir öğretiminde Algoritmik Düşünme ve Programlama .....</b>	<b>673</b>
Mehmet Efe, Mert Çıkla, Emine Gül Çelebi İlhan.....	673
<b>Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme Bilgi ve Algısının İncelenmesi .....</b>	<b>675</b>
Melek Taşlı, Mehmet Bekdemir .....	675
<b>Mathematical Modeling With 8th Grade Students: Who is The First In Line For COVID-19 Vaccine?.....</b>	<b>678</b>
Selen Galiç, Bahadır Yıldız .....	678
<b>Ortaokul Öğrencilerinin COVID-19 Salgın Sürecinde Yürütülen Uzaktan Matematik Öğretimine Yönelik Görüşleri.....</b>	<b>680</b>
Hamza Polat, Emre Baysal.....	680
<b>Öğrenme Yönetim Sistemlerinin Matematik Eğitimi Bağlamında İncelenmesi .....</b>	<b>682</b>
Ayşegül Eryılmaz Çevirgen, Sena Hayır .....	682
<b>Öğretmen Adaylarının Matematik ve Günlük Hayat İlişkileri.....</b>	<b>684</b>
Funda Uysal, Bahadır Yıldız .....	684
<b>A New Encryption Method for Mathematically Gifted Students: Square Structure Encryption .....</b>	<b>686</b>
Fatma Erdogan, Neslihan Gül.....	686
<b>Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Kurmaya İlişkin Görüşleri .....</b>	<b>689</b>
Ülkü Ayvaz.....	689



<b>Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Açınım Çizimleri Bağlamında Uzamsal Görselleştirme Zorluklarının İncelenmesi .....</b>	<b>692</b>
Feyza Kurban.....	692
<b>TIMSS 2019 Sonuçlarına Göre 4. Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Matematik Başarı Puanlarının Okul İklimi Değişkeni Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>694</b>
Yalçın Karalı, Gökhan Coşanay .....	694
<b>Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Doğal Sayılar İle İlgili Kurdukları Problemlerde İşlem Tercihleri* .....</b>	<b>696</b>
Esra Atbiner, Ayşegül Eryılmaz Çevirgen.....	696
<b>Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri .....</b>	<b>698</b>
Nejla Deveci, Gonca İnceoğlu.....	698
<b>İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersi "Sayılar" Öğrenme Alanına İlişkin Bir Başarı Testi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....</b>	<b>701</b>
Gül Bahadır Varol, Meltem Çengel Schoville, Ersen Yazıcı .....	701
<b>STEM Eğitim Anlayışı ile Tasarım/ Proje Tabanlı Etkinlik Örneği: Yağmur Hasadı ve Gri Suyun Geri Dönüştürülmesi .....</b>	<b>704</b>
Berkay Köseoğlu, Ayşegül Eryılmaz Çevirgen .....	704
<b>Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Becerilerinin İncelenmesi .....</b>	<b>707</b>
Mahmut Duran, Mehmet Bekdemir .....	707
<b>Özel Yetenekli Öğrencilerin Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....</b>	<b>710</b>
Burcu Çalışkan Karakulak, Selin Çenberci.....	710
<b>İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Lineer Cebirde Sergiledikleri Kavramlar Arası İlişkilendirme Biçimleri .....</b>	<b>712</b>
Atiye Ayyıldız, Süleyman Solak.....	712
<b>Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Korkularının Nedenleri* .....</b>	<b>715</b>
Semra Zirekoğlu Ay, Meryem Özturan Sağırılı .....	715
<b>COVID-19 Pandemi Sürecinde Yapılan Eğitim Araştırmalarının Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması .....</b>	<b>717</b>
Ebru Büşra Yılmaz, Özdemir Tiflis.....	717
<b>Matematikte Dijital Oyun Tasarımı Hakkında Lisansüstü Öğrencileri Ne Düşünüyor? .....</b>	<b>719</b>
Ruhşen Aldemir Engin, M. Alptekin Engin.....	719
<b>Kültürel Hikâyeler Yardımı ile Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Başarısına Etkisi .....</b>	<b>722</b>
Muhammet Katipoğlu, Sevda Sezer, Sevde Nur Katipoğlu .....	722
<b>Matematik Dersi Öğretim Programının Eisner Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi.....</b>	<b>724</b>
Dilşat Peker Ünal, Emine Özgür Şen.....	724
<b>Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Problem Kurmada İşlem Önceliği Bilgisini Kullanmaları Üzerine Bir İnceleme .....</b>	<b>726</b>
Ayşe Bağdat, Emre Ev Çimen .....	726
<b>COVID-19 Pandemisi Sürecinde Matematik Öğretmek: Türkiye'den Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>729</b>
Ahsen Seda Bulut .....	729
<b>AB Uyum Sürecinde ve 2023 Eğitim Vizyonu Hedefleri Doğrultusunda Mesleki Eğitimde Paydaşlar Arasında İşbirliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi .....</b>	<b>731</b>
Erhan Bozdemir, Hasan Arslan .....	731

<b>Muhasebe Dersine Uzaktan Eğitimle Devam Durumlarının Ders Başarısı ile Korelasyon Analizi .....</b>	<b>733</b>
Tolga Ala.....	733
<b>Otizimli Bireylerde Ritmik ve Melodik Duyma Becerisinin Geliştirilmesi.....</b>	<b>735</b>
Kıvanç Aycan, Tamer Can Taluy .....	735
<b>Eğitimde Müzik Terapi.....</b>	<b>738</b>
Burak Sağırkaya.....	738
<b>Türkiye’de Müzik Dersini Yürüten Farklı Alan Öğretmenlerinin Müzikogram Hakkındaki Bilgi, Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi.....</b>	<b>740</b>
Evrin Onay, Begüm Aytemur .....	740
<b>Türk Müzik Eğitimi Tarihinde Kapsayıcı Uygulama ve Yaklaşımlara Genel Bir Bakış.....</b>	<b>743</b>
Beril Tekeli Yiğit.....	743
<b>Öğrenci Görüşlerine Dayalı Olarak Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Program Yeterlilikleri Kazanımlarının Değerlendirilmesi.....</b>	<b>745</b>
Ayda Taştekin.....	745
<b>Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi .....</b>	<b>748</b>
Hayriye Akar, Mustafa Yadigaroğlu.....	748
<b>Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmenlerinin 3-Boyutlu Katı Model Tasarım ve Kullanım İhtiyaçlarının Belirlenmesi.....</b>	<b>750</b>
Ayşegül Aslan, Ümmü Gülsüm Durukan, Demet Batman .....	750
<b>COVID Sonrası Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları ve Mesleki Gelişim Modeli Tercihlerinin Belirlenmesi.....</b>	<b>753</b>
Özlem Balkan, Canan Kuş, Esra Mutlu .....	753
<b>Öğretmen Adaylarının Biyolojiye ve Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi: Bir Uzaktan Eğitim Uygulaması .....</b>	<b>757</b>
Handan Ürek .....	757
<b>Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Ortamda Yapılan Tarih Sınavlarında Yer Alan Öyküleştirme ve Diyalog Oluşturma Sorularındaki Performanslarının ve Bu Sorulara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.....</b>	<b>759</b>
Hülya Gölgesiz Gedikler .....	759
<b>Yirmi Yıllık Kıdem Farkı Olan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine ve Eğitim Sistemine Dair Görüşlerinin İncelenmesi.....</b>	<b>762</b>
Veda Yar Yıldırım .....	762
<b>Günümüz Eğitim ve Öğretiminin Niteliğini Arttırmada “Meclis-i Muallim”inin Gereği ve Önemi Üzerine Tarihsel Bir Belge Analizi .....</b>	<b>764</b>
Savaş Karagöz.....	764
<b>“Şimdi Yeni Şeyler Söylemek Lazım”: YÖK Yetki Devri ve Öğretmenlik Lisans Programları için Bir Analiz Çalışması .....</b>	<b>767</b>
Pınar Ayyıldız, Adem Yılmaz .....	767
<b>Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Özyeterlilikleri: Hakkari Üniversitesi Örneği .....</b>	<b>770</b>
Zeynep Nalan Yılmaz, Betül Yar Sevmiş .....	770
<b>COVID-19 Dönemi ve Yabancı Dil Öğretmeni Eğitiminde Dijital Dönüşüm .....</b>	<b>773</b>
Ayşe Kızıldağ.....	773
<b>Fen Bilimleri Öğretmenlerin Bilim Merkezinde Rehberli Gezi Deneyimleri.....</b>	<b>776</b>

Melike Yavuz Topaloğlu, Aysun Öztuna Kaplan, Canan Laçın Şimşek .....	776
<b>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ile Mesleğe Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....</b>	<b>778</b>
Derya Aksoy, Sena Sancaklı, Fahrettin Hasan Adagideli.....	778
<b>Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Algısı: Boylamsal Bir Çalışma .....</b>	<b>781</b>
Elif Atabek Yiğit, Fatime Balkan Kıyıcı .....	781
<b>Gerçek Sınıf Ortamı ve Varsayılan Sınıf Ortamına Yönelik Teknolojik Materyal Geliştirme Sürecinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının TPAB Öz-yeterliklerine Etkisi .....</b>	<b>783</b>
Derya Başer, Sema Sönmez.....	783
<b>Pandemi Sürecinde Müzik Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri.....</b>	<b>785</b>
Zeynep Yadigaroglu.....	785
<b>Pandeminin Gölgesinde Öğretmen Adayı Olma: Bir Anlatı Araştırması.....</b>	<b>787</b>
Berrin Genç Ersoy.....	787
<b>Profesyonel Gelişim Modeli Matematik Koçluğuna İlişkin Algılar .....</b>	<b>789</b>
Emine Aytekin Kazanç, Mine Isıksal-Bostan .....	789
<b>Sosyal bilgiler Öğretmen Adaylarının “COVID-19 Küresel Salgını” Nedeniyle Uzaktan Yürütülen Ders Kapsamında Hazırladıkları Yerel Tarih Projeleri ile Süreçteki Deneyim ve Görüşlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>792</b>
Hülya Gölgesiz Gedikler .....	792
<b>Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Matematik Derslerinde Kullandıkları Çoklu Temsiller.....</b>	<b>795</b>
Semanur Kandil, Mine Isıksal Bostan .....	795
<b>Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İşsizlik Kaygısı .....</b>	<b>797</b>
Ömer Varol Palancıoğlu, Mert Şen, Gökhan Çoşanay, Hasan Aydemir.....	797
<b>Öğretmen Eğitim Programlarında Cinsiyet Dağılımı .....</b>	<b>800</b>
Ayşegül Eryılmaz Çevirgen, Tugay Kaçak.....	800
<b>Öğretmen Adaylarının Barış Eğitimini Kavramsallaştırmaları .....</b>	<b>802</b>
Özlem Yeşim Özbek, Pervin Oya Taneri, Gülay Bedir.....	802
<b>Biçimlendirici e-değerlendirmeye yönelik mesleki gelişim atölyelerinin tasarlanması.....</b>	<b>805</b>
Fatma Bayrak .....	805
<b>Dijital Öğretmenler Projesi: Öğretmenler için Eşitlikçi Dijital Eğitime Doğru Bir Adım .....</b>	<b>807</b>
Kürşat Çağıltay, Gökür Kaplan, Ayşe Gül Kara Aydemir, Yeliz Tunga, Berkan Çelik .....	807
<b>Öğretmen Adaylarına Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Öğrettik Ama Öğretmen Olduktan Sonra Durum Nedir?.....</b>	<b>810</b>
Yeliz Tunga, Ayşe Gül Kara Aydemir, Gökür Kaplan, Berkan Çelik, Kürşat Çağıltay .....	810
<b>Öğretmen Adaylarının Araştırma Yapma Deneyimleri .....</b>	<b>812</b>
Sezen Apaydın, Halime Öztürk Çalıkoğlu .....	812
<b>Disiplinlerarası Öğretimde “POLAT Algoritması” Kullanarak Problem Çözümü: Bir Eylem Araştırması ...</b>	<b>815</b>
Dilber Polat .....	815
<b>Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançları ve Akademik Yılmazlıkları Arasındaki İlişkide Akademik Öz Düzenlemenin Aracı Rolü .....</b>	<b>818</b>

Emel Çilingir Altınır, Meltem Emen Parlatan, İrem Gürgah Oğul.....	818
<b>COVID-19 Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersinin Uzaktan Eğitim ile Yürütülmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Fırsatlar ve Engeller .....</b>	<b>821</b>
Ebru Gençtürk Güven, Samet Karakuş, Solmaz Yurdakul, Alihan Yusufoglu .....	821
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Bilim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları .....</b>	<b>823</b>
Duygu Kozan, Hakan Söyüt .....	823
<b>Basit Deneysel Desenlerde Güç Analizi: G*Power ve PowerUpR Uygulamaları .....</b>	<b>826</b>
Metin Bulus .....	826
<b>Karma Format Ortak Maddelerde Parametre Sapmasının Test Eşitleme Üzerindeki Etkisi.....</b>	<b>829</b>
İbrahim Uysal, Merve Şahin Kürşad, Abdullah Faruk Kılıç.....	829
<b>Madde Yazma Eğitiminin Özel Okulda Çalışan İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Madde Yazma Yeterliliklerine Etkisi .....</b>	<b>832</b>
Münibe Kartal, Münevver İlgun Dibek .....	832
<b>Ağ Psikometrisi Kullanılarak Üniversite Öğrencileri İçin Depresyon Belirtilerinin Açığa Çıkarılması .....</b>	<b>835</b>
Akif Avcu .....	835
<b>Karma Rasch Modelinde Etiket Değiştirme Problemi İçin Bir Çözüm: Başlangıç Değerlerinin Rolü .....</b>	<b>838</b>
Fatıma Münevver Saatçioğlu, Sedat Şen.....	838
<b>Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcılığını Ölçmeye Yönelik Matematiksel Yaratıcılık Testi'nin (MYT) Geliştirilmesi.....</b>	<b>841</b>
Bilge Bal Sezerel .....	841
<b>Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Öğretim Üyeleri İçin Dijital Yetkinlik Ölçeği .....</b>	<b>843</b>
Nurhayat Kocatürk Kapucu, Bilal Duman .....	843
<b>A Review of the Measurement and Evaluation Approaches by Pre-Service Teachers During COVID-19 Pandemic.....</b>	<b>845</b>
Vildan Katmer Bayraklı.....	845
<b>Öğretmenlerin Uzaktan Yürütülen Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi.....</b>	<b>847</b>
Burcu Parlak, Ahmet Yıldırım .....	847
<b>Öğretmen Adaylarının Yüksek Riskli Bir Sınav Olan KPSS'ye Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi.....</b>	<b>850</b>
Ahmet Yıldırım, Burcu Parlak .....	850
<b>Çocuklar için Zihinsel Hız Testinin Geliştirilmesi: Pilot Çalışma .....</b>	<b>853</b>
Gülşah Avcı Doğan, Yavuz Akbulut.....	853
<b>Kendine Ön Uyarıcı Sunma Stratejilerinin Kullanıldığı Araştırmaların İncelenmesi .....</b>	<b>856</b>
Cem Aslan, Gülistan Yalçın, Çiğil Aykut .....	856
<b>Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Robotlar .....</b>	<b>859</b>
Serap Doğan, Aysun Çolak .....	859
<b>Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygulanan Okuduğunu Anlama Müdahaleleri: Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi .....</b>	<b>862</b>
Hanifi Sanır, Ufuk Özkubat .....	862
<b>Yükseköğretim Kurumlarında Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitime Erişebilirliği.....</b>	<b>865</b>

Meral Melekoğlu, Yavuz Uğur .....	865
<b>Bütünleştirilmiş İlkokul Sınıfı Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi .</b>	<b>868</b>
Ayfer Aslan, Bülbin Sucuoğlu .....	868
<b>Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişen Çocukların Çalışma Belleği Performanslarının Karşılaştırılması ve Çalışma Belleğiyle Sözdizimi Anlama ve Bilişsel Yeterlilik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi .....</b>	<b>871</b>
Meral Çilem Ökcün Akçamuş, Beyza Nur Bilen, Cevriye Ergül .....	871
<b>Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Pandemi Sürecindeki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi .....</b>	<b>873</b>
Çağlayan Pınar Demirtaş, Selcen Gündoğdu .....	873
<b>Alternatif Okulların Akademik ve Davranış Güçlükleri Olan Öğrenciler İçin Avantajları ve Dezavantajlarına Yönelik Eğitimcilerin Görüşleri .....</b>	<b>875</b>
Kemal Afacan, Kimber L. Wilkerson .....	875
<b>Erken Çocukluk Dönemindeki OSB Olan Çocuklarla Görsel Desteklerin Kullanılmasına Yönelik Türkiye'deki Lisansüstü Tezlerin Gözden Geçirilmesi .....</b>	<b>877</b>
Eda Koç, Sunagül Sani-Bozkurt .....	877
<b>Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarında Eğitime Devam Eden Erken Çocukluk Dönemi Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla İlgili Araştırmalar: Sistemik Derleme .....</b>	<b>880</b>
Burak Çarşanbalı, Aslıhan Arslan, Meral Melekoğlu .....	880
<b>COVID-19 Salgını ve Erken Çocukluk Özel Eğitim Hizmetleri .....</b>	<b>882</b>
Cansel Aydemir, Simge Cepdibi Sıbiç, Özge Erdoğan, Hayrunisa Kan, Hasan Gürgür, .....	882
<b>Kanıt Temelli Uygulamalar ve Sınıflarda Uygulanması: Sorunlar, Sebepler ve Olası Çözüm Önerileri ....</b>	<b>884</b>
Zahide Töret, Necdet Karasu .....	884
<b>Pandemi Sürecinde Özel Eğitim Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Örneği.....</b>	<b>887</b>
Duygu Büyükköse, Elçin Yüksel .....	887
<b>Sınıf Yönetimi Sürecinde Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumları.....</b>	<b>889</b>
Ayşegül Kanık, Yüksel Gündüz.....	889
<b>Erken Çocuklukta Özel Eğitim ve Teknoloji Kullanımı .....</b>	<b>892</b>
Ali Kurt, Meral Melekoğlu .....	892
<b>Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarındaki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Katılımları ve Farklı Değişkenlerle İlişkisi .....</b>	<b>894</b>
Fadime Yanaç Taylan, Hatice Bakkaloğlu .....	894
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamadaki Yeterlikleri .....</b>	<b>897</b>
Ümit Şahbaz, Orhan Güder .....	897
<b>The Lived Experiences of Teachers with Visual Impairment toward Inclusion of Students with Visual Impairment.....</b>	<b>901</b>
Hatice Şengül-Erdem, A. Dilşad Yakut .....	901
<b>İşitme Kayıplı Bireyler İçin Eğitsel Değerlendirme Protokolü Geliştirme Süreci .....</b>	<b>904</b>
Hatice Akçakaya .....	904
<b>COVID-19'un Özel Gereksinimli Bireyler Üzerindeki Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....</b>	<b>906</b>
Hatice Şengül-Erdem, Halil Selimoğlu, Yeşim Fazlıoğlu, Sevgi Melis Akyürek.....	906

<b>Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi Çerçevesinde İş Birliği Kavramının İncelenmesi .....</b>	<b>909</b>
Zahide Töret, Necdet Karasu.....	909
<b>İşitme Yetersizliği Olan 5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri.....</b>	<b>912</b>
Nihan Kahraman Evrenkaya, Cevriye Ergül .....	912
<b>Özel Gereksinimi Olan ve Olmayan Okul Öncesi Çocuklar İçin Matematik Performansı Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi .....</b>	<b>915</b>
Savaş Berk, Hatice Bakkaloğlu.....	915
<b>Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocuklarda Baba Katılımı İle Anne Bekçiliğinin İlişkisi .....</b>	<b>918</b>
Betül Kıracı, Hatice Bakkaloğlu .....	918
<b>Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Eğitim Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Kullanımı: Sistemik Alanyazın Taraması .....</b>	<b>921</b>
Dilara Yiğit, Sunagül Sani-Bozkurt .....	921
<b>COVID-19 Salgını Uzaktan Eğitim Sürecinde Zihin Engelli Öğrenciler ve Ailelerinin Karşılaştığı Sorunların Ebeveyn Bakış Açısı ile İncelenmesi.....</b>	<b>924</b>
Bedia Yıldırım .....	924
<b>Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrencileri Olan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretimine İlişkin Görüşleri .....</b>	<b>926</b>
Durdane Öztürk, Deniz Akdal .....	926
<b>Artırılmış Gerçek Uygulamalarının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler Üzerindeki Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması .....</b>	<b>928</b>
Hicran Denizli Gülboy, Derya Genç Tosun, Emrah Gülboy .....	928
<b>Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle Yapılan Bilgisayar Destekli Uygulamaların Gözden Geçirilmesi.....</b>	<b>931</b>
Ceyda Aydemir, Sunagül Sani-Bozkurt .....	931
<b>Görme Engelli İlkokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Kazanımları Öğretim Sürecinde Karşılaşmış Oldukları Güçlüklerin Öğretmenler Tarafından Belirlenmesi ve Çözüm Önerilerinin Sunulması.....</b>	<b>934</b>
Onur Emre Kocaöz, Önder İşlek, Cahit Şahin .....	934
<b>Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Problem Davranışlarla Başa Çıkma Süreçlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>937</b>
Emrah Gülboy, Şerife Yücesoy Özkan, Salih Rakap .....	937
<b>Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine İlişkin Tercihlerinin İncelenmesi: Sistemik Derleme .....</b>	<b>940</b>
Hasan Köse, İsmail Okatan, Derya Genç Tosun .....	940
<b>Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Bireylere Yönelik Bir İleri Teknoloji Alternatif ve Destekleyici İletişim Aracının Çok Aşamalı İletişim Becerisine Yönelik Etkisinin İncelenmesi .....</b>	<b>942</b>
Hamza Polat .....	942
<b>Çocuklar İçin Animasyonlu Bilimsel Yaratıcılık Testinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi .....</b>	<b>945</b>
Nazmiye Nazlı Ateşgöz .....	945
<b>Koronavirüs (COVID-19) Salgını Döneminde Psikolojik Sağlık: İyi ki Varsın Kardeşim .....</b>	<b>948</b>
Murat Canpolat .....	948

<b>PDR Öğrencilerine Verilen Çocuk İhmali ve İstismarı Eğitiminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi .....</b>	<b>951</b>
Nihan Osmanağaoğlu .....	951
<b>Anne Olunca Anladım mı? .....</b>	<b>954</b>
Canan Çitil Akyol, Ezgi Sumbas.....	954
<b>Çevrimiçi Psikolojik Danışma: Sistematik Bir Alanyazın Taraması .....</b>	<b>956</b>
İbrahim Tanrıkulu, Şebnem Aslan, Kübra Korkmaz .....	956
<b>Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin İyimserlik ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü .....</b>	<b>959</b>
Süleyman Çifçi, Hatice Kumcağız, Kenan Polat .....	959
<b>Examining the Relational Matrix: Differentiation of Self, Self-Construals, Career Adaptability and Optimism.....</b>	<b>962</b>
Mustafa Alperen Kurşuncu, Şule Baştemur, Selen Demirtaş-Zorbaz .....	962
<b>Ergenlerde Öznel İyi Oluşun Arkadaşlık Kalitesi, Cinsiyet, Yakın Arkadaş ve Sosyal Destek Değişkenleri Açısından İncelenmesi.....</b>	<b>965</b>
Süleyman Çifçi, Hatice Kumcağız, Kenan Polat .....	965
<b>RPD Lisans Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulamalı Dersler Hakkındaki Görüşleri .....</b>	<b>968</b>
Ceylan Gündeğer, Rezzan Gündoğdu .....	968
<b>COVID 19 Pandemisi Sürecinde Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Algıladıkları Stres ve Ölüm Kaygıları Arasındaki Yordayıcı İlişkiler .....</b>	<b>971</b>
Rezzan Gündoğdu .....	971
<b>Türkiye'deki Liselerde Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi Hipotezinin İncelenmesi .....</b>	<b>974</b>
Şule Demirel Dingeç, Uğur Sak .....	974
<b>Psikolojik Danışmanların Terapötik Süreçteki Mikroagresyon Tutumlarına İlişkin Nitel Bir Araştırma....</b>	<b>976</b>
Oğuzhan Yıldırım, Hatice Kumcağız.....	976
<b>Ruh Sağlığını Korumada Mobil Uygulamaların Yeri ve Uygulama Değerlendirme Rehberi .....</b>	<b>979</b>
Nesime Can, Öykü Mançe Çalışır .....	979
<b>Acının Dönüştürücü Gücü ve İçgörünün Psikolojik Sağlamlık Düzeyine Etkisi: Yetişkin Bireyler Üzerinde Bir Araştırma .....</b>	<b>982</b>
Rumeysa Sağır, Ümit Morsünbül .....	982
<b>Ders Dışı Etkinliklere Katılımın Siber Zorbalık Deneyimlerini Yordayıcılığı.....</b>	<b>985</b>
İbrahim Tanrıkulu, Mehmet Arslan .....	985
<b>Bağlanma Stilleri ve Affetme: Belirsizliğe Toleranssızlığın Aracı Rolü.....</b>	<b>987</b>
Dilaram Billur Celik Ornek, Eda Nur Yaman, Hande Bastırmacı, Şeyma Nur Akpolat .....	987
<b>Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Üzerinde Ebeveynlerin Birincil ve İkincil Yetenekleri ve Ergenlerde Karar Verme Stillерinin Etkisi .....</b>	<b>990</b>
Ergün Türkmen, Arzu Türkmen, Deniz Ergün .....	990
<b>Üniversite Öğrencilerinde COVID-19 Korkusu ile Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Dünyaya İlişkin Varsayımlar Arasındaki İlişkiler .....</b>	<b>993</b>
Özlem Çakmak Tolan.....	993
<b>Yeme Tutumu ve Beden Algısı: Bilişsel Esneklik ve Özduyarlılığın Aracı Rolü .....</b>	<b>996</b>
Dilaram Billur Celik Ornek, Beyza Özdemir, Merve Şimşek, Ziya Okan Kızılay .....	996



<b>Okulöncesi Dönemde Çocukları Olan Ana Babaların Ana Babalık Davranışlarının Araştırılması .....</b>	<b>999</b>
Betül Gökçen Doğan.....	999
<b>Turkish Adaptation and Psychometric Evaluation of Relationship Mindfulness Measure .....</b>	<b>1002</b>
Nureda Taşkesen, Funda Barutçu Yıldırım .....	1002
<b>Psychometric Properties of the Self Compassion Scale-Short Form among Turkish Young Adults.....</b>	<b>1005</b>
Funda Barutçu Yıldırım, Selin Onaylı, Nureda Taşkesen .....	1005
<b>COVID-19 Pandemisi Sürecinde Sağlık Çalışanlarının Deneyimleri ve Aileleriyle İlişkilerinin İncelenmesi .....</b>	<b>1007</b>
Buğra Öztürk, Erdi Duru .....	1007
<b>Kadınlarda Psikolojik Güç ve Cinsiyetçiliğin İçselleştirilmesi.....</b>	<b>1009</b>
Özlem Gülgez, Binaz Bozkur .....	1009
<b>Beliren Yetişkinlikte Özerklik-İlişkisel Olgusunun Aile Sistemi ve Bireysel Psikolojik Etkiler Bağlamında İncelenmesi .....</b>	<b>1011</b>
Hatun Sevgi Yalın, Halil Ekşi .....	1011
<b>A Q Methodology Analysis of Graduate Level Multicultural Counseling Class Learning* .....</b>	<b>1013</b>
Mustafa Aydoğan, Mustafa Kemal Yöntem .....	1013
<b>İnternet Bağımlılığı Konusunda Yapılan Deneysel Çalışmalar: Sistemik Gözden Geçirme.....</b>	<b>1016</b>
Yaser Emir Elhatip .....	1016
<b>COVID-19 Salgını Bağlantılı Tükenmişlik, Çevrimiçi Eğitimde Öz-Düzenleme ve Akademik Özyeterliliğin İncelenmesi .....</b>	<b>1019</b>
Aslı Burcak Tasoren, Ülkü Tosun .....	1019
<b>Üniversite Öğrencilerinde Umut: Utangaçlık ve Benlik Saygısının Rolü .....</b>	<b>1022</b>
Elif San.....	1022
<b>COVID-19 Sürecinde Yetişkinlerin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....</b>	<b>1025</b>
Zeynep Çiftçi.....	1025
<b>Psikolojik Danışmanlarda Mizah Yoluyla Başa Çıkma ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Psikolojik Dayanıklılığın Aracı Rolünün Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi .....</b>	<b>1027</b>
Ferdi Yağan, Zöhre Kanmaz Kaya .....	1027
<b>COVID-19 Pandemisi sürecinde, Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri: Zorluklar ve Fırsatlar .....</b>	<b>1030</b>
Metin Kuş, Mehmet Kemal Aydın .....	1030
<b>COVID-19 Pandemi Sürecinde Yetişkinlerin Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi .....</b>	<b>1034</b>
Beyhan Karaca.....	1034
<b>Öğretmenlerde Bilişsel Esneklik ile Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkide Olumlu Mizah Kullanımı ve Mutluluğun Aracı Rollerinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi .....</b>	<b>1037</b>
Zöhre Kanmaz Kaya, Ferdi Yağan .....	1037
<b>Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmaları ile Depresyon İlişkisinde Öfke İfade Tarzlarının ve Affetmemenin Rolü.....</b>	<b>1040</b>
Büşra Özer, Erdi Duru .....	1040
<b>Üniversite Öğrencilerinde Bütünlük Duygusunun Kendini Saklamayı Yordayıcı Rolünün İncelenmesi..</b>	<b>1043</b>

Banu Yıldız.....	1043
<b>COVID19 Pandemisi Bağlamında Pozitif Psikoterapi Temelli Online Grupla Psikolojik Danışma Programının Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi.....</b>	<b>1046</b>
Sinem Kocadayı .....	1046
<b>Çocuk İstismarının Yeni Formu: Çocuk Fenomenler .....</b>	<b>1048</b>
Hatice Özgen .....	1048
<b>Telehealth Training: Teaching Counseling Skills in a Virtual World .....</b>	<b>1050</b>
Bilal Kalkan .....	1050
<b>Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar ile Dissosiyatif Yaşantılar Arasındaki İlişkide Arkadaşa Bağlanmanın Aracı Rolü .....</b>	<b>1052</b>
Emine Kamak, Derya Eryigit, Halil Ekşi .....	1052
<b>2020-2021 COVID-19 Salgın Sürecinde Yaşlı Bireylerin Yaşadıkları Üzerine Gençlerle Bir Çalışma Kuşaklararası İletişimi Güçlendirmede Akademik Süreçler .....</b>	<b>1055</b>
Emine Arzu Oral, Feyzi Demirelli, Betül Özeren, Rana Aydın, Rumeysa Sultan Çetinkaya, Sebiha İnan, Fatma Sinem Pamuk, Naimenur Demir, Hilal Elif Özdere, Simge Nur Saygılı, Sude Cemre Güngör .....	1055
<b>Psikolojik Danışman Eğitiminin ABD’deki Akreditasyon Modeli Örneği ve Türkiye’deki PDR Programlarının Akreditasyonun Gelişimi .....</b>	<b>1059</b>
Ahmet Can, Ragıp Özyürek.....	1059
<b>Psikanalitik Terapi Yaklaşımı: The Sopranos Örneği .....</b>	<b>1061</b>
Sümeyye Derin, Semra Uçar .....	1061
<b>Panic Buying Scale: A Reliability and Validity Study .....</b>	<b>1063</b>
Hacer Belen .....	1063
<b>Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin (ABİBÇÖ) Ortaokul Öğrencilerine Adaptasyonu .....</b>	<b>1065</b>
İdris Kaya.....	1065
<b>Üniversite Öğrencilerinde Ruminasyon ve Kimlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....</b>	<b>1067</b>
Merve Südemen, Ahmet Duman .....	1067
<b>Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışman Tercihleri: Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Yansımaları .....</b>	<b>1070</b>
Melike Koçyiğit.....	1070
<b>Subjective Well-being in the times of COVID 19: Role of Health Promoting Behaviors among University Students .....</b>	<b>1073</b>
Seren Günes, Burcu Pınar Bulut.....	1073
<b>Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Hekimlik Mesleğine Adanmışlık Düzeylerinin İncelenmesi.....</b>	<b>1075</b>
İbrahim Uysal .....	1075
<b>Three Decades of School Climate Research in Czech Republic: A Scoping Review with Significant Outcomes .....</b>	<b>1077</b>
Filip Kachnic .....	1077
<b>Zoom Tükenmişlik ve Yorgunluk Ölçeğinin Türkçe Geçerlik Güvenirlik Çalışması .....</b>	<b>1080</b>
Hale Sezer, Nazan Kılıç Akça.....	1080
<b>2. Sınıf Öğrencilerinin Covid-19 Sürecinde Uyguladıkları Evokuryazarlığı Çalışması Hakkında Veli Görüşleri .....</b>	<b>1082</b>

Tuğba Soysal, Aysegül Kınık Topalsan .....	1082
<b>Çocuk Kitapları ve Çizgi Filmlerde Çocuk Gelişimine Yönelik İletilerin İncelenmesi .....</b>	<b>1085</b>
Ruhi Uysal, Mustafa Bilgen, Zeynep Karataş .....	1085
<b>Öğretmen Adaylarının Gözünden Okuma Yazma Öğretimi ve Birinci Sınıf Öğretmenliği .....</b>	<b>1088</b>
Berrin Genç Ersoy .....	1088
<b>Sınıf Öğretmenlerinin COVID-19 Pandemi Döneminde Yapmış Oldukları Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Hakkındaki Görüşleri .....</b>	<b>1090</b>
Saniye Uğur .....	1090
<b>Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Adalet İdeallerinin Çocuk Edebiyatı Aracılığıyla İncelenmesi .....</b>	<b>1093</b>
Burcu Sel, Seval Çiğdemir .....	1093
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Malatya İli Örneği) .....</b>	<b>1095</b>
Ramazan Sever, Aysel Uğurlu .....	1095
<b>Türkiye’de İlkokul Dönemi Fen Eğitimi Araştırmalarında Öğretim Yöntemleri Bağlamında Güncel Eğilimler .....</b>	<b>1098</b>
Sema Aydın Ceran .....	1098
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmen Failliği Üzerine Bir Araştırma .....</b>	<b>1100</b>
Sedat Turgut, Mahir Ugurlu .....	1100
<b>İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Doğal Sayılar Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Hata Türlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>1103</b>
Kerime Akyar, Adem Doğan .....	1103
<b>Sosyal Beceri Temelli Etkinliklerin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşüncelerine ve Empatik Eğilimlerine Etkisi .....</b>	<b>1106</b>
Merve Saygın, Hamdi Karakaş .....	1106
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Ters Yüz Öğrenme Modeline İlişkin Öz-Yeterlilik Algıları .....</b>	<b>1108</b>
Havva Kaya, Ceren Çevik Kansu .....	1108
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Yönelik Görüşleri .....</b>	<b>1111</b>
Nermin Temel, Sezgin Temel, Ceren Çevik Kansu .....	1111
<b>Salgının Gölgesinde Bir Yıl: Sınıf Öğretmenleri Neler Yaşadı? .....</b>	<b>1114</b>
Nazire Efecan, Serkan Şendağ .....	1114
<b>Sınıf Öğretmenlerinin STEM Temelli Etkinlik Tasarlama Süreçleri .....</b>	<b>1117</b>
Engin Karahan, Mehmet Arif Bozan, Şengül Saime Anagün .....	1117
<b>Doğal Dil Örneği Ölçümlerinin Birinci ve İkinci Sınıftaki Okuduğunu Anlama Performansını Yordama Gücü .....</b>	<b>1119</b>
Cevriye Ergül, Meral Çilem Ökcün Akçamuş, Nihan Kahraman Evrenkaya, Rumeysa Çakır, Burcu Kılıç Tülü, Gözde Akoğlu, Zeynep Bahap Kudret .....	1119
<b>İlkokul Öğrencilerinin Ailesinde Özel Gereksinimli Birey Bulunma Durumuna Göre Özel Gereksinimli Akranlarının Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi .....</b>	<b>1122</b>
Ümit Şahbaz, Duygu Çağ Adıgüzel .....	1122
<b>COVID-19 Pandemi Döneminde İlk Okuma Yazma Sürecine Dair Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri .....</b>	<b>1126</b>
Fatih Yılmaz, Dilan Akar, Kübra Oğuzhanoğlu .....	1126

<b>Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimde Matematik Dersindeki Öğrenme Kayıpları .....</b>	<b>1129</b>
Aysel Ferah Özcan, Elife Nur Saydam .....	1129
<b>İlkokul Fen Eğitiminde Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarı, Motivasyon ve Tutumlarına Etkisi .....</b>	<b>1131</b>
Güzide Almila Ölçücü, Şirin Yılmaz .....	1131
<b>Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Öğretiminde Kavram Öğretim Tekniklerini Kullanabilme Durumlarının İncelenmesi .....</b>	<b>1133</b>
Sevinc Kacar .....	1133
<b>COVID-19 Sürecinde Birinci Sınıf Öğrencilerinde Uzaktan Eğitim Üzerine Bir Araştırma.....</b>	<b>1135</b>
Aygül Eroğlu Ateş, Ramazan Dursun .....	1135
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Yazma Güçlükleri* .....</b>	<b>1137</b>
Diren Çelik, Derya Arslan Özer .....	1137
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Mülteci Öğrencilere İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Deneyimleri .....</b>	<b>1139</b>
Ruhan Karadağ Yılmaz, Hayrünnisa Savaş .....	1139
<b>Yeni Normalleşme Döneminde İlkokula Başlayan Çocukların Okula Uyum Sürecinin Öğretmen ve Veli Görüşleriyle İncelenmesi .....</b>	<b>1142</b>
Özlem Gülmen, Yasemin Tümüklü, Seda Esen .....	1142
<b>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öz Değerlendirmelerinin İncelenmesi...</b>	<b>1145</b>
Mert Şen, Ömer Varol Palancıoğlu, Hasan Aydemir .....	1145
<b>21. Yüzyıl Öğretmeni Olmak .....</b>	<b>1148</b>
Burcu Özgün, Derya Arslan Özer .....	1148
<b>Sosyal Bilgiler Eğitiminde Birincil Kaynakların Kullanımına Yönelik Bir Strateji: SCIM-C.....</b>	<b>1151</b>
Okan Yetişensoy .....	1151
<b>Halil Fikret Kanat'a Göre Dürüstlük Değerinin Eğitimde Ebeveynlerin Rolü.....</b>	<b>1153</b>
Yahya Akyol, Baykal Biçer.....	1153
<b>Uzaktan Eğitim Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b>	<b>1156</b>
İrem Elçi, Muzaffer Çatak .....	1156
<b>COVID-19 Sağlık Krizinin Gölgesinde Online Sosyal Bilgiler Eğitimi: Flipgrid Platformunun Kullanımı ...</b>	<b>1159</b>
Tolgahan Ayantaş.....	1159
<b>Ailelerinin Bakış Açısıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenleri.....</b>	<b>1162</b>
Aydan Ustaoglu Çelik, Arcan Aydemir.....	1162
<b>Dijital Çağda Tarih Öğretimi ve Topluma Etkisi .....</b>	<b>1164</b>
İrade Halilli .....	1164
<b>Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygısı ve Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....</b>	<b>1166</b>
Mahmut Sami Gürdal, İbrahim Hakkı Acar.....	1166
<b>The Relationship between Academic Motivation and Academic Performance of Learners in Online Learning.....</b>	<b>1168</b>
Nurcihan Yürük .....	1168

<b>Challenges and Opportunities of Online Education for EFL Teachers During COVID-19 Period.....</b>	<b>1170</b>
Nur Gökçen, Mustafa Naci Kayaoğlu.....	1170
<b>Reducing Teacher Talking Time in EFL Classes: An Action Research at Tertiary Level.....</b>	<b>1172</b>
Serpil Tekir .....	1172
<b>The Effects of Online Education with Interactive Web 2.0 Tools on Motivation in Primary and Secondary EFL Classrooms.....</b>	<b>1175</b>
Cansu Özveren, Özge Soyluer, Oya Öngüç, Sabire Akay, Tansu Özveren, Enisa Mede .....	1175
<b>Teaching Critical Thinking to EFL Learners At Upper-Intermediate Level Utilizing <i>The Chrysanthemums</i> as a Close Reading.....</b>	<b>1177</b>
Zülal Ayar .....	1177
<b>Pre-service EFL Teachers' and Teacher Educators' Perceptions about Global Competence .....</b>	<b>1179</b>
Elif Özgüzel, Neşe Cabaroğlu.....	1179
<b>Effects of Feedback on ELT Students' Self-reflective and Self-regulatory Practices in Academic Writing in Distance Education.....</b>	<b>1181</b>
Ayşegül Takkaç Tulgar .....	1181
<b>Yaşam Boyu Öğrenenlerin Çevrimiçi Grup Tartışmaları Sürecine İlişkin Tutumlarının Demografik Özellikler Bağlamında İncelenmesi.....</b>	<b>1184</b>
Hakan Kılınç.....	1184
<b>Dedikodunun Evrimi, Sosyal Hayata Etkileri ve Dedikodu Yönetimi.....</b>	<b>1187</b>
Ulaş Kondakçı, Arzu Tükenmez .....	1187
<b>Kamu Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin EBA Öğretim Yönetim Sistemine İlişkin Görüşleri.....</b>	<b>1190</b>
Volkan Arslan .....	1190
<b>Özel Okul Yapılarının Mimari Esneklik Bağlamında İncelenmesi: Kayseri Kenti Örneği .....</b>	<b>1193</b>
Fatma Betül Künyeli, Murat Çağlar Baydoğan .....	1193
<b>Okul İklimi Modeli.....</b>	<b>1196</b>
Murat Günel, Nilay Keskin Samancı, Gülşah Özkan İnal, Melisa Karakaya, H. İpek Gökbel, Haydar Karaman .....	1196
<b>Okul İklimi Modelinin Uygulanması: Etki-Değerlendirme Çalışması .....</b>	<b>1198</b>
Nilay Keskin Samancı, Gülşah Özkan İnal, Melisa Karakaya, H. İpek Gökbel, Elif Adıbelli Şahin .....	1198
<b>Türkiye Yükseköğretimi Akreditasyon Çalışmalarındaki Kavramsal, Olgusal, Tematik ve Yöntembilimsel Eğilimler .....</b>	<b>1201</b>
Mehmet Arif Bozan, Zeynep Türk, Somayyeh Soysal, Yılmaz Soysal .....	1201
<b>Üniversite Öğrencilerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi .....</b>	<b>1203</b>
Aygil Takır, Fatma Bayramoğlu Rizaner, Begüm Çubukçuoğlu Devran .....	1203
<b>Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri .....</b>	<b>1205</b>
Tuğba Arslantaş.....	1205
<b>Akademik Çalışmaların Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Yansıması: Öğretmen Görüşleri .....</b>	<b>1208</b>
Zeynep Şimşir.....	1208
<b>Sağlık Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin Metaforik Algıları .</b>	<b>1211</b>
Cennet Göloğlu Demir.....	1211
<b>Sağlık Bilimleri Öğrencilerinde COVID-19 Fobisi ile Akademik Erteleme Davranışı Arasındaki İlişki.....</b>	<b>1213</b>

Hülya Yücel, Fatma Kantaş Yılmaz, Ahsen Erim .....	1213
<b>Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Tartışma Forumlarının Kullanımı ve Etkililiğinin Araştırılması .....</b>	<b>1215</b>
Nuri Kara .....	1215
<b>Tez Yazımını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi .....</b>	<b>1217</b>
Yasin Badur, Dursun Akaslan.....	1217
<b>Acil Uzaktan Eğitimde E-Takım Öğretimi Yoluyla Yeni Öğretim Üyesi Mesleki Gelişimi .....</b>	<b>1221</b>
Özlem Canaran, İlknur Bayram .....	1221
<b>Günümüz Teknoloji Çağında Mimarlık Eğitimi ve Politikaları Üzerine Bir İnceleme .....</b>	<b>1224</b>
Fatma Betül Künyeli, Seven Gözübüyük.....	1224
<b>İnternet Erişim Değişkenlerinin Yüksek Öğretimde Başarıya Etkisi .....</b>	<b>1227</b>
Kemal Şahin.....	1227
<b>COVID-19 Salgınında Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüş ve Önerileri.....</b>	<b>1229</b>
Hasibe Otal.....	1229
<b>Yükseköğretimde İlk Yıl Deneyimi: COVID-19 Sürecinde Üniversite Öğrencisi Olmak .....</b>	<b>1232</b>
Özge Erdemli, Gül Kurum, Tuğba Güner Demir .....	1232
<b>Pandeminin Yarattığı İş Stresi ve Yükseköğretime Yansımaları.....</b>	<b>1235</b>
Hilal Çelik.....	1235
<b>KPSS Sosyal Bilgiler Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (ÖABT) Katılanların Deneyimleri.....</b>	<b>1237</b>
İlker Dere, Emine Demirci .....	1237
<b>Çevrimiçi Derslere Yönelik Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri .....</b>	<b>1239</b>
Tamer Yıldırım.....	1239
<b>Yükseköğretim Finansmanına İlişkin Akademisyen Görüşleri .....</b>	<b>1241</b>
Hilal Çelik.....	1241
<b>Uzaktan Eğitim Ortamında Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk Düzeyleri.....</b>	<b>1243</b>
Betul Özaydın Ozkara .....	1243
<b>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimle Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri.....</b>	<b>1245</b>
Tahsin Yıldırım, Yusuf İnel, Ali Gökalp .....	1245
<b>Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinde Dijital Okuryazarlık Becerileri: Bir Yükseköğretim Kurum Örneği.....</b>	<b>1248</b>
Nilay Özkütük, Gülsüm Çonoğlu, Gonca Nüzket, Fatma Orgun .....	1248
<b>Türk Yükseköğretiminde Topluma Hizmet Faaliyetlerinin Etkinliği Üzerine Bir İnceleme .....</b>	<b>1250</b>
Aslı Günay .....	1250
<b>Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi .....</b>	<b>1253</b>
Engin Demir.....	1253
<b>Proje Temelli Eğitimin Bir Uygulama Örneği Olarak Endüstriyel Tasarım Stüdyoları: Tasarım Alanındaki Gelişmelerin Proje Konuları Üzerinden İncelenmesi .....</b>	<b>1256</b>
Filiz Yenilmez, H. Hümanur Bağlı.....	1256
<b>Hemşirelik Öğrencilerinin Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Davranışları ve Etkileyen Faktörler .....</b>	<b>1258</b>
Münüre Soybaş, Nilay Özkütük .....	1258

<b>Uzaktan Hizmet İçi Eğitimi Değerlendirmede Kullanılacak Bir Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması.....</b>	<b>1261</b>
Aslıhan Balaban, Nilay Özkütük, Tarık Kışla.....	1261
<b>Türkçe Ders Kitaplarındaki Serbest Okuma Metinlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi.....</b>	<b>1263</b>
Mehmet Fidan.....	1263
<b>Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri.....</b>	<b>1266</b>
Can Sakar, Mert Uğur.....	1266
<b>Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Ortamının Tasarlanması ve Uygulanması .....</b>	<b>1269</b>
Tuncay Türkben.....	1269
<b>Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı .....</b>	<b>1272</b>
Üzeyir Süğümlü, Serkan Aslan.....	1272
<b>Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yetkinliklerin Kazandırılmasında Çocuk Edebiyatının Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>1274</b>
Veysel Elkatmış .....	1274
<b>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Sınıf Kaygılarının Başlangıç Seviyesinden Yeterlik Düzeyine Kadar İncelenmesi.....</b>	<b>1276</b>
Mülkiye Ezgi İskender.....	1276
<b>Schwartz'ın Değerler Ölçeğine Göre Gülsüm Cengiz'in Çocuk Kitapları Üzerine Bir İnceleme .....</b>	<b>1279</b>
Hülya Yazıcı, Nuray Yılmaz .....	1279
<b>Son Üç Yılın LGS Türkçe Sorularının 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında İncelenmesi .....</b>	<b>1282</b>
Ahmet Karabulut, Muhammed Tunagür.....	1282
<b>COVID-19 Sürecinde Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Makale Türü Akademik Çalışmaların Eğilimleri</b>	<b>1285</b>
Mustafa Emek .....	1285
<b>Evaluation of the Integration of Col Elements into Emergency Remote Learning Environment .....</b>	<b>1288</b>
Ayşegül Liman Kaban .....	1288
<b>Öğrenci Yanıt Sistemlerinin Kullanımı: Soru Sayısına, Ayrılan Süreye ve Oluşturduğu Bilişsel Yüke Yönelik Öğrenci Görüşleri* .....</b>	<b>1290</b>
Ömer Koçak.....	1290
<b>Öğretmen Adaylarının Farklı Profildeki Kişiler İçin “Dijital Duyarlılık” Eğitimi Planlama Önerileri: Öğrenciler, Veliler, Öğretmenler .....</b>	<b>1293</b>
Fulya Torun .....	1293
<b>Designing and Development of Educational Virtual Reality Campus – EVRECA .....</b>	<b>1295</b>
Ali Geriş, Nesrin Özdenir .....	1295
<b>COVID-19 Salgını Döneminde Açık ve Uzaktan Öğretime Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Bir Literatür Taraması.....</b>	<b>1298</b>
Mücahit Öztürk .....	1298
<b>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....</b>	<b>1300</b>
Muhammed Kürşat Öksüzoğlu, İrem Elçi.....	1300
<b>Çevrimdışı Hayat Boyu Öğrenmeden Çevrimiçi Hayat Boyu Öğrenmeye: Öğrenci Perspektifinden Değerlendirilmesi.....</b>	<b>1303</b>
Yakup Yılmaz .....	1303



<b>Öğretmenlerin Materyal Hazırlamada İnterneti Kullanma Şekilleri .....</b>	<b>1305</b>
Sümevra Pekgöz, Fatih Baş .....	1305
<b>Yükseköğretimdeki Genç Yetişkinlerin Pandemi Döneminde Aldıkları Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri .....</b>	<b>1308</b>
Esra Barut Tuğtekin .....	1308
<b>Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim, LMS, Eğitim İşleyişi ve Kurumsal İletişim Hakkındaki Görüşleri.....</b>	<b>1310</b>
Emine Aruğaslan, Hanife Çivril, Pelin Babaoğlu .....	1310
<b>Öğretim Materyali Olarak Dijital Öykülerin Avantajları ve Sınırlılıkları .....</b>	<b>1312</b>
Merve Müldür, Ayşegül Büyükkarcı .....	1312
<b>Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Kullandığı Teknolojik Cihazların, Öğrencilerin Ders Verimine Etkisi Ön Çalışması .....</b>	<b>1314</b>
Yağmur Sönmez, Melis Akyol, Zeynep Candaş Candan .....	1314
<b>Biyoloji Öğretiminde Veriye Dayalı Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve İstatistiksel Düşünme Tutumlarına Etkisi.....</b>	<b>1317</b>
Asiye Karademir, Defne Yabaş .....	1317
<b>Öğrencilerin Telefonsuz Kalma Korkusunu (NOMOFÖBİ) İnceleyen Çalışmaların Sistemik Bir Analizi</b>	<b>1319</b>
Mehmet Kemal Aydın, Metin Kuş .....	1319
<b>Acil Uzaktan Öğretimde Kullanılan Sohbet Robotunun Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Mersin Üniversitesi Örneği .....</b>	<b>1323</b>
Mücahit İslam Doğan, Serkan Şendağ, Ömer Faruk İslim .....	1323
<b>Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Medya Okuryazarlığı Becerilerinin İncelenmesi .....</b>	<b>1325</b>
Özge Bıkmaz Bilgen, Fulya Torun .....	1325
<b>Enformasyon Tasarımdan Hareketle Eğitsel Oyunlaştırmanın Görselleştirilmesi .....</b>	<b>1328</b>
Pınar Nuhoglu Kibar, Selay Arkün Kocadere .....	1328
<b>COVID-19 Pandemi Sürecinde Acil Uzaktan Öğretim (AUÖ) Uygulamalarının Öğretmen Gözünden Değerlendirilmesi.....</b>	<b>1331</b>
Sonay Caner, Gamze Türkmen .....	1331
<b>Examining Gender, Self-efficacy and Study Time in Self-Regulation of College Students during Learning Online.....</b>	<b>1334</b>
Meryem Yılmaz Soylu, Buket Akkoyunlu.....	1334
<b>Türkiye'de Eğitsel Robotik Kullanımına İlişkin Lisansüstü Tezlerin Sistemik Derlemesi .....</b>	<b>1338</b>
Habibe Güneş, Sevda Küçük.....	1338
<b>Acemi Programcılarının Hata Ayıklama Süreçlerinin Üstbilişsel Yansımaları: Göz İzleme Çalışması.....</b>	<b>1340</b>
Gamze Türkmen, Sonay Caner .....	1340
<b>1963'ten Günümüze Eğitimde Teknoloji Politikalarımız .....</b>	<b>1342</b>
Kübra Pak Varlı, Bahadır Yıldız .....	1342
<b>EBA TV Ortaokul Matematik Dersi Cebir Öğrenme Alanı Videolarının Çoklu Ortam Öğrenme İlkelerine ve Kullanılan Soruların Cebirsel Düşünme Düzeylerine Göre İncelenmesi .....</b>	<b>1344</b>
Eda Sultan Koca, Sami Sezer Arbağ, Anıl Özbeç .....	1344
<b>Web 2.0 Teknolojileri Kabul Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* .....</b>	<b>1347</b>

Ethem Kümperli, Aylin Albayrak Sarı, Sedef Canbazoğlu Bilici .....	1347
<b>3B Modelleme Eğitiminin Öğretmenlerin Uzamsal Görselleştirme ve Eğitimde 3B Yazıcı Kullanımına Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi .....</b>	<b>1350</b>
Kadir Demir, Ayla Savaşçı .....	1350
<b>Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Teknolojik Liderliği Özyeterliliklerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi.....</b>	<b>1352</b>
Çağlar Karataş, Kardelen Pulat, Hatice Mertoğlu .....	1352
<b>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin İncelenmesi.....</b>	<b>1354</b>
Alihan Yusufoglu, Ebru Gençtürk Güven .....	1354
<b>COVID-19 Pandemisinin Öğrenme ve Öğretim Üzerine Etkisi: Bir Literatür Taraması .....</b>	<b>1357</b>
Bahadır İnan .....	1357
<b>İlkokul Öğrencilerine Bilgisayarsız Etkinliklerle Kodlama Öğretimi .....</b>	<b>1360</b>
Semra Fiş Erümit .....	1360
<b>Yükseköğretim Kurumları ve Kalite Anlayışı İçinde Öğrenci Memnuniyetinin Değerlendirilmesi İçin Etkin Çözüm İş Zekâsı Teknolojisi .....</b>	<b>1362</b>
Muhammet Damar.....	1362
<b>Yetişkinlerin Eğitimlerinde Teknolojiden Faydalanma Durumlarının İncelenmesi .....</b>	<b>1364</b>
Gül Özüdoğru .....	1364
<b>Sürekli Kaygı Düzeyinin Durumluk Kaygı Düzeyi Üzerine Etkisi Var mıdır: Halk Oyuncuları Örneği.....</b>	<b>1366</b>
Yasemin Yalçın .....	1366
<b>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının “Uzaktan” Öğretmenlik Uygulaması Dersi Deneyimleri .</b>	<b>1369</b>
Mehmet Ulaş, Ahmet Yavuz Karafil .....	1369
<b>Uzaktan Eğitimde Neler Yaşadık?: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Deneyimleri .....</b>	<b>1372</b>
İnci Ece Öztürk, Nimet Haşıl Korkmaz .....	1372
<b>Temel Motor Beceriler Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi'nin Öğretmen Adayları için Adaptasyon Çalışması</b>	<b>1374</b>
Irmak Hürmeriç Altunsoz, Oğuzhan Yolcu, Hakan Taş .....	1374
<b>10. Sınıf Öğrencilerinin Örnek Ayrıştırma Becerilerinin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>1376</b>
Ayşe Gül Özbilen, Mükerrerem Akbulut Taş .....	1376
<b>Lise Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynaklarıyla İlgili Görüşleri: Samsun İli Örneği* .....</b>	<b>1380</b>
Şule Kazancı, Munise Handan Güneş .....	1380
<b>Adolesanlarda Beslenme Okuryazarlığı Düzeyinin Belirlenmesi* .....</b>	<b>1382</b>
Çiğdem Lafcı, Munise Handan Güneş.....	1382
<b>Biyoloji Öğretiminde Görsel Öğe Tiplerinin Öğrencilerin Kendi Kendilerine Öğrenme Başarısı İle İlişkisi .....</b>	<b>1384</b>
Kalender Arıkan.....	1384
<b>2018 Fen Bilimleri Dersi 8. Sınıf DNA ve Genetik Kod Ünitesi Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi.....</b>	<b>1387</b>
Şerife Tün, Mustafa Kışoğlu, Naim Uzun.....	1387
<b>Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyolojik Çeşitliliğin Önemi ve Korunmasına Yönelik Kavramsal İlişkilendirme Düzeyleri .....</b>	<b>1390</b>

İzel Aslan, Ayça Türksal, Ferhat Karakaya, Mehmet Yılmaz .....	1390
<b>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişim Yeterlilikleri.....</b>	<b>1392</b>
Sema Öngören .....	1392
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorularının Türevlerinin ve Bilişsel Düzeylerinin Belirlenmesi .....</b>	<b>1395</b>
Kübra Demir, Yılmaz Soysal.....	1395
<b>Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Güncel Rakamların Analizi: OECD Verilerine göre Öneriler.....</b>	<b>1398</b>
Hasan Tabak, Berat Ahi .....	1398
<b>Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlik Stresi ile Çocuğun Okula Uyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi... 1400</b>	
Aysel Esen Çoban, Nilay Kaptan .....	1400
<b>Pandemiye Karşı Ebeveyn Tutumları ile 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki .....</b>	<b>1403</b>
Necla Tuzcuoğlu, Esra Doğanay Koç.....	1403
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların Belirlenmesi .....</b>	<b>1405</b>
Ayşen Gemici, Yunus Günindi .....	1405
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısından Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Okul Öncesi Dönem Fen Eğitimi ile İlişkisi.....</b>	<b>1408</b>
Nur Sevinç Şirin Sağdıç, Aysun Ata-Aktürk .....	1408
<b>Anne Babaların Okul Öncesi Dönemde Çocukların Riskli Oyunlarına İzin Vermeleri İle Çocuğun Problem Davranışları ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....</b>	<b>1410</b>
Ümmü Gül Elmallı, Şükran Kılıç .....	1410
<b>5-6 Yaş Çocuklarda Psikolojik İyi Oluş Düzeyi ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki.....</b>	<b>1413</b>
Abdullah Atan .....	1413
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarının İncelenmesi .....</b>	<b>1415</b>
Özgül Polat, Yasemin Bulut .....	1415
<b>Okul Öncesi Velilerinin Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarının İncelenmesi .....</b>	<b>1418</b>
Özgül Polat, Yasemin Bulut .....	1418
<b>Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....</b>	<b>1421</b>
Dilek Acer, Kaan Zülfikar Deniz, Nergiz Teke, Tuğba Baş, Emine Kılınççı, Nur Aksoy .....	1421
<b>Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gözünden Oyuncak Kavramı .....</b>	<b>1424</b>
Bengü Türkoğlu .....	1424
<b>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Öğretmenlik Uygulaması Deneyimleri .....</b>	<b>1426</b>
Rabia Turgut Kurt, Serap Sevimli Çelik .....	1426
<b>Anaokuluna Başlama Sürecinin Çocuk Kitaplarıyla Desteklenmesi .....</b>	<b>1428</b>
Tuğçe Güzelyurt, Hande Hasibe Arslan .....	1428
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Temelli Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>1430</b>
Gizem Nur Şakar, Serap Sevimli Çelik.....	1430
<b>Çocukların İzledikleri İçeriklerin Sosyal Becerilerine Yansımaları: COVID-19 Süreci.....</b>	<b>1432</b>
Tuğçe Güzelyurt, Hande Hasibe Arslan .....	1432
<b>The Perceptions and Views of Early Childhood Education Pre-service Teachers on Multiculturalism ...</b>	<b>1435</b>
Elif Naz Altaş, Gamze Nur İnönü .....	1435

<b>Erken Matematik Becerilerini Etkileyen Bilişsel Faktörler: Sözel Olmayan Zekâ, Çalışma Belleği ve Hızlı İsimlendirme.....</b>	<b>1437</b>
Rumeysa Çakır, Cevriye Ergül .....	1437
<b>Okul Öncesi ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Karşı Tutumları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....</b>	<b>1440</b>
Özlem Aydın .....	1440
<b>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutumları ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....</b>	<b>1443</b>
Gizem Demirel, Merve Şentürk .....	1443
<b>Disaster Training for Young Children: The History and Growth.....</b>	<b>1446</b>
Elif Güvelioğlu, Feyza Tantekin-Erden .....	1446
<b>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıkları ve Bu Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>1448</b>
Memduh Sefa Türk, Ümit Demiral .....	1448
<b>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....</b>	<b>1451</b>
Şeyda Nurdan Dirikolu, Kerem Yusuf Çay .....	1451
<b>Okul Öncesi Dönem Çocukların Problem Davranışlarını Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....</b>	<b>1454</b>
Oğuz Keleş, Tuğba Emiroğlu .....	1454
<b>Okul Öncesi Eğitim Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Çevrimiçi (Online) Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi .....</b>	<b>1457</b>
Abdurrahman Türkmen, Şirin Yılmaz .....	1457
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerin İkidilli Çocuklarla Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar .....</b>	<b>1460</b>
Özgül Polat, Özge Ruken Ergün, Özlem Dönmez.....	1460
<b>Çocukların Katılımcı Olduğu Araştırmalarda Etik: Sistemik Tarama (PRISMA) .....</b>	<b>1463</b>
Özkan Özgün, Şule Sarıbaş, Merve Akçe, Hazel Sıla Menteş, Nazmiye Temiz .....	1463
<b>Kodlama Eğitim Programının 5 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Esneklik ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.....</b>	<b>1466</b>
Şeyma Değirmenci, Gülden Uyanık.....	1466
<b>COVID-19 Döneminde Öğretmenlik Deneyimleri .....</b>	<b>1469</b>
Beyza Hamamcı, Gökhan Öztürk .....	1469
<b>Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Fen Öğretimine Yönelik Pedagojik Yapıları ve Metabolişsel Farkındalıklarının İncelenmesi .....</b>	<b>1471</b>
Aksel Kahraman, Ali Yiğit Kutluca.....	1471
<b>Okul Öncesi ve İlkokul Dönemi Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarının Haklarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>1474</b>
Belgin Dağ, Şirin Yılmaz .....	1474
<b>Julia Donaldson Hikâye Kitaplarının Prososyal Açından İncelenmesi .....</b>	<b>1477</b>
Saadet Buket Demir, Murat Bartan.....	1477
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerin ve Uygulamaların İncelenmesi .....</b>	<b>1479</b>

Feyza Aydın, Gül Serin.....	1479
<b>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuklarla Felsefe Öğretimine İlişkin Görüşleri: Epistemolojik İnançların Etkisi.....</b>	<b>1482</b>
Gizem Türitoğlu, Ali Yiğit Kutluca.....	1482
<b>Okul Öncesi Eğitimde ‘Motor Gelişimi Destekleyen Etkinliklere İlişkin Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği’nin Geliştirilmesi.....</b>	<b>1485</b>
Perihan Civelek, Gülden Uyanık.....	1485
<b>Dijital Çağda Ebeveynlik: Okul Öncesi Dönemde Dikkat Edilmesi Gerekenler.....</b>	<b>1487</b>
Duygu Diğdem Silik.....	1487
<b>Okul Öncesi Dönemde Çocukların Öğretmenleriyle Kurdukları İlişkinin Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerine Göre İncelenmesi .....</b>	<b>1489</b>
Vildan Kılıçay, Şule Erden Özcan.....	1489
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ....</b>	<b>1492</b>
Canan Yıldız Çiçekler, Bedia Denli, Neriman Aral.....	1492
<b>Düşünme Becerileri ve Çocuklarla Felsefe (P4C) Temelli Öğretmen Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç ve Öğretim Pedagojileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi .....</b>	<b>1494</b>
Berna Opak, Ali Yiğit Kutluca.....	1494
<b>Duygu Düzenleme ve Mesleki Kaygı: Okul Öncesi Öğretmen Adayları Üzerine Bir Değerlendirme .....</b>	<b>1498</b>
Hilal Yılmaz.....	1498
<b>Çocukların Gözünden Koronavirüs Salgını: Bir Eylem Araştırması .....</b>	<b>1500</b>
Tolga Kargın, Nilüfer Gürcan.....	1500
<b>Okul Öncesi Eğitim Programı Bilişsel Alan Kazanımlarının Yaratıcılık Bağlamında Değerlendirilmesi ...</b>	<b>1502</b>
Çiğdem Karakaya Akçadağ, Hilal Çetin.....	1502
<b>Okul Öncesi Öğrencileri ile Arı Temalı STEM Uygulaması ve Yansımaları: Ballı Kurabiyeler .....</b>	<b>1505</b>
Hilal Çetin, Çiğdem Karakaya Akçadağ.....	1505
<b>48-72 Aylık Çocukların Kavram Gelişimlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>1507</b>
Nilüfer Kuru, Hilal Karakuş, Berrin Akman.....	1507
<b>Çocukların Duygularla Baş Etme Becerilerinin Bir Alan Gezisi Bağlamında İncelenmesi .....</b>	<b>1509</b>
Yakup Yıldırım, Feyza Nur Çetin.....	1509
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin İklim Değişikliğinin Nedenleri ve Sonuçları Hakkındaki Görüşleri .....</b>	<b>1511</b>
Berat Ahi, Setenay Buket Öztürk.....	1511
<b>Çevre Etiği Duyuşsal Ölçeği Geliştirme Çalışması .....</b>	<b>1515</b>
Nilgün Özer Tozdan, Özgül Keleş.....	1515
<b>Üstün Yetenekli Öğrencilerin Biyoçeşitliliği Tehdit Eden Faktörlere İlişkin Bazı Kavramları Öğrenmelerine Yönelik Bilimsel Okuma Parçaları Etkinliklerinin Geliştirilmesi .....</b>	<b>1518</b>
Gökşen Üçüncü, Ferhat Karakaya, Mehmet Yılmaz.....	1518
<b>Çevre Eğitiminde Teknoloji Destekli Öğrenme Aktivitelerinin Kullanımı- Sivil Toplum Hareketi Yürütme Örneği .....</b>	<b>1520</b>
Hilal Karabulut.....	1520
<b>‘Çöpüme Sahip Çıkıyorum’ Eğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Pilot Uygulamadan Yansımalar .....</b>	<b>1523</b>

Elif Çelebi Öncü, Elif Özata Yücel, Özlem Apak Tezcan .....	1523
<b>Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Çevre Sorunlarını Nasıl Çözüyor? .....</b>	<b>1525</b>
Asiye Berber .....	1525
<b>Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Çevre Hikâyelerindeki Çevre Etiği ve Çevre Sorunu Çözümüne Yönelik Yaklaşımlarının İncelenmesi .....</b>	<b>1527</b>
Sevcan Candan Helvacı .....	1527
<b>Türkiye’de Çevre Eğitimi Alanında Yapılmış Küresel İklim Değişikliği Konulu Akademik Araştırmaların Sonuçlarının İncelenmesi.....</b>	<b>1530</b>
Yüksel Narin .....	1530
<b>Plastik Kullanımı ve Çevreye Etkisine İlişkin Eğitim Fakültesi ve Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Bakış Açılarının Karşılaştırılması .....</b>	<b>1534</b>
Meryem Demir Güldal, Funda Savaşçı Açıkalın .....	1534

## Reklam İçeriklerinin Çocukların Gelişim Özellikleri Açısından İncelenmesi

Alev Üstündağ

Sağlık Bilimleri Üniversitesi

### Problem Durumu

Televizyon, kitlesel erişimi nedeniyle, reklamların yer alabildiği ve dikkat çekebildiği en güçlü alanlardan biridir. Televizyon sadece bireyin tutumu, davranışı ve yaşam tarzı değil ülkenin kültürel yapısı üzerinde bile etkilere sahip olabilir (Üstündağ, 2020). Yapılan araştırmalar televizyon içeriklerinden en fazla çocukların etkilendiklerini göstermektedir (Deveci, Gülbayrak, Demir, Karadağ ve Koçdemir, 2007). Ancak televizyonun çocuklar üzerindeki etkisi çocuğun yaşı ve bireysel özellikleri, televizyon izleme süresi, izlediği program türleri ve ebeveynlerinin izleme alışkanlıkları gibi faktörlere bağlı olarak çocuktan çocuğa değişmektedir. Ülkemizde ve Avrupa ülkelerinde günde ortalama 18 saat televizyonun açık olduğu, Amerika'da okulöncesi dönem çocuklarının haftada 27 saat televizyon izledikleri yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Centerwall, 1992). Cesur ve Paker (2007)'e göre çocuklar ekran karşısında oldukları süre boyunca sadece çocuklar için hazırlanmış programları değil, aynı zamanda yetişkinler için hazırlanmış programları da izleyerek birçok reklama maruz kalmaktadır. Araştırmalara göre çocuklar gün içerisinde ortalama 2-4 saatlerini ekran karşısında geçirmekte (Üstündağ ve Doğan, 2016; 2017), çoğunluğunun kendi odasında televizyonu bulunmakta ve çocukların neredeyse üçte biri televizyon bağımlısı olduğunu ifade etmektedir (Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007).

Televizyon, neredeyse tüm çocukların her zaman erişebildiği temel medya aracıdır. Bu nedenle reklamlar en fazla televizyonda yer almaktadır. Reklamcılık sektörü reklamını yaptıkları ürünün etkisini ve talebini artırma ve olası olumsuz etkilerini azaltma temeline dayanmaktadır. Reklamlarda günlük hayatı tasvir etme eğilimi bulunmaktadır ve sadece potansiyel müşterilerinin dikkatini çekmekle kalmayıp aynı zamanda onları etkilemeye de çalışırlar (Adler ve ark., 2004). Soyut işlemler döneminde olmayan çocuklar, diğer çocuklara kıyasla televizyon reklamlarından daha fazla etkilenmekte ve genellikle reklamların ürünler hakkında söylediklerine inanmaktadır. Reklamlar çok karmaşık değilse ve yeni bir şey söylüyorsa, o zaman çocukların dikkatini çekme olasılığı artmaktadır (Rice ve ark., 1988). Reklamların tekrarlanan aktarım özelliği genellikle çocukların reklamlara olan ilgilerini arttırmaktadır. Ancak çok sık yapılan tekrarlar çocukların ilgilerini kaybetme ihtimalini de artırmaktadır. Kısacası çocukların dikkatini çekme ile reklamların tekrarları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Wellman, 1990). Bu doğrudan ilişki sebebiyle reklam verenler ürünlerinin reklamını daha çok çocuklara yapmayı tercih etmektedir. Çocukların satın alma kararlarını etkilemenin önemi göz önünde bulundurulduğunda, reklam verenler onları yalnızca evde televizyon aracılığıyla hedeflemekle kalmaz, aynı zamanda sınıflarda ve okullarda reklamlarla da hedef almaktadır (Barcus ve ark., 2004). Çocukların reklama ilgi göstermeleri için reklamların basit olması ve çocuklar için yeni bir şeyler içermesi gerekmektedir.

7-8 yaş grubunun altındaki çocuklar, televizyon reklamlarının içeriğini bilişsel olarak anlama ve analiz etme becerisine henüz sahip değildir (Carroll, 1984). Çocuklar, kendilerine reklamlarla anlatılanlara inanma eğilimindedir ve hatta reklamı yapılan ürünlere mutlaka sahip olmaları gerektiğini düşünebilirler (Carroll, 1984). Çocuklar 8 yaşına geldiğinde reklamcılık konusundaki farkındalıkları gelişir; mesajları doğru bir bakış açısıyla değerlendirme eğilimindedirler, yerleşik ve bilgilendirilmiş bir yaklaşımla ticari bir reklama yanıt verebilirler (John, 1999). Çocuklar 8-12 yaş arasında olduklarında hafızalarında depolanan bilgileri hatırlama ve değerli kullanma yeteneklerini geliştirirler, ancak bu beceri şimdiye kadar tam olarak oluşmamıştır (Adler ve diğerleri, 2004). Televizyon reklamlarının yanı sıra çocukların satın alma düşüncesi üzerindeki en önemli faktörler akran grubu, arkadaşlar, ebeveyn ve doğrudan deneyimdir (Galst ve White, 1976). Çocuklar zamanla televizyon reklamlarını hatırlayamayabilir; ancak reklamı yapılan bir ürüne yönelik olumlu tutumlar, reklamın unutulmuş olmasına rağmen bir hafta daha sürebilir (Silverman ve diğerleri, 1988).

Çocukların birçok ülkede ekrana uzun süre maruz kaldıkları görülmektedir. Çocuklar ekran karşısında sadece çocuklar için hazırlanmış yapıları değil, aynı zamanda yetişkinler için hazırlanmış programları da izlemektedir. Bu nedenle de pek çok reklam içeriğine maruz kalmaktadırlar. Bu araştırmada reklam içeriklerinin çocukların gelişim özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda yapılacak ilk çalışmalardan olması sebebiyle alana önemli katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırmanın beş tane alt amacı bulunmaktadır. Bunlar:

1. Reklamların çocukların psikomotor gelişimine yönelik içerikleri nasıldır?



2. Reklamların çocukların cinsel gelişimine yönelik içerikleri nasıldır?
3. Reklamların çocukların bilişsel gelişimine yönelik içerikleri nasıldır?
4. Reklamların çocukların sosyal ve duygusal gelişimine yönelik içerikleri nasıldır?
5. Reklamların çocukların dil gelişimine yönelik içerikleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma temel nitel araştırma deseniyle oluşturulmuştur. Temel nitel araştırmalar; verilerin görüşmeler, gözlemler ya da doküman incelemesi yoluyla toplandığı yaygın nitel araştırma biçimleridir. Bu desende hangi soruların sorulduğu, neyin gözlemlendiği, hangi dokümanların ilişkili kabul edileceği çalışmanın teorik çerçevesine bağlıdır. Veri analizi ise veriyi karakterize ederek tekrarlayan örüntüleri belirlemeyi içerir. Bulgular, bu yenilenen kalıplar ya da türetildikleri veri tarafından desteklenen temalardır (Merriam, 2013). Çalışmadaki veriler nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde nitel araştırma analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır.

### Örnekleme Süreci

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) ölçüt örnekleme 'bu yöntemdeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır' şeklinde ifade etmektedir. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. Çalışmanın örneklemini oluşturan reklamlar belirlenirken ölçütler; televizyonun evlerde en çok izlenme saat aralığı (prime time-20:00-23:00) ve bu aralıkta izlenme düzeyi en yüksek olan programların yayın akışında verilen reklamlar olarak ele alınmıştır.

### Uygulama

- Bu çalışmada öncelikli olarak 19-25 Ekim 2020 tarihleri arasında Televizyon İzleme Araştırmaları Anonim Şirketi (TİAK) reyting sonuçları kontrol edilerek en çok izlenme oranına sahip olan programlar listelenmiştir.
- Daha sonra en çok izlenen ilk on program belirlenmiştir.
- Bu programların yayını esnasında program aralarında verilen reklamlar incelenmiş ve listelenmiştir.
- Tüm reklamlar çalışmaya dâhil edilmiştir.
- Araştırma kapsamında 173 reklam incelenmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Örnekleme seçimi sonucunda belirlenen tüm reklamlar araştırmacı tarafından gelişim alanlarına uygun olarak izlenmiştir. Bu amaçla doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Yazılı kaynakların yanı sıra; film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler de nitel araştırmalarda kullanılmaktadır. Nitel araştırmalar tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabileceği gibi, diğer veri toplama yöntemleriyle de desteklenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Her bir gelişim alanı için temalar belirlenmiştir. Sonrasında oluşturulan temalar kodlanmıştır. Yapılan bu ilk analiz sonrasında 10 gün ara verilmiştir. 10 günün sonunda ikinci kez reklamlar yeniden incelenmiş, listeler oluşturulmuş ve kodlama yapılmıştır. İlk ve ikinci analiz sonuçları karşılaştırılarak tema ve kodlara son hali verilmiştir.

Oluşturulan asıl tema ve kod listesinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla başka bir uzmana analiz yaptırılmıştır. Diğer kodlayıcı reklamların en az %20'sini incelemiş ve bağımsız olarak reklam içeriklerini inceleyerek temaları ve kodları belirlemiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik; tek formun iki farklı gözlemci tarafından doldurulması ve iki gözlemcinin sonuçları arasındaki korelasyona bakılmasıyla ölçülmektedir (Miles ve Huberman, 2002). Gözlemciler arası güvenilirlik %87 olarak tespit edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen reklamlar genel olarak değerlendirildiğinde çocukların gelişim alanlarını destekleyici içeriklere daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir. Psikomotor gelişim alanı açısından; çocukların fiziksel olarak aktif olduğu ve sağlıklarını olumlu

etkileyecek aktiviteler içinde yer aldıkları, fiziksel öz bakımını destekleyici içeriklerin bulunduğu reklamların daha fazla olduğu belirlenmiştir. Cinsel gelişim açısından reklamların çoğunluğunda uygun olmayan içeriğe rastlanmamıştır. Sadece 11 tanesinde cinselliği vurgulayıcı kıyafet görüntülerinin olduğu ve 7 tanesinde cinselliği çağrıştıran sözlerin olduğu belirlenmiştir. Bilişsel gelişim açısından; tüm reklamlarda reklamı yapılan ürünlerin görsel olarak yer aldığı belirlenmiştir. Şiddet açısından değerlendirildiğinde reklamların çoğunluğunda şiddet unsurlarının yer almadığı belirlenmiştir. Sadece 10 reklamda çocuklarda korku ve kaygı yaratabilecek görsellerin bulunduğu belirlenmiştir. Sosyal ve duygusal gelişim açısından sorumluluk, yardımseverlik, empati, dostluk, saygı, doğruluk gibi çocuklarda iyi ve istedik duyguların gelişimini destekleyici içeriklerin sunulduğu belirlenmiştir. Tüketim kültürü açısından incelendiğinde reklamların tamamında markaların isimlerinin görsel olarak yer aldığı, çoğunluğunda markaların isimlerinin sözel olarak yer aldığı ve tanesinde reklam oyuncularının reklâm konusu olan ürüne karşı duyduğu arzuyu ve ona sahip olmaktan ötürü duyduğu mutluluğu ortaya koyduğu belirlenmiştir. Model alma açısından reklamların çoğunda çocukların örnek alabileceği olumlu davranışların sergilendiği belirlenmiştir. Dil gelişimi açısından reklamlarda pekiştirilmiş sıfatların kullanıldığı belirlenmiştir. Çok az olmakla birlikte reklamların 5 tanesinde olumsuz sloganların ve 3 tanesinde argo sözcüklerin kullanıldığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** reklam, çocuk, medya, içerik analizi, gelişim özellikleri

#### Kaynakça

- Adler, R.P., Lesser, G.S., Merngff, L., Robertson, T., Rossiter, J., & Ward, S. (1997) *Research on the effects of television advertising to children. A review of the literature and recommendation for future research*. Washington, DC: US Government Printing office.
- Aksaçlıoğlu, A.G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1):3-28.
- Barcus, F.E., Palmer, E., & Dorr, A. (2004) *The nature of television advertising to children. Children and faces of television*. New York Academic Press.
- Carroll, J. (1984). The role of cognitive development in children understandings of their won feelings. *Child development*, 55:1486-1492
- Centerwall, B.S. (1992). Television and violence: the scale of the problem and where to go from here. *Jama*, 267(22):3059-3063.
- Cesur, S., & Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(19).
- Deveci, S.E., Gülbayrak, C., Demir, A. F., Karadağ, M., & Koçdemir, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin cep telefonu, bilgisayar, televizyon gibi elektromanyetik alan oluşturan cihazları kullanım sıklığı. *Fırat Tıp Dergisi*, 12(4):279-283.
- Galst, J., & White, M. (1976). The reinforcing value of television and children's purchase influence attempts at the supermarket. *Child Development*, 47:1089-1096
- John, D.R. (1999). Consumer socialization of children. A retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of consumer Research*, 26:183-213.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage, Thousand Oaks.
- Rice, M.L., & Woodsmail, L. (1988). Lessons from television: Children's words learning when viewing child. *Development*, 59(2):420-429.
- Silverman, W., Jaccard, J., & Burke, A. (1988) Children's attitudes toward products and recall of product information over time. *Journal of Experimental Child Psychology*, 45:365-381.
- Üstündağ, A. (2020). *Çocuk ve ekran. Dijital medya ve çocuk gelişimi*. Ankara: Eğiten Kitap
- Üstündağ, A., & Doğan, Ö. (2017). 15-18 yaş arası ergenlerin televizyon izleme alışkanlıkları ve en çok izledikleri diziler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11):627-646.

Üstündağ, A., & Doğan, Ö. (2016). 10-14 yaş arası gençlerin televizyon izleme alışkanlıkları ve çok izledikleri diziler. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 43:77-97.

Wellman, H.M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge. MA. MIT Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerine Ait Profil Araştırması

Buse Kerigan, Nefise Semra Erkan, Nurten Elkin, Abdullah Yüksel Barut

İstanbul Gelişim Üniversitesi

### Problem Durumu

Bireylerin sağlıklı bir kişilik geliştirmeleri ve toplumda üretken bireyler olabilmelerinin temelleri çocukluk yıllarında kazanılan deneyimlere dayanmaktadır. Çevreyle etkileşim yoluyla çocukluk yıllarında elde edilen bu deneyimler, çocuğun yeteneklerini fark edip geliştirmeye, toplumda yer edineceği konuma hazırlar (Aral ve ark., 2015). Çocuğa gelişimsel açıdan etkili bir öğrenme ortamı sunabilmek için çocuk gelişimine hakim olmak gerekmektedir (Aral ve Baran, 2011; Boyd ve Bee, 2009).

Yaşam boyu gerçekleştirilen etkinlikler arasında, mesleki gelişimin kişilik ve toplumsal uyum bakımından çok önemli bir yeri vardır. Çocuk gelişimi mesleğinin özellikleri göz önüne alındığında, çocuk gelişimcinin kişilik özelliği, mesleğe yatkınlığı ve bu mesleği isteyerek seçip seçmediği gibi konular, çocuk gelişimcinin hem üniversitedeki öğrenim sürecini hem de meslek içindeki başarısını etkileyen önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üniversitelerin Çocuk Gelişimi Bölümleri, tüm gelişim alanlarını değerlendirebilen, uygun destekleyici programlar geliştirebilen, uygulayan ve programın etkinliğini izleyebilen, çocuğa, aileye, eğitime ve topluma hizmet sunan Çocuk Gelişimcisi yetiştirmekte ve çocuk gelişimi alanında bilimsel çalışmalar yapmaktadır. Çocuk gelişimi bölümleri, yüksek donanımlı ve nitelikli çocuk gelişimcisi yetiştirmenin yanı sıra; gelişimi değerlendirmeye yönelik materyaller geliştirme, alanla ilgili kişi, kurum ve kuruluşlara danışmanlık, yayın ve araştırma hizmetleri sunma, çocuk, aile, eğitime ve toplumla ilgili projeler geliştirme, üretme ve bu projeleri toplumun her kesimindeki çocuk ve ailelerin yüksek yararına olacak şekilde hayata geçirip yaygınlaştırma çalışmalarını da sürdürmektedir. Çocukluk yılları insan hayatının temelini oluşturan yıllardır. Geleceğimizi emanet edeceğimiz çocuklarımızın her alandaki gelişimlerini destekleyerek çok iyi yetişmeleri ve toplumdaki yerlerini alabilmeleri için nitelikli "Çocuk Gelişimciler" ihtiyacı duyulmaktadır.

Çocuk Gelişimci, Çocuk gelişimi alanında eğitim veren fakülte ve yüksek okullardan sağlık lisansiyeri olarak mezun olan, 0-18 yaş aralığındaki tüm çocukları (normal, özel gereksinimi olan, hastanede yatan, korunmaya muhtaç ve risk altındaki çocuklar) kapsayan, çocuğa bütüncül bir perspektiften yaklaşan, çocukların sağlıklı bir ortamda yaşayabilmelerinin sağlanması ve yaşam kalitelerinin artırılabilmesi için, doğumdan itibaren ergenlik dönemi sonuna kadar zihinsel, dil, motor, öz bakım, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında çocuğu gelişimsel açıdan değerlendirerek, çocuk sağlığı izleminde rol alan, destekleyici, gelişimsel programlar ile çocuğa, aileye, profesyonellere ve topluma hizmet sunan sağlık, eğitim ve sosyal hizmetler alanlarında çalışan meslek elemanıdır.

Günümüzde yapılan bilimsel araştırma verileri; çocuğun gelişiminin insanlığın gelişimi ve toplumsal kalkınmanın temeli olduğunu kanıtlamıştır. Çocukluk yılları, çocuğun gelişimsel potansiyeline ulaşmasında son derece kritik bir öneme sahiptir. Yetişkinlikteki sosyal, duygusal, sağlık ve hatta ekonomik sorunlarımızın temelinde çocukluk deneyimlerimiz, yaşadığımız travmalar, ihmal edilmişliklerimiz ve ihtiyaçlarımızın zamanında ve yeterince giderilmemişliği yatmaktadır. "Gelişim" çocuğun temel haklarından birisidir. Çocuk gelişimciler de bu hakkın en iyi şekilde hayata geçirilmesinde rol oynayabilecek bir mesleğin mensuplarıdır ve çocuk gelişimcilerin sahip olduğu bireysel, sosyal ve kültürel özelliklerin çocuklar üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir.

Eğitimin her alanında yer alan bireylerle ilgili yapılan profil araştırmalarında, araştırmanın evrenini oluşturan hedef kitlenin mevcut durumu çeşitli değişkenler açısından betimlenmekte ve bu bireylerin içinde yer aldığı kültürel bağlam, sosyo-demografik faktörler, bireysel özellikler ve benzeri konularda önemli veriler elde edilmektedir (Erkan ve ark., 2002). Üniversite öğrencilerinin profilinin bilinmesi ileriye dönük öğrencilere yönelik karar alımlarında ve var olan eğitim sisteminin ve toplumun farklı açılardan gelişmişlik düzeyine yönelik fikir edinmede önem arz etmektedir. Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan profil çalışmaları, üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerinin yanı sıra, öğrencilerin sosyal kültürel ve ekonomik yaşantılarına, hayallerine, isteklerine, beklentilerine, sorunlarına vb. yönelik çalışmaları da kapsamaktadır. Bu tip çalışmalar gençler hakkında ayrıntılı bilgi edinme dolayısıyla öğrenci kitlesinin daha iyi tanınması açısından önem arz etmektedir. Bu tür çalışmalar ile eğitim kalitesinin iyileştirilmesi yakından ilişkilidir (Şenses, 2005). Ülkemizde çocuk gelişimi eğitiminin gelişmesi ve nitelikli çocuk gelişimciler yetiştirilebilmesi için bu alan öğrencilerinin sosyo-demografik, kültürel, mesleki ilgi ve yönelim, kişilik gibi boyutlarda özelliklerinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışma İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümüne devam eden öğrencilerin profilini ortaya koymak amacıyla planlanmıştır.

## Yöntem

Bu araştırma betimsel araştırma modelindedir. Betimsel araştırmalar genel anlamda başarı, tutum, öz-yeterlik gibi bir durumu ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır. Durum ilk kez ortaya konulmak isteniyorsa betimsel araştırma yönteminin kullanılması önemlidir. Betimsel araştırmalar pilot çalışma olarak kullanılıp durumun tespitini sağlayabileceği gibi, bir davranışın düzeyini ölçmek amacıyla da kullanılabilir (McMillan ve Schumacher, 2014). Betimsel araştırma da amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya aktarılmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel araştırmalar içerisinde “mevcut durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz?” gibi sorular sorulmalıdır. Betimsel araştırmalarda, araştırmanın incelediği mevcut ortam bozulmaz, farklı bir ortam oluşturulmaya çalışılmaz (Çepni, 2010).

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim- öğretim yılında İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişimi Türkçe ve İngilizce Bölümlerinin 1., 2., 3., ve 4. cü sınıflarına devam eden toplam 372 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan ve “Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler”, “Eğitim Durumuna İlişkin Bilgiler”, “Sosyo -Ekonomik ve Kültürel Duruma İlişkin Bilgiler” ve “Devam Ettikleri Üniversite ve Çocuk Gelişimi Bölümünü Tercihine İlişkin Bilgiler” i içeren dört bölüm ve toplam 51 sorudan oluşan “Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerine Ait Profil Araştırması Anketi” kullanılarak toplanacaktır. Bu anket formu Google Forms aracılığı ile öğrencilere internet üzerinden ulaştırılacaktır. Soruların cevaplandırılması ortalama 15-20 dakika sürmektedir. Veri toplama süresi 10 gün olarak planlanmıştır. Verilerin analiz sonuçları frekans ve yüzde değerleri olarak belirtilecektir

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sunulan çalışmadan elde edilen verilerin analiz çalışmaları devam etmektedir. Analiz sonucunda İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Türkçe ve İngilizce Bölümlerinin 1., 2., 3., ve 4. cü sınıflarına devam eden toplam 372 öğrencinin kişisel bilgileri, sosyo ekonomik ve kültürel durumları ile çocuk gelişimi mesleğini seçme nedenlerinin belirlenerek, bu meslek grubu öğrencilerinin profil bilgilerinin ortaya konulacağı düşünülmektedir. Gerekli analizler yapıldıktan sonra İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğunun; “mesleği ilk sıralarda ve isteyerek tercih ettikleri, öğrencisi oldukları üniversite ve bölümde öğrenci olmaktan memnun oldukları, devam ettikleri üniversite ve bölümleri hakkında olumlu duygu, düşünce ve tutumlara sahip oldukları”na ilişkin geçici araştırma sonuçlarına ulaşılacağı beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Gelişimi, Çocuk Gelişimcisi, Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrenci Özellikleri

## Kaynakça

- Aral, N. ve Baran, G. 2011. Çocuk Gelişimi. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Fındık Tanrıbuyurdu, E., Yurteri Tiryaki, A., Sağlam, M., & Aysu, B. (2015). Türkiye’de çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 14 (1), 7-16.
- Boyd, D. & Bee, H. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, 5. Baskı. Trabzon Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. Ed
- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E., Boz, M., ve Güler, T. (2002). Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profil araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23. 108-116.
- McMillan, J. W. & Schumacher, S. (2014). Research in education: Evidence-based inquiry (7th ed.). Boston: Pearson.
- Şenses, F. (2005). ODTÜ İktisat Bölümü öğrenci profili-yeniden. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 32(1), 185-198.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## COVID-19 Pandemisi Nedeniyle Hayata Geçirilen Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Çokkültürlülük, Fırsat Eşitliği ve Sosyal Adalet Kavramları Bağlamında Ele Alınması

Fatma Karademir

İnönü Üniversitesi

### Problem Durumu

2019 yılı sonunda tanımlanan ve dünyada hızla yayılmaya başlayan COVID-19 virüsü, sosyal hayatta bazı kısıtlamalara neden olmuştur. Bu durum, eğitimde de bazı düzenlemeler gerektirmiş; öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden uzakta yer aldıkları, ayrı mekanlarda gerçekleştirdikleri etkinlikleri içeren uzaktan eğitim (Tuncay & Öznacar, 2014), ülkemizde de 2020 yılı mart ayı itibarıyla uygulanmaya başlanmıştır.

Uzaktan eğitimde, öğrenen ve öğretmenin aynı mekanda bulunmasına gerek duyulmaması, eğitimdeki kültürel çeşitliliğin de artmasını desteklemektedir. Ülkemiz, tarihi ve coğrafi özellikleri başat nedenler olmak üzere, çokkültürlü bir yapıdadır ve bu durum, kültüre duyarlı eğitim anlayışının gerekliliğini beraberinde getirmektedir (Kahraman, 2020). Çokkültürlü eğitim; yalnızca etnik kimlik ve inanç farklılıklarını değil; cinsiyet, engel durumu, sosyo-ekonomik durum gibi farklı öğeleri de içermektedir ve tüm bu farklılıklarla birlikte, tüm öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmalarını ifade eder (Çelik, 2020).

Uzaktan eğitimin uygulanabilmesi için internete ulaşımın gerekli olması, internet kullanabilme ve eğitim uygulamalarından internet aracılığıyla faydalanabilme bilgisi ve bilinci, öğrenme sorumluluğunu alabilme gibi bazı gerekliliklerin olması (Özcan, 2020) uzaktan eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adalet kavramlarının ne ölçüde yer aldığı sorusunu akıllara getirmektedir. Fırsat eşitliği, tüm öğrencilerin eşit avantajlara sahip olmasını ifade ederken; sosyal adalet dezavantajlı gruplara odaklanarak onların bu durumlarının giderilmesine çalışır (Kahraman, 2020). Kahraman (2020) eğitimde fırsat eşitliği ile sosyal adalet arasındaki farkı; sınavda bütün öğrencilere eşit sürenin verilmesinin fırsat eşitliği, engelli öğrencilere ek süre verilmesinin ise sosyal adaleti ifade ettiğini belirttiği örnek ile açıklamaktadır.

Tanımları göz önünde bulundurulduğunda; uzaktan eğitim uygulamalarının çokkültürlülük, fırsat eşitliği ve sosyal adalet kavramlarıyla iç içe olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada; ülkemizde 2020 yılı mart ayı itibarıyla MEB bünyesinde yürütülmekte olan uzaktan eğitim uygulamalarını çokkültürlü eğitim, eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimde sosyal adalet kavramları ile ele almak amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamalarında çokkültürlü eğitim öğeleri ele alınmış mıdır?
- Pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamalarında fırsat eşitliği ve sosyal adalet öğeleri yer almakta mıdır?
- Pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin çalışmalarda yer alan öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinde çokkültürlü eğitim, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adalet konularıyla ilişkili olabilecek çıktılar nelerdir?

### Yöntem

Yapılacak çalışma için; araştırma veri setini oluşturan çeşitli dokümanların elde edilip gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi olan doküman inceleme yöntemi (Özkan, 2021) kullanılacaktır. Doküman incelemesi; çalışmaya konu olan olguya ilişkin verilerin sistemli bir şekilde toplanmasını ve analiz edilmesini içermektedir (Özkan, 2021). Bu amaçla, öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulamalarına dair 2020- Mayıs 2021 tarihleri yayınlamış olduğu yazılı, sözlü ve görsel kaynaklara Bakanlığa ait internet sitesinden çevrimiçi olarak ulaşılabilecektir. Ulaşılan kaynaklar, bakanlığın çokkültürlü eğitim, eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimde sosyal adalet kavramları açısından incelenecektir. İkinci olarak, Mart 2020 tarihinden itibaren uygulanan pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamalarına dair öğrenci, öğretmen ya da veli görüşlerinin yer aldığı çalışmalar ele alınacaktır. Çalışmanın evrenini; 15 Mayıs 2021 tarihi ile DergiPark platformunda COVID-19 makaleleri içinde yer alan 'Eğitim, Eğitim Araştırmaları' kategorisindeki 91 makale, 'Eğitim, Bilimsel Disiplinler' kategorisindeki 83 makale ve 'Eğitim, Özel' kategorisindeki 4 makale oluşturmaktadır. Bu çalışmaların öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini içeren nitel ve nicel olanları incelenerek; uzaktan eğitim uygulamalarındaki çokkültürlü eğitim, eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimde sosyal adalet ile ilgili olan çıktıları ele alınacaktır.

Konu ile ilgili olan kaynaklar belirlendikten sonra veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir. Toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve açıklamalara ulaşmayı amaçlayan içerik analizinde toplanan verilerin kavramsallaştırılması, bu kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve verileri açıklayan temaların belirlenmesi söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada, taranarak çalışmaya dahil edilecek dokümanlar çokkültürlü eğitim, eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimde sosyal adalet kavramları bağlamında içerik analizi yöntemi ile sistemli bir şekilde analiz edilecek, veriler kodlanacak ve temalar belirlenecektir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile yapılacak doküman incelemesi sonucunda 2020 yılı mart ayı itibariyle COVID-19 pandemisi nedeniyle ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde uygulanmakta olan uzaktan eğitim faaliyetleri çokkültürlü eğitim, eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimde sosyal adalet kavramları çerçevesinde ele alınacaktır. Çalışma sonucunda; bu dönemde gerçekleştirilmiş olan uzaktan eğitim faaliyetlerindeki çokkültürlü eğitim, eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimde sosyal adalet konularındaki yapılmış olumlu ve olumsuz çalışmalar, varsa uygulamadaki eksiklikler belirlenecektir. Yapılacak incelemeler sonucu elde edilen sonuçların; çokkültürlü eğitim, eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimde sosyal adalet kavramları göz önünde bulundurularak yapılan uzaktan eğitim çalışmalarında yapıcı düzenlemeler için betimleyici nitelikte olması beklenmektedir. Sonraki dönemde gerçekleştirilecek uygulamalar için ise; ele alınması önemli ve gerekli kavramlar olarak, üzerine daha fazla çalışma yapılması gerekli bir alan olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, Çokkültürlü eğitim, Fırsat eşitliği, Sosyal adalet

### Kaynakça

- Çelik, O. T. (2020). Kültürel Çeşitlilik ve Eğitim. F. Nayır (Dü.) içinde, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* (s. 1-52). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kahraman, Ü. (2020). Sosyal Adalet ve Eğitim. F. Nayır (Dü.) içinde, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* (s. 93-120). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan, S. (2020). Açıkta ve Uzaktan Öğrenmede Sorunlar ve Çözüm Önerileri. S. Karataş, & E. Kılıç Çakmak (Dü) içinde, *Açık ve Uzaktan Öğrenme* (s. 196-210). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tuncay, N., & Öznacar, M. D. (2014). *Sanal Düşler ve Özel Gerçekler: Özel Eğitim Gerektiren Bireyler ve Uzaktan Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Çocuk Gelişimi Ön Lisans Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Saadet Bartan, Ahmet Yiğit Palas, Hazal Poyraz Rüstemoğlu

Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi

### Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler ve toplumsal değişimler içinde bulunduğumuz bilgi çağı olarak isimlendirilen dönemin küresel çapta dijitalleşmesini sağlamaktadır. Hayatımızın her alanında etkili olan iletişim teknolojileri en etkili iletişim kaynaklarını oluşturarak yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası olmaktadır (Öztürk, 2013) Bilim ve teknolojiye meydana gelen bu hızlı değişimler bireylerin sürekli kendini geliştirmesini bu değişimlere ayak uydurmasını gerektirmektedir. Bu durum öğrenme ortamlarında yer alan bireylerin eleştirel bakış ile bilgiyi analiz edebilen ve iletebilen bireyler olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Karaman ve Karataş, 2009).

Bilim ve teknolojiye bu gelişmeler ile bilişim teknolojileri zaman ve yer açısından daha fazla özgür olması, daha fazla kişiye ulaşma imkanı, değerlendirme ve dönütlerin daha kısa zamanda yapılabilmesi gibi avantajlarından dolayı daha fazla önem kazanmaktadır. Uzaktan eğitim öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak aynı ortamda olmadığı halde bilişim teknolojilerini etkili olarak kullanarak karşılıklı veri alışverişinin yapıldığı eğitim olarak tanımlanabilmektedir (Bayram ve ark., 2019).

Günümüzde yaşanan COVID 19 salgını insan sağlığını etkilediği gibi yaklaşık 63 milyon öğretmen ve 1.5 milyar öğrencinin etkilendiği ifade edilmektedir (UNESCO, 2020) Daha öncede bir çok ülkede örgün öğretime alternatif ve destek amaçlı kullanılan uzaktan eğitim süreçleri bu dönemde aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenciler uzaktan eğitim süreçleri ile birlikte hem okul sürecinde hem de boş zamanlarını geçirdikleri bu dijital dünya ile daha fazla iç içe bulunmaya başladığı görülmektedir (Can, 2020).

Öğrencilerin bilişim teknolojilerini uzaktan eğitim süreçlerinde ve diğer zamanlarda da aktif olarak kullanmaları ile birlikte kişisel verilerin korunması, güvenlik, özel hayatın gizliliği, etik gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir (Aslan, 2016). Dijital okur yazarlık bilişim teknolojilerini etkili ve verimli kullanarak, etik ilkelerine uygun güvenli ve gizliliğe önem vererek bilgiye ulaşma, yeni bilgi üretme ve bu bilgiyi paylaşma becerisi olarak tanımlanabilmektedir (Pala ve Başibüyük, 2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim ile yaşanan hızlı dijitalleşme süreci dijital okuryazarlığın gelişmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Dijital çağda bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ile orta çıkan bilgi toplumunda bireylerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Yapılan bu araştırmanın amacı, çocuk gelişimi önlisans öğrencilerinin uzak eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerilerini farklı değişkenlere göre incelenmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocuk gelişimi önlisans öğrencilerinin uzak eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerileri düzeyleri nedir?
2. Çocuk gelişimi önlisans öğrencilerinin uzak eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerileri cinsiyet, yaş, sınıf, mezun olduğu lise türü ve ön bilgi düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Çocuk gelişimi önlisans öğrencilerinin uzak eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerileri arasında nasıl bir ilişki var mıdır?

### Yöntem

Bu araştırma; Çocuk gelişimi önlisans programı öğrencilerinin uzak eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen nicel bir çalışmadır. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2011).

Araştırmanın örnekleme 2020-2021 eğitim öğretim yılında farklı üniversitelerde Çocuk gelişimi önlisans programında öğrenim gören 217 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme türü kolay ulaşılabilir örneklemedir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, çalışmada en kolay şekilde verilerin elde edileceği bireylerin seçildiği, katılımın gönüllülük esasına dayandığı örnekleme belirleme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## Veri Toplama ve Analizi

Çalışmada üç farklı veri toplama aracı ile veriler toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgileri toplamak için 7 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Önlisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ilişkin verileri toplamak için Ağır (2007) tarafından geliştirilen 2 alt boyutu olan 21 sorudan oluşan “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Her bir madde beşli likert tipi derecelendirmeye göre cevaplanmaktadır. Önlisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin verileri toplamak için Hamutoğlu ve arkadaşları tarafından (2017) Türkçeye uyarlanan 4 alt boyutu olan ve 17 sorudan oluşan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekte de her bir madde beşli likert tipi derecelendirmeye göre cevaplanmaktadır. Veri toplama araçlarına ilişkin gerekli izinler alındıktan sonra ölçeklerde yer alan sorular Google Form olarak online şekli oluşturulmuş ve öğrencilere gönderilmiştir. Veri toplama sürecinde gönüllülük esas alınmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenerek parametrik yöntemlerle analizler gerçekleştirelmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, ortalama) ile Anova, T-testi ve korelasyon analizleri kullanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları incelendiğinde çocuk gelişimi önlisans öğrencilerinin uzaktan eğitim ve dijital okuryazarlık hakkında bilgi düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim hakkındaki ön bilgilerinin olduğu belirlenmiştir. Çocuk gelişimi önlisans öğrencilerinin uzaktan eğitimin özelliklerine ilişkin yanıtları incelendiğinde ortalaması en yüksek değere sahip özelliğin “uzaktan eğitimin maliyetinin örgün eğitime göre daha düşük olması” olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında sırasıyla “mekan sınırlılığının olmaması” ve “zaman sınırlamasının olmaması” da ortalama değeri yüksek tespit edilen sonuçlar arasındadır. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde, uzaktan eğitimde kullanılan iletişim yöntemlerinin etkililik derecesine ilişkin sonuçlara göre, çocuk gelişimi önlisans öğrencilerinin “internet” in en etkili iletişim yöntemi olduğunu, ayrıca “video konferans” ve “e-posta”nın da etkili iletişim yöntemleri arasında gördükleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, çocuk gelişimi önlisans öğrencilerinin cinsiyet, sınıf, mezuniyet alanları ve ön bilgi düzeylerinin, uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Dijital okuryazarlık ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında ise cinsiyet ile ön bilgi düzeyi değişenlerinin anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Sınıf düzeyleri ile mezuniyet alanlarının ise dijital okuryazarlık puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre çocuk gelişimi önlisans öğrencilerinin uzaktan eğitim tutum ölçeği toplam puanları ile dijital okuryazarlık ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Gelişimi, Uzaktan Eğitim, Dijital Okuryazarlık, Covid-19 Pandemisi

## Kaynakça

- Ağır, F . (2008). Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması . *Education Sciences* , 3 (2) , 128-139 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19832/212504>
- Aslan, S. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman üniversiteleri örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Bayram M, Peker A.T, Aka S.T, Vural M., (2019). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Dersine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi* , 4(3), 330-345
- Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd* , 6(2), 11-53.
- Hamutoğlu, N , Canan Güngören, Ö , Kaya Uyanık, G , Gür Erdoğan, D . (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe ’ye Uyarlama Çalışması . *Ege Eğitim Dergisi* , 18 (1) , 408-429 . DOI: 10.12984/egeefd.295306
- Karaman, K & Karataş, A (2009). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri, *İlköğretim Online* , 8(3), 798-808
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öztürk, M. C. (edt.) (2013). Dijital İletişim ve Yeni Medya, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları

Pala, S.M. & Başbüyük, A. (2020). 10-12 Yaş Grubu Öğrencileri İcin Dijital Okuryazarlık Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565.

UNESCO.(2020a). COVID-19 educational disruption and response, <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.(9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.

## Çocuklarda Dijital Oyun Bağımlılığı ve İnternet Bağımlılığı Üzerine Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi

Şengül Ulaş, Mehmet Sağlam

İnönü Üniversitesi

### Problem Durumu

Verilerin elektronik bir ekran üzerinden izlenilmesi dijital kavramını tanımlamaktadır. Oyun kavramı ise; zekayı ve yeteneği geliştiren aynı zamanda belirli kuralları olan ve iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence (1) olarak tanımlanmaktadır. Dijital oyun monitör, fare, klavye gibi araçların bilgisayar yazılımı sayesinde birbiri ile etkileşimin sağlandığı kuralların ve amaçların bulunduğu bir sistemin bütünü olarak ele alınmaktadır (2). Bağımlılık; kişide geçici güvenlik hissinin oluşmasını sağlayan acı ve belirsizlik gibi olumsuz duyguları engelleyen kişinin üstesinden gelemeyeceğini düşündüğü durumlarda kişide bu durumların unutulmasını sağlayan ya da kişide olumlu duygular oluşturan ve herhangi bir yolla ulaşamayacağı his ve duyguların kişiye sunulması olarak tanımlanmaktadır. (3). Dijital Oyun Bağımlılığı ise kişide sosyal ve duygusal sorunlara sebep verse dahi kişinin bilgisayar ve oyun videolarını aşırı derecede kullanmaya devam etmesi olarak tanımlanmaktadır. (4). Çocukların dijital oyun bağımlısı haline gelmesinde birçok neden bulunmaktadır. Bu nedenler arasında bilişim çağına getireceği olumsuzluklar hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olunmaması, çocuklara oyun araçlarının temin edilmesi ve kontrolsüzce kullanmalarına olanak sağlanması, çocukların oyun alanını daraltan şehirleşmenin artması bu nedenlere örnek verilebilir. (5-6).

Kimberly Yong tarafından başlatılan internet bağımlılığı üzerine araştırmalar yirminci yüzyılın sonunda gerçekleşmiştir. Young, internet bağımlılığını kumar oynamaya benzer bir alışkanlık ve dürtü bozukluğu olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. (7). İnternet günlük deneyimlere uyum sağlayarak hayatımızın birçok yerine ulaşmakta ve kendini geliştirmektedir. İnternet kullanımında gün geçtikçe olanaklar artmaktadır. İnternet sunucusu olanakları artırmakta ve erişebilirlik kolaylaşmakta her yaşta gurubun katılımını artırmaktadır. İnterneti gerektiğinden fazla kullanma isteği ve bu dürtünün önüne geçilememesi, internet kullanımı dışında kalan zamanın anlamsız ve değersiz gelmesi, internet erişimi sağlanmadığı zamanda kişinin gergin olması, aile ve sosyal hayatında bozulmaların başlaması internet bağımlılığının etkenleri olarak görülmektedir.

Teknolojinin insan yaşamındaki yeri ve çocukların internet ve teknoloji ile olan ilişkileri, bu ilişkilerin çocuklara zarar veren boyuta ulaşması dikkate alınarak bu çalışmada çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığı üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığı üzerine yapılmış çalışmaların enstitülere göre dağılımı nasıldır?
- Çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığı üzerine yazılmış tezlerin türü ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığı üzerine yapılmış çalışmalarda kullanılan yöntem ve örneklem tekniği nelerdir?
- Çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığı üzerine yapılmış çalışmaların özet ya da tam metin olarak ulaşıma durumu ve çalışmalardaki yaş gruplarının dağılımı nasıldır?

### Yöntem

Çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığı üzerine yapılmış çalışmaların tarama modeli kullanılarak incelendiği betimsel bir yöntemle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının örneklemini; geçmişten günümüze Türkiye’de yapılmış ve Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi internet sitesinden ulaşılabilen lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Söz konusu olan lisansüstü tezlerin çalışmaya dahil edilme kriteri olarak 2003-2020 yılları arasında Çocuklarda İnternet Bağımlılığı, İnternet Bağımlılığı, Ergenlerde İnternet Bağımlılığı, Dijital Oyun Bağımlılığı, Çocuklarda Dijital Oyun Bağımlılığı, Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı, İnternet Bağımlılığı ve Dijital Oyun Bağımlılığı şeklinde 7 anahtar kelime kullanılarak araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırma neticesinde 192 adet lisansüstü teze ulaşılmıştır. Çalışma çocuklar ile ilgili olduğundan anahtar kelimelerle yapılan arama sonucunda ulaşılan 68 adet tez doğrudan çocuklarla yapılmadığından çalışmaya dahil edilmemiştir. Aranılan anahtar kelimeler ile bulunan ve çalışmaya dahil edilen değerler ise; Çocuklarda İnternet Bağımlılığı 3, İnternet Bağımlılığı 78,

Ergenlerde İnternet Bağımlılığı 18, Dijital Oyun Bağımlılığı 22, Çocuklarda Dijital Oyun Bağımlılığı 1, Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı 1, İnternet Bağımlılığı ve Dijital Oyun Bağımlılığı 1 olmak üzere çalışmaya 124 adet lisansüstü tez dahil edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan veri toplama formu oluşturulmuştur. Bu formun içeriğinde; İncelenen Tezlerin Türü ve Yıllara Göre Dağılımı, İncelenen Tezlerin Çalışma Grubu, İncelenen Tezlerde Kullanılan Örneklem Tekniği, İncelenen Tezin Yayınlandığı Enstitü, İncelen Tezlerin Modeli/Deseni ve Yöntemleri ile Tezlere Ulaşmada Kullanılan Anahtar Kelimeler yer almaktadır. Oluşturulan form ile tezler incelenmiş ve elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri analiz edilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma, Türkiye’de yapılan lisansüstü (yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık) tezlerin Çocuklarda İnternet Bağımlılığı, İnternet Bağımlılığı, Ergenlerde İnternet Bağımlılığı, Dijital Oyun Bağımlılığı, Çocuklarda Dijital Oyun Bağımlılığı, Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı, İnternet Bağımlılığı ve Dijital Oyun Bağımlılığı anahtar kelimeleri ile yıllara göre dağılımları göz önünde bulundurularak araştırma kapsamında 124 adet lisansüstü çalışma incelenmiştir.

Araştırma sonucunda internet bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığını içeren en fazla lisansüstü çalışmanın yüksek lisans tezleri (%82.3) olduğu, yıllara göre incelendiğinde en fazla çalışmanın 2019 yılında (%28.23) yapıldığı saptanmıştır. İncelenen tezlerin çalışma gruplarına bakıldığında en fazla çalışmanın lise dönemindeki çocuklarla (14-19 yaş) yapıldığı (%54.03) görülmüştür. İncelenen lisansüstü çalışmalarda yöntem olarak en fazla nicel araştırma yöntemi (%12.9) kullanılmış, örneklem tekniği olarak en fazla %30.65 oranıyla basit tesadüfi örnekleme tercih edilmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerde model ve desen olarak en fazla ilişkisel tarama modeli (%44.4) çalışılmıştır. İnternet bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığı ile ilgili incelenen lisansüstü tezlerin anabilim dalları incelendiğinde lisansüstü çalışmaların çoğunluğunun Sosyal Bilimler Enstitüsünde (%37.9) yayınlandığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, İnternet Bağımlılığı, Dijital Bağımlılık

### **Kaynakça**

- (1)- Oyun ne demek TDK Sözlük Anlamı (sozluk.gov.tr)
- (2)- Kaya, B.A. (2013). Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- (3)- Çakır, Ö., Horzum, M.B. ve Ayas, T. (2013). İnternet bağımlılığının tanımı ve tarihçesi, internet bağımlılığı-sorunlar ve çözümler. Kalkan, M. ve Kaygusuz C. (Ed.), Ankara: Anı
- (4)- Lemmens, J.S., Valkenburg, P.M. and Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1): 77- 95.
- (5)- ULAŞ, M. ve AYAN, S. (2016). Çocuk Oyun Alanları Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması, CBÜ Bed Eğt Spor Bil Dergisi / CBU J Phys Edu Sport Sci 2016: 11(2).
- (6)- HAZAR, Z., & HAZAR, M. (2017). Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216. doi:10.14687/jhs.v14i1.4387.
- (7)- Young, K. S. (1998). Caught in the net: how to recognize the signs of Internet addiction--and a winning strategy for recovery. New York: J. Wiley.

## Uzaktan Eğitim Sürecinde Çocukların İnternet Kullanımına İlişkin Aile Görüşlerinin İncelenmesi

Yağmur Arlı, Zarif Safa Soylu, Hatice Ozaslan

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Milenyum kuşağı dediğimiz Y, Z ve Alfa kuşağıdır. Y kuşağı 1980-2000 arasında doğmuş ve ileriki yaşlarında teknoloji ile tanışmıştır. 2000-2012 yıllarında doğan nesli temsil eden Z kuşağı bebeklik döneminden sonra teknoloji yaygın olarak kullanılmıştır. 2013 ve sonrasında doğan Alfa kuşağı ise doğduğu andan itibaren teknoloji ile iç içedir (Aydın ve Ertemel, 2018). Ülkemizde 6–15 yaş grubundaki çocuklarla internet ve bilgisayar kullanımı üzerine yapılan araştırmada çocukların internet kullanmaya başlama yaşının ortalama 9 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cihaz kullanım sıklıklarına bakıldığında; %16,2'sinin bilgisayarı, %12,5'inin tableti, %3,7'sinin oyun konsolunu ve %56,6'sının cep telefonunu her gün kullandıkları görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin internet kullanım sıklıklarına bakıldığında, %48,6'sının her gün, %17,8'inin neredeyse haftanın her günü, %23,8'inin haftada birkaç gün ve %4,9'unun ayda birkaç gün internet kullandığı belirlenmiştir (RTÜK, 2018).

Tablet erken çocukluk döneminde tercih edilen teknolojik cihazlardan bir tanesidir. Tablet renkli, ışıklı oyunları çocukları kendine bağlamaktadır. İpad ve diğer dokunmatik cihazların ortaya çıkmasıyla tablet kullanımı artmaktadır. Günümüzde binden fazla aplikasyon oyunu erken çocukluk döneminde kullanılmaktadır. Çocuklar bu cihazı kullanırken ebeveynlerine ihtiyaç duymadan rahatlıkla istedikleri uygulamayı kullanmaktadırlar (Couse ve Chen, 2014).

Türkiye'de nüfusa göre internet kullanımı 2005 yılında evlerin %25 inde internet erişimi varken bu oran 2017 yılında %80,7'ye ulaşmıştır. Teknoloji ilerledikçe ve teknolojiye ulaşmak kolaylaştıkça Dünyada ve Türkiye'de akıllı telefon ve tabletlere ulaşılabilirlik düzeyi çocuklara kadar inmiştir (Ceyhan ve Ceyhan, 2011). 2019 yılı verilerinde küresel anlamda kullanıcı sayısı 4,68 milyardan fazla kabul edilmiştir. Bu şekilde hızla kullanımı artan ve çoğu insanın günlük hayatında yer eden bir teknoloji, çocuklar tarafından da kullanılmakta veya en azından ebeveynlerini taklit ederek gelişen okul öncesi çocukların ilgisini çekmektedir (Mok ve diğ., 2014). Öğrencilerin hafta içi günlük ortalama cep telefonu kullanım süresi 1 saat 19 dakika, hafta sonu ise 1 saat 44 dakikadır (Lynn and Johnson, 2018).

Pandemi nedeniyle eğitim sürecinde de aksamalar olmuştur. Birleşmiş Milletler'in yayınladığı rapora göre bu süreçte dünya genelinde 770 milyon öğrenci okullarından uzak kalmış ve bu durum öğrencilerin eğitimini etkilemiştir (Zhong, 2020). Türkiye'de 2020 Mart ayında Milli Eğitim Bakanlığı eğitime ara verilmesini ve yüze yüze eğitimin bir süre uzaktan eğitim kanallarından devam etme kararını almıştır (Yamamoto ve Altun). Milli Eğitim Bakanlığı da teknolojinin kolay kullanımından yararlanmak için uzaktan eğitim sürecini başlatmıştır. Eba üzerinden milyonlarca öğrenci pandemi döneminde eğitimin devamını sağlamak üzere uzaktan eğitime geçerek televizyon, bilgisayar, cep telefonu ve tablet gibi internet erişim araçlarını kullanmaya başlamıştır (Yamamoto ve Altun).

Uzaktan eğitimin internet üzerinden yapılması eğitim öğretime devam eden öğrencileri teknolojik cihazları kullanmaya yönelttiği ve daha önce evinde teknolojik cihaz kullanmayan bireylerin bile cep telefonu, tablet ve ya bilgisayar kullanmaya başladıkları düşünülmektedir. Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde çocukların internet kullanımına ilişkin aile görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Araştırma uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri internet kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bir temel nitel çalışmadır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi yoluyla verilerin toplandığı, doğal ortam kullanılarak algıların ve olayların ortaya koyulmaya çalışıldığı bir araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım, Şimşek, 2011). Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Samsun ilinde yaşayan ve çocuğu 2020-2021 eğitim öğretim yılında devlet ilkokullarında eğitim gören güz 20 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan örneklem grubunun seçiminde ölçüt örneklem yöntemine başvurulmuştur. Ölçüt örneklem, önceden belirlenmiş bir takım ölçütü karşılayan durumların tamamının çalışılmasıdır (Yıldırım, Şimşek, 2011). Bu örnekleme yöntemi ışığında ölçüt olarak; çocuğun yaşının 6-10 yaş arasında olması, çocuğun evinde tablet, cep telefonu veya bilgisayarın olması ve uzaktan eğitime katılması olarak belirlenmiştir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırma, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların çocuklarında gözlemledikleri internet kullanım durumlarına bağlı olan problemlere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler ebeveynler ve araştırmacılar tarafından belirlenen ortak bir gün ve saatte, gerekli sağlık tedbirleri alınarak birlikte karar verilen bir mekânda gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilemeyen görüşmeler görüntülü iletişim araçlarıyla yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür ve görüşmeler ebeveynlerden önceden gerekli izinler alınarak kayıt altına alınmıştır. Daha sonra kaydedilen görüşmelerin bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarımı sağlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda çocukların internete erişmek için en sık kullandıkları cihazın akıllı telefon olduğu, çoğunluğunun internette 1-3 saat arası zaman geçirdikleri belirlenmiştir. Ailelerin çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının internet kullanım düzeylerinin arttığını ve internet kullanımlarında çoğunlukla Tiktok, YouTube ve çevrimiçi oyunlar gibi eğlence amaçlı tercihlerinin olduklarını belirtmişlerdir. Aileler bu süreçte internet kullanımının çocuklarının başta sosyal duygusal gelişimi olmak üzere gelişimleri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu, internet kullanımlarının kontrolü ve bu konuda engelleme durumlarında çocuklarının internet erişim araçlarını bırakmak istemediklerini, saldırganlık gibi problem davranışlar gösterdiklerini, internet kullanımı için ek süre istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre ailelerin çocuklarının internet kullanımına yönelik kontrolleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, çocuk, internet, aile, nitel araştırma

## Kaynakça

- Aydın, G. ve Ertemel, A. V. (2018). Addicta: The Turkish Journal on Addictions. Dijital Ekonomide Teknoloji Bağımlılığı ve Çözüm Önerileri. 5(4), 665-690.
- Couse, L. J. and Chen, D. W. (2010). "A Tablet Computer for Young Children? Exploring Its Viability For Early Childhood Education". *Journal of Research on Technology in Education*, 43(1), 75-96.
- Lynn, G & Johnson, G. T. (2018). *Ekran Bağımlılığı*, Destek Yayınları, İstanbul. 122-124.
- Mok, J. Y, Choi, S. W, Kim, D. J, Choi, J. S, Lee, J, Ahn, H. ve Song, W. Y. (2014). "Latent Class Analysis On Internet and Smartphone Addiction In College Students". *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 10: 817-828.
- RTÜK (Radyo Televizyon Üst Kurulu) (2018). [https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-kamuoyu-arastirmalari/3890/5776/televizyon\\_izleme\\_egilimleri\\_arastirmasi\\_2018.html](https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-kamuoyu-arastirmalari/3890/5776/televizyon_izleme_egilimleri_arastirmasi_2018.html), Erişim tarihi: 8.11.2020.
- Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, Nisan 2020, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhong, R. (2020, 03 18). The Coronavirus Exposes Educati[1]on's Digital Divide. nytimes.com: <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html> adresinden alındı



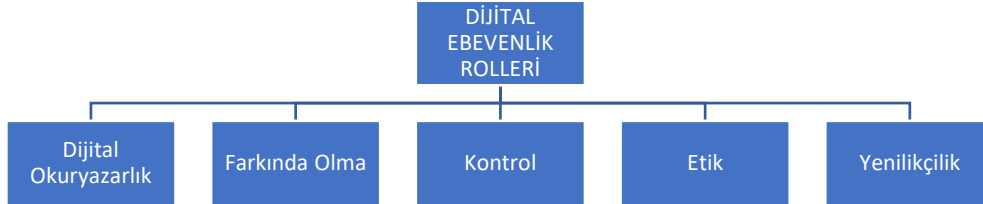
## Anne ve Babaların Dijital Ebeveynlik Becerileriyle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması

Gül Serin, Feyza Aydın

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Çağımızda dijital araçlar hızla gelişmektedir. Dijital alanda yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlamak önemli hale gelmektedir. Bu değişime ayak uydurmak ve çocuklara doğru bir rol model olabilmek için farklı becerilere sahip olmak gerekmektedir. Dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilme ve dijital araçlarda ortaya çıkan sorunları doğru bir şekilde çözebilme becerisine dijital okuryazarlık denilmektedir (Acharya ve ark., 2015). Dijital okuryazarlık; kişinin bilgi iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde öğrenirken bu teknolojileri kişisel gelişimine katkı sağlayacak ve problemlerini çözecek bir şekilde güvenli ve etik kurallara bağlı kalarak kullanabilmesidir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Toplumun en küçük birimi olan aileler dijital araçların değişiminden etkilenmektedir. Aileler çocuklarının her alanda güvenliğini sağlarken artık dijital ortamlarda da çocuklarının güvenliğini sağlamaktan sorumlu hale gelmektedir (Rode, 2009). Yetişkin ve çocuklar dijital araçlardan olumlu ve olumsuz etkilere maruz kalabilmektedir. Çocuklar bu olumsuzlukların farkında olamayacakları için ebeveynlere önemli bir rol düşmektedir. Bundan dolayı günümüzde ebeveynlere 'dijital ebeveynlik' adında bir rol daha düşmektedir (Kabakçı Yurdakul ve ark., 2013). Hızla değişen teknolojinin doğru bir şekilde nasıl kullanılacağını bilmeyen çocuk ve ergenlere bu becerileri öğretmek ebeveynlerin rolleri arasında sayılmaktadır. Bu rol sadece internet erişimini sağlamak ve bilgisayarın nasıl kullanılacağını anlatmak değildir. Ebeveynlere yüklenen bu rol; çocukların dijital araçlarda doğru bilgiye nasıl ulaşacağını, bu bilgiyi nasıl değerlendireceğini, çocuğun kullandığı sitelerin denetlenmesini, çevrimiçi ortamlarda etik olmayan durumlara karşı nasıl bir tavır alması gerektiğini ve günden kaç saat internet kullanabileceğini içermektedir (Canbek ve Sağıroğlu 2007). Dijital ebeveyn; dijital çağın ihtiyaçlarına göre hareket eden, dijital araçlar hakkında bilgisi olan, dijital ortamlardaki olanakların farkında olan, çocuğunu bu ortamlardaki tehlikeye karşı koruyabilen, insan haklarına gerçek hayatta olduğu gibi sanal ortamda da saygı duyulması gerektiğini çocuklarına öğreten, teknolojik ilerlemelere açık olan kişilere denilmektedir (Kabakçı Yurdakul ve ark., 2013). Bu tanım doğrultusunda dijital ebeveynlerin rolleri şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Dijital Ebeveynlik Rollerini

Park'a (2011) göre dijital ebeveynlik rollerinden dijital okuryazarlığın üç boyutu vardır; internetin teknik açıdan bilinmesi, yaygın uygulamaların farkında olunması ve gizlilik politikalarının bilinmesi. Bu açıdan bakıldığında dijital okuryazarlık yalnızca teknolojik araçları kullanabilme becerisini değil aynı zamanda yeniliklerin bilinmesini de kapsamaktadır. Farkında olma; dijital ebeveynlerin internette çevrimiçi alanlardaki risk ve problemler hakkında bilgi sahibi olmalarını, internet bağımlılığının farkında olmalarını çocuğun sanal ortamda neler yaptığını bilmeleri gerektiğini içermektedir (Kabakçı Yurdakul, 2013). Kontrol; çevrimiçi alanlara erişimin kolaylaşması ve kullanımının artmasıyla birlikte siber zorbalık, cinsel içerikli mesajlar alma, yanlış bilgiye ulaşma vb. çevrimiçi riskler de arttığı için ebeveynlerin bu olumsuzluklarla baş ederken çocukların çevrimiçi fırsatlarına engel olmamaları gerektiğini ifade etmektedir (Çelen ve ark., 2011). Etik; ebeveynlerin çocuklarına fikri mülkiyete saygılı olunması, ulaşılan bilginin doğruluğunun araştırılması gerektiği ve ulaşılan bilginin haklarına sahip kişinin isteğine uygun kullanılması hakkında bilgi vermeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Kabakçı Yurdakul, 2013). Yenilikçilik; ebeveynlerin yenilikleri yakından takip etmelerini, yeniliklerin olumlu ve olumsuz tarafları hakkında bilgi sahibi olmalarına işaret etmektedir (Kabakçı Yurdakul, 2013).

Toran ve arkadaşlarının (2016) yapmış olduğu çalışmaya katılan 5 yaşında çocuğu olan anneler; çocukların tamamının dijital oyun oynadığını, dijital oyuna başlama yaşlarının 1 ile 4 arasında değiştiğini ve ayrıca günde kaç saat dijital oyun oynadıklarını bilmediklerini bildirmektedirler. Aynı çalışmaya katılan anneler ev işlerine zaman ayırabilmek için ilgilerini çocuklarına veremediklerinden ve çocukların daha eğlenceli bulduklarından dijital oyunları tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Manap ve Durmuş'un (2021) yapmış oldukları çalışmada; sağlık rollere sahip ebeveynlerin çocuklarını, sağlıksız rollere sahip ebeveynlerin çocuklarına göre daha az olumsuz model oldukları ve dijital alana daha az ihmal ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dijital ebeveynlik alanında ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında ailelerle veya tek bir ebeveynle çalışıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda düzenlenen çalışmada anne ve babaların dijital ebeveynlik ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma yöntemlerinden (açıklayıcı) durum çalışması kullanılacaktır. Durum çalışması; basit veya karışık bir durumun incelenmesini sağlayan ve duruma göre çeşitli veri toplama imkanları sunan bir yaklaşım olarak tanımlanabilmektedir (Aybek, 2019). Creswell (2009)'e göre durum çalışması; araştırmacı tarafından belli bir zaman içinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelenen, durumların veya duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada ele alınan durum; anne ve babaların dijital ebeveynlikle ilgili görüşlerinin karşılaştırılmasıdır. Çalışmada verileri toplama için öncelikle olan *Ebeveyn Görüşme Formu* literatür taraması yapılarak ve uzman görüşlerinin alınarak geliştirilecektir. Veri toplama aracı olarak kullanılacak olan *Ebeveyn Görüşme Formunda* anne ve babaların dijital ebeveynlikle ilgili ne kadar bilgi sahibi oldukları, dijital ebeveynliğin alt boyutları olan dijital okuryazarlık, farkında olma, kontrol, etik ve yenilikçilik hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları, çocukların ekran başında geçirdikleri süreyi nasıl kontrol ettikleri, çocukların dijital alanda becerilerinin gelişmesi için neler yaptıkları, çocuklar dijital ekranda geçirmeleri gerekenden daha fazla zaman geçiriyorlarsa bu durumla baş etmek için neler yaptıkları, anne ve babaların kendileri ekran başında geçirdikleri süreyi nasıl değerlendirdikleri, kendileri fazla zaman geçirdiklerini düşünüyorsa bununla nasıl başa çıktıkları, anne ve babaların dijital ebeveynlikle ilgili bir aile eğitim programına olan ihtiyaçlarıyla ilgili sorulara yer verilecektir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında Aksaray il merkezinde anaokulunda görev yapan öğretmenler oluşturacaktır. Çalışma grubunun oluşturulması için öncelikle amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan benzeşik örnekleme tekniği ile çalışma grubunda yer alacak okullar belirlenecektir. Benzeşik örnekleme yöntemi, evrende araştırmanın amacı ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun belirlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün , Karadeniz, & Demirel, 2017).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Anne ve babaların dijital ebeveynlikle ilgili görüşleri karşılaştırıldığında babaların annelere göre dijital ebeveynlikle ilgili daha az bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Hem anne hem babalar çocukların dijital ekran başında çok fazla süre geçirdiklerini ifade çocukların dijital ekran kullanımını nasıl yöneteceklerine dair bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne ve babalar çocukların dijital ekranda geçirdikleri süreyi kontrol edemediklerini, dijital okuryazarlık hakkında bilgileri olduğunu belirtirken dijital okuryazarlığın alt boyutları hakkında bilgileri olmadığı görülmektedir. Anne ve babalar çevrimiçi risklerin farkında olduklarını bildiklerini ifade ettikleri ancak bu risklere karşı çocuklarını nasıl korumaları gerektiğini bilmedikleri görülmektedir. Anne ve babaların çocuklarına dijital ortamda başkalarının haklarına saygı duymaları gerektiğine dair bilgi vermedikleri ve dijital alandaki yenilikleri daha çok sosyal medya üzerinden takip ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda anne ve babaların dijital ebeveynlikle ilgili bir aile eğitim programına ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Ebeveynlik, Dijital Okuryazarlık

### Kaynakça

Acharya, K. R., Bautista, J. R., Wilson, J. R., Nahachewsky, J., Briere, J. L., Flanagan, S., & Pilgrim, J. (2015). Aging, E-literacy, and Technology: Participatory User-Centered Design for Older Adults' Digital Engagement. *Journal of Literacy and Technology*, 16(2), 3-32.

Aybek, E. C. (2019). Durum Çalışmaları. A. Arı (Ed.), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* içinde (s.323-342). Pearson.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A.
- Canbek, G., & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd Ed.). USA: Sage Publications.
- Çelen, F. K., Çelik, A. & Seferoğlu, S. S. (2011). Çocukların İnternet kullanımları ve onları bekleyen çevrim-içi riskler. XIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB11), 2-4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Kabakçı Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* Cilt: 12, Sayı: 4, 883- 896.
- Manap, A., & Durmuş, E. (2021). Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Aile İçi Roller ve Çocukta İnternet Bağımlılığına Göre İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 141-156.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278.
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Park, Y. J. (2011). Digital literacy and privacy behavior Online. *Communication Research*, Cilt: 40, Sayı: 2, 215–236.
- Rode, J. A. (2009). Digital parenting: designing children's safety. *People and Computers XXIII Celebrating People and Technology*, 244-251.

## İlkokul Öğrencilerinin Televizyon Bağımlılık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki

Yağmur Arlı

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde anne ve babalar iş hayatında aktif rol almakta ve evde çocuklarıyla daha az zaman geçirmektedir. Çocuklar bu süreçte çoğunlukla evde ebeveynleri olmadan teknoloji ile zaman geçirmektedir. Çocuk ailesi ile fazla zaman geçiremediğinde çevredeki unsurların hayatında daha büyük yer kaplamaktadır. Anne baba çocukları ile yeterince zaman geçirmedikçe çocuk bu zamanı geçirmek için yeni çevre arayışına girmektedir (Johnson ve Johnson 1995). Gelişen teknoloji ile çocuk evinden uzaklaşmadan dijital ortamda yeni çevre edinmektedir. Aileler için çocuğun evde olması güven verdiği için çocukların bu yeni çevrelere müdahale etmemektedir (Akyüz 1979). Çocuğun küçük yaşlardan itibaren teknolojik çevresinin en önemli ögesini büyük çoğunluğun evinde bulunan televizyon oluşturmaktadır.

Ebeveynler televizyonu hayatlarının her anına dahil ettikçe, çocuklarıyla oyun oynamak, onlarla sohbet etmek yerine küçük yaşlardan itibaren televizyonu açıp çocuğu karşısında zaman geçirmesine izin verdikçe ister istemez çocuklar da televizyon kanallarının büyülü dünyasına kendilerini kaptırmaktadırlar. Bu sürecin sonunda da, okul çağına gelen neredeyse her çocuk televizyon izleme alışkanlığını kazanmaktadır (Künüçen, 2004).

Çocuk bağımlılıktan bağımsızlığa, bencillikten işbirliğine doğru gelişir (Yörükoğlu 2006). Çocuk ebeveynlerine karşı bağımlılıktan kurtulurken bu defa çoğu zaman ailesinden bile daha fazla zaman geçirdiği televizyonun bağımlılığına girer. Sürekli televizyon izleyen çocuk için bu durum zamanla kronikleşir ve bağımlılık durumu ortaya çıkar (Balantekin, 2009). Türkiye’de çocukların televizyon izleme sıklıklarına bakıldığında %31,3’ünün her gün, %21,4’ünün neredeyse haftanın her günü, %36,9’unun ise haftada birkaç gün televizyon izlediği belirlenmiştir (RTÜK, 2018).

Son yirmi yılda üç binin üzerinde televizyonun etkileri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında televizyon yayınlarının çocukların tutum ve davranışlarında etkisi olduğuna ulaşılmıştır. Bu etkilenme durumu çocuğun yaşına, izleme süresine ve kanala göre artıp azalmaktadır. Yaşına uygun olmayan şiddet ve cinsellik içeren programları sürekli izleyen çocuklar için olaylar sıradan, olması gereken durumlar gibi algılanacaktır. Gerçek hayatta benzer durumla karşılaştığında duyarsızlaşmış olacağı için tepki göstermeyecektir. (Aras vd. 2007). Çocuklar televizyonda izledikleri programlarda dostluk, yardımlaşma, adalet, dürüstlük, gibi olumlu sosyal sosyal davranışlar kazandıkları gibi; şiddet, ahlaki bozulma, kıskançlık gibi olumsuz davranışlar da kazanabilmektedir.

Çocuklar ilişki kurdukları çevrede çoğu zaman birilerini model alırlar ve onunla özdeşim kurmaya çalışırlar. Özdeşim kurdukları kişi en yakınında olan anne ya da baba olacağı gibi çevresindeki başka bir birey de olabilmektedir. Özdeşim kurma isteği, çocukların empati gelişimi açısından önem arz etmektedir. Özdeşim kurma durumu çevrede iletişim halinde olduğu kişilerden olabileceği gibi izlediği programdaki karakterlerden de olabilmektedir. Televizyon izlerken de programdaki dizi ya da çizgi filmde karakterlerle empati kurup yüz ifadelerinden duygu durumlarını algılamaya, kendimizi onun yerine koyarak duygularını hissetmeye çalışırız. Karakter güldüğünde gülümser, yaşanan olaylara kızar, ağladığında nedenini sorgularız. Çocukların hangi davranış türünü benimseyeceği veya özdeşim kuracağı çocuğun aile yapısına ve seçtiği kahramanın davranışlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Çizgi filmler çoğu zaman öğretici mesajlar verip bireyi sosyalleşmeye, yardımlaşmaya ve empati kurmaya yönlendirse de televizyon izleme süresinin uzun olması bu durumu olumsuzla çevirebilir. Yapılan araştırmalar sürekli televizyon veya çizgi film izleyen çocukların zamanla duygusal kararsızlık durumu oluştuğunu ortaya koymaktadır (Yetim ve Sarıçam, 2016: 345). Uzun süre televizyon izleyen çocukların empatik eğilim düzeyleri kişilik gelişimleri açısından önem arz etmektedir. Çocukların uzun süre televizyon karşısında zaman geçirmelerinin empatik eğilim düzeylerine etkisi ve bu duruma etki edebilecek değişkenler incelenecektir.

### Yöntem

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin televizyon bağımlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığı için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek, birlikte tutarlı bir değişim durumu gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Değişkenlerin ilişki durumlarını belirlemek için korelasyonel testi kullanılır (Metin,2014).

## Evren-Örneklem

Bu çalışmanın örneklem grubunu 2020-2021 eğitim- öğretim yılında Samsun ilinde bulunan ilkokul 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 45 kız öğrenci ve 58 erkek öğrenci olmak üzere toplam 103 kişiyle çalışılmıştır. Örneklem seçimi basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler anket formu kullanılarak toplanmıştır. Anket formunun ilk kısmında katılımcıların cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, evdeki televizyon sayısı, etkinliğe katılıp katılmama durumu gibi verilerin istendiği sorulara yer verilmiştir. İkinci kısmında “Televizyon Bağımlılığı Ölçeği” ve “KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır.

## KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Çocuk Formu

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Kaya ve Siyez (2010) tarafından yapılmıştır. Çocuk ve gençlerden oluşan 1144 bir gruba uygulanmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce 32 maddelik deneme sorularının korelasyonları hesaplanmış ve korelasyon katsayısı 0.40’ın altındakiler atılmıştır ve yaş grubu için uygun olan 13 madde belirlenmiştir. Ölçeğin AFA ve DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik durumunu test etmek için iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için iç tutarlılık durumunu gösteren Cronbach Alfa katsayısı 0.84 bulunmuştur. Test- tekrar test güvenilirlik çalışmasında yapılan verilerde ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı 0.92 bulunmuştur.

## Televizyon Bağımlılık Ölçeği

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Balantekin (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek üçlü likert tarzında hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek soruları eğitim psikolojisi akademisyenlerine sunulmuş ve önerileri doğrultusunda değişiklik yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizini iki uygulama şekli için de ayrı ayrı yapılmıştır. Ölçeğin uygulama şeklinin güvenilirliğe etkisini belirlemek için ölçek, ölçeğin öğrencilere verilmesi ve yapılandırılmış görüşme olarak iki şekilde uygulanmıştır. Birinci uygulamanın Cronbach Alfa değeri 0.82 bulunmuştur. İkinci uygulamanın Cronbach Alfa değeri ise 0.85 bulunmuştur. Maddelerin analizi yapılmış ve madde test korelasyonu 0.20’den küçük olan dört soru daha çıkarılarak ölçek 37 soru olarak belirlenmiştir. Ölçek 37 maddeden oluşmaktadır. Katılımcının alacağı en düşük puan 37, en yüksek puan 111’dir. Ölçeğe göre katılımcılardan 37 ile 65 puan arasında olanlar bağımlı değil, 66 ile 92 puan arasındakiler kararsız, 93 ile 111 puan alanlar bağımlı olarak kabul edilmektedir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Grubun televizyon bağımlılık düzeyi %4,9 çıkmıştır. Grubun bağımlılık düzeyinin düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmada televizyon bağımlılık düzeyi ile cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, evdeki televizyon sayısı, okul sonrası etkinliklere katılma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

RTÜK son verilerinde televizyon izleme sürelerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada da grubun televizyon izleme saatlerinin azalmasının sebebini tablet ve telefon kullanımının artması olduğu düşünülmüştür. Eldeki veriler de bunu destekler niteliktedir.

Ailelerin müdahale etme durumları ile televizyon bağımlılık düzeyi arasında orta düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Çocuklara müdahale edilmedikçe izleme süreleri de artmaktadır.

Grubun duygusal empati düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. 2013 yılında yapılan bir araştırmada TV izleyen çocukların empati kurma becerilerinin etkilendiği sonucuna varılmıştır. Örneklem grubunda televizyon bağımlılık düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Televizyon, bağımlılık, 4.sınıf, empati, empatik eğilim

## Kaynakça

Akyüz, Y. (1979) “Çocukların Televizyon Reklâmlarına Karşı Korunması”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, sy.1-4, ss. 97-106.

Aras, Şahbal, G., Türkan, Ö, Sema, O. ve Esmahan (2007) “ İzmir İlinde Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışları”, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, sy.8, ss. 186-196.

- Balantekin, Y.(2009). *0-14 Yaş Arası Çocuklarda Televizyon Bağımlılığı Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1995). *“Reducing school violence through conflict resolution”*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kaya, A. ve Siyez, D.M. (2010) KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitim ve Bilim*, C. 35, S. 156.
- Künüşen, A. Ş. (2004). “Televizyonda Haber Programları, Şiddet ve Çocuk”, *Selçuk İletişim Dergisi*, 3(2), 57-67.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- RTÜK (Radyo Televizyon Üst Kurulu) (2018). <https://www.rtuk.gov.tr/>, 10.12.2020
- Yetim, G. ve Sarıçam, H. (2016). Çizgi Film Programlarının Çocuklara Etkisi Konusunda Ailelerin Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11): 344-345.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*, Özgür Yayıncılık, İstanbul.

## İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Geçen Kavramları Kazanım Düzeyleri

Yalçın Karalı, Sedat Adıgüzel

İnönü Üniversitesi

### Problem Durumu

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2015 yılında yaptığı düzenleme ile 2015-2016 öğretim yılından başlamak üzere, ilköğretim 4. sınıflarda “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” (İHYD) dersinin zorunlu ve 2 ders saati olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı’na (2018) göre İHYD dersinin amacı “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğrencilere kavramsal bilginin öğretilmesinin yanında insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Dersin bir diğer amacı da öğrencilerin bu bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür hâline getirmelerini sağlamaktır.” şeklinde ifade edilmektedir. Öğrencilerin bu becerileri kazanması için öncelikli olarak değerlere ilişkin kavramları bilmesi gerekmektedir.

İHYD dersinde amaç bireyin sorumluluk ve haklarını bilerek bunları içselleştirmesini sağlamaktır. Haklarını ve sorumlulukları bilen kişi İHYD dersinin hedeflediği vatandaş düzeyine ulaşmış olacaktır. Ders öğretim planında yer alan içeriğe göre haklar ve sorumluluklar öğrencilere tanıtılmaktadır. Dersteki kavramlar üzerinden öğrenciler haklarının ve sorumluluklarının neler olduğunu ve nasıl kullanacakları hakkında bilgi edinmektedir. Öğrenciler gelecekteki yaşantılarında etkili vatandaş olmaları için eğitim verilmektedir. Öğrenci gelecek yaşamında haklarını ve sorumluluklarının farkında olup, hak ve sorumluluklarını etkili bir biçimde kullanırsa ders amacına ulaşmış ve etkili vatandaşlar yetiştirilmiş olacaktır (Kondu ve Sakar, 2013).

Altıntaş ve Yıldırım’a (2017) göre derse ilişkin kavramların öğrenilmesinde kavramların soyut olması ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmaması öğrenmeyi güçleştirirken, karşılaşılan diğer sorunların öğrencilerin sınıf içerisindeki motivasyonlarının düşük olması, anne-babanın durumları, öğrencilerin öğrenme güçlüğü çekmesi olarak belirtilmiştir. Öğrenmeyi zorlaştıran sebepler göz önüne alınarak demokratik bir sınıf ortamı sağlanmalıdır, öğrencilerin özgüvenlerini arttırıcı etkinlikler yapılmalı, ebeveynlerin sürece etkin katılımı sağlanarak kavram yanlışlarının oluşmaması için kavramlar aile içerisinde de tartışılmalıdır. Türkiye’de insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık konularıyla ilgili temel ve önemli bilgiler büyük ölçüde İHYD öğretim programı kapsamında verilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın hazırlamış olduğu İHYD müfredatının temel amaçlarından biri konuyla ilgili kavramların tam anlamıyla kazandırılmasıdır. Programda yer alan kavramlara ilişkin yanlışlar ve eksiklikler, eğitim kurumlarının öğretme faaliyetleri sonucunda hedeflenen insan profilinin oluşmasını engellemektedir. Soyut kavramlar içermesine karşın ülkemizde İHYD konularına ilişkin 4. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

İlkokul 4. sınıf İHYD dersi programına yönelik literatürde sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar genellikle öğretmen görüşlerinin analizi üzerinedir. Ders kitaplarının yeterliliği, dersin verileceği sınıf düzeyi, öğrenci görüşleri, uygulamadaki sorunlar gibi konularda da araştırmalar yapılmıştır. Derse yönelik çalışmaların çeşitlendirilerek, sayısının arttırılması gerekmektedir. (Ünlü, 2019). Konu ile ilgili yapılacak araştırmalar eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlanan düzeyde gerçekleşmesini ve eksikliklerin görülmesini sağlayacaktır. Bu çalışmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin İHYD dersi kapsamında insan olmak, hak, özgürlük, sorumluluk, adalet ve eşitlik konularında yer alan kavramlara ilişkin bilgi düzeyleri ve eksiklikleri bilimsel olarak ortaya koymak amaçlanmıştır.

### Yöntem

İlköğretim 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde geçen kavramların öğrenilme düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri halen ya da geçmişte var olan bir durumu olduğu şekliyle tasvir etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın konusu olan nesne, olay veya birey kendi koşulları içerisinde değiştirilmeden tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2020). Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıftaki öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem, özellikleri hakkında bilgi elde etmek için çalışılan evrenden belirlenen onun sınırlı bir bölümüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Örneklemi ise Şanlıurfa ili merkez ilçelerinden Eyyübiye ve Haliliye ilçelerinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri arasından rastgele örneklem yöntemiyle ulaşılabilen öğrencilerden oluşmaktadır. Belirlenen ilköğretim kurumları içinde öğrenim gören toplam 487 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir.



Araştırmada veri toplama aracı olarak Mulhan (2007) tarafından geliştirilen “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Bilgi Testi” kullanılmıştır. Toplam 13 maddeden oluşan bilgi testi dört seçeneqli olarak hazırlanmıştır. Bilgi testinde “İnsan, İnsanlık, Ortak Miras, Hak, Özgürlük, Evrensellik, İnsan Hakları, Kültür, Hukuk, Adalet, Eşitlik, Ahlak ve Sorumluluk” kavramları öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerden en doğru seçeneği işaretlemeleri istenmiş ve elde edilen toplam puan üzerinden değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Testin pilot uygulamasında cronchbach alfa değeri ,824 bulunarak güvenilirliği saptanmıştır. Araştırmada veri toplamaya yönelik hazırlanan anket, öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Anket formu, öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren değişkenlerin yer aldığı sorulardan oluşmaktadır. Öğrenci anketi toplam 5 sorudan oluşmaktadır. Ankette yer alan sorularla öğrencilerin cinsiyetleri, anne ve babalarının eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu ve kardeş sayısı hakkında bilgi edinilmiştir.

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerine uygulanan anket ve bilgi testinden toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgilerine ait elde edilen bulgular frekans ve yüzdeler ile sunulmuştur. Değişkenlerin farklılık oluşturup oluşturmadığına bakmak için hangi istatistiksel analiz tekniklerinin kullanılacağını belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeninin farklılık oluşturup oluşturmadığı belirlemek için Man Whitney U testi kullanılmıştır. Diğer değişkenler için Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır ve varyans analizlerinde verilerin homojen dağıldığı görülmüştür.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre elde edilen bulgularda bir farklılaşma görülmemiştir. Öğrencilerin kardeş sayısına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Farklılık kardeş sayısı 1-3 arası olan öğrencilerin kardeş sayısı 4-6 arası olan öğrencilere göre farklılaştığı yönündedir. Ebeveynlerin çocuk sayısının artması, çocuklarına yeterli derecede yardımcı olmalarını, ilgilenmelerini engellediği yönünde açıklanabilir. Araştırmada farklı gelir düzeyine sahip öğrenciler olmasına rağmen yığılma genellikle 1001-3000 ₺ gelir düzeyine sahip öğrencilerde olmuştur. Gelir düzeyi yüksek öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu, gelir düzeyi düşük öğrencilere göre puanlarının anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Ekonomik yeterlilik ile öğrenmeye hazır olma derecesi olumlu korelasyon içindedir. Ailelerin gelir seviyelerinin düşük olması, öğrencilerin fizyolojik ihtiyaçlarını tam olarak karşılamasına olanak vermediği için öğrencilerin akademik ve sosyal anlamda başarılı olmalarını engellemektedir.

Aile içerisinde çocuklar ilk olarak ebeveynlerini örnek alırlar. Ebeveynlerin bilinçli olması, iyi bir örnek teşkil etmesi ve çocuklarını doğru yönlendirmesi önem arz etmektedir. Araştırmada anne ve baba eğitim durumu değişkeninin bilgi testi başarısına etkisi incelenmiş ve anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının, anne eğitim düzeyi düşük olan öğrencilere göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Yine aynı şekilde baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının, baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilere göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** İnsan hakları, demokrasi, insan hakları eğitimi, ilkokul.

### Kaynakça

- Altıntaş, İ. N., ve Yıldırım, H. (2017). İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersinde aktif öğrenme yöntemi ile kavram öğretimi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3), 514–554.
- Aslan, S., ve Aybek, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4 . sınıf insan hakları , yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(1), 233–262.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (25 Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Çuhadar, H. (2008). Demokrasi ve insan hakları eğitiminde müziğin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(359), 15–22.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2020). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2006). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde yer alan kavramların kazanılmışlık düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kayhan, N., ve Yıldırım, E. (2014). Türkiye ve Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerin sosyal bilgiler öğretmenliği eğitim programlarının insan hakları ve demokrasi eğitimi açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 79–95. <https://doi.org/10.17860/efd.42610>
- Kondu, Z., ve Sakar, T. (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi ne için verilir? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 49–60. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/207761>
- MEB. (1997). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Web: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim tarihi: 12.02.2021.
- MEB. (2018). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı*. Web: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120202622474-INSAN%20HAKLARI%20YURTTASLIK%20VE%20DEMOKRASI%20OGRETIM%20PROGRAMI.pdf>, Erişim tarihi: 15.02.2021.
- Merey, Z., ve Kaymakçı, S. (2018). Millî Eğitim Şûraları 'nda vatandaşlık , demokrasi ve insan hakları eğitimine ilişkin alınan kararların değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 819–854.
- Mulhan, M. (2007). *İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi kavramlarının öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitim-öğretim uygulamalarının etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuşgil, A. (2009). İnsan hakları eğitimine disiplinlerarası yaklaşım. *Anadolu Bil Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 16, 65–76.
- Sabancı, O. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal anlamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağlam, H. İ. (2020). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

## Kadına Şiddeti Önlemeye Yönelik Politikalar Hakkında Sosyal Bilgiler Eğitimcilerin Görüşleri

Esra Kılıç, Kaya Yılmaz

Artvin Çoruh Üniversitesi, Marmara Üniversitesi

### Problem Durumu

Kadına yönelik olarak yapılan şiddet çok boyutlu bir sorundur ve yalnızca kadını değil bütün bir toplumu etkilemektedir. Kadına yönelik şiddet ve ev içi şiddet çoklu ve karmaşık bir yapı sergilemektedir. Bu nedenle şiddetin ortadan kaldırılması için kapsamlı politikalar ve eşgüdümlü çalışmalar gerekmektedir. Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulu tarafından kabul edilen kararda ilk defa; kadına yönelik şiddetin kadınlar ve erkekler arasındaki tarihi eşitsiz ilişkilerden doğduğu, kadına yönelik şiddetin kadınların her türlü insan haklarını ve temel özgürlüklerini kullanmaktan mahrum bıraktığı, kadınların kapasitesini geliştirebilmeleri için büyük bir engel yarattığı kabul edilmiştir. Yine taraf devletlere yükümlülük getiren ve bu alanda bağlayıcılığa sahip tek Sözleşme olan “Kadınlara Yönelik Şiddet ve Ev İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi (İstanbul Sözleşmesi)” imzalanmıştır ( BM Genel Kurulu, 2016). Bunun yanı sıra 2006 yılı Temmuz ayında “Çocuk ve Kadınlara Yönelik Şiddet Hareketleriyle Töre ve Namus Cinayetlerinin Önlenmesi İçin Alınacak Tedbirler” konulu bir Başbakanlık Genelgesi yayınlanmıştır. Aynı zamanda Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde kadına yönelik şiddetle mücadele kapsamında ulusal eylem planı hazırlanmıştır. Bununla birlikte medyada kadına yönelik şiddetle ilgili de birçok çalışma yürütülmüştür (Görgün-Baran, Tuba, Sarıtaş & Şahin-Kütük, 2017). 2002 yılında yürürlüğe giren Türk Medeni Kanunu’nda yapılan değişiklikler sonrasında Aile Mahkemeleri kurulmuş ve 2003 yılından itibaren adli sistem içinde yer almışlardır. 2004 yılında Anayasanın 10. Maddesine “kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir, devlet bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür” hükmü eklenmiştir. Yapılan bu değişikliklerle birlikte devlet kadın ve erkeğin her alanda eşit haklara ve imkânlarla kavuşması için düzenlemeler yapmak ve gerekli tedbirleri almakla hükümlü kılınmıştır (Karal & Aydemir, 2012). 2010 yılında Anayasa’da yapılan değişikliklerle “*Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz*” ibaresi eklenmiş ve pozitif ayrımcılık uygulamasının önü açılmıştır. Pozitif ayrımcılık; sosyal, ekonomik ve politik yaşamda kadınlar, engelliler gibi taşıdıkları özellikler nedeniyle dışlanmış azınlıkların, dışlanmışlıklarını azaltmak ve uzun vadede engellemek amacıyla ortaya konulan politika ve uygulamaları ifade eder ( Uluocak, 2014). Sosyal bilgiler eğitimcilerinin görüşlerinin alındığı bu çalışma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler eğitimcilerinin kadına şiddeti önlemeye yönelik görüşleri\ algıları nelerdir?
- Sosyal bilgiler eğitimcilerinin kadına şiddeti önlemeye yönelik yapılan politikalar hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler eğitimcilerinin kadına yönelik pozitif ayrımcılığa ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler eğitimcilerinin İstanbul Sözleşmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler eğitimcilerinin Temmuz 2006 Başbakanlık Genelgesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler eğitimcilerinin kadına şiddet konusundaki çözüm önerileri nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma tasarımı üzerine kuruludur. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilgiler eğitimcisi olmaları çalışma grubuna seçilmelerinde kullanılan temel ölçüt olmuştur. Çalışılan konuyla ilgili derinlemesine bilgi elde edebilmek, katılımcıların bilgi ve görüşlerini ortaya koyabilmek için katılımcı sayısı 12 kişi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, başkalarının düşünce ve algılarına yönelik veri toplamak ve bakış açılarındaki çeşitlilik ve farklılıkları yakalamak için en uygun veri toplama yöntemidir (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sonda sorular (follow-up questions) ile birlikte toplam 20 soru bulunmaktadır. Araştırmada görüşme sorularıyla elde edilen nitel veriler betimsel analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel araştırma verileri, verilerin kodlanması (daha önce belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama), temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada verilerin

kodlanması aşamasında sosyal bilgiler eğitimcileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden çıkarılan kavram ve temalara göre kodlama yapılmış ve tümevarım yolu benimsenmiştir. Görüşme kayıtlarından elde edilerek metin haline getirilen veriler Nvivo programına aktarılmıştır. Açık ve seçici kodlama süreçleri takip edilerek Nvivo QSR programında analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal bilgiler eğitimcilerinin kadına şiddeti önlemeye yönelik politikalar hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, sosyal bilgiler eğitimcilerinin var olan politikalara yönelik görüşleri iki açıdan ele alınabilir. Bazı sosyal bilgiler eğitimcileri var olan politikaların yetersiz olduğu ve uygulamada sıkıntılar yaşandığından dolayı etkili ve işe vuruk olmadığı görüşündedirler. Bazı sosyal bilgiler eğitimcileri ise var olan politikaların yeterli olduğunu ve uygulandığı takdirde sorunu çözebilecek yeterlilikte olduğu kanaatindedirler. Fakat genel çoğunluk var olan politikaların işe yaramadığı ve sorunu çözmediği düşüncesine sahiptir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler eğitimcilerin toplumda var olan cinsiyet eşitsizliği ve kadına şiddetin nedeni olarak toplumun kültürü(gelenek-görenekları) başta olmak üzere ataerkil yapının hâkim olması, kadına dayatılan roller, kadının fiziksel güç olarak erkeğe göre dezavantajlı olması, kadının ekonomik özgürlüğünün olmayışı veya kısıtlanması, bireylerin yaşadığı ekonomik ve psikolojik sorunların varlığı, buna ek olarak eğitimsizlik, yoksulluk, yanlış inançlar, basın yayın ve medyanın şiddeti özendirici ve şiddet temalı içerikleri sürekli olarak empoze etmesi, hukuk kurallarının herkese eşit şekilde uygulanmayışı gibi nedenlerden ötürü ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kadına yönelik şiddet, şiddet türleri, kadına şiddeti önlemeye yönelik politikalar, sosyal bilgiler eğitimcilerinin görüşleri.

### Kaynakça

BM Genel Kurulu Üçüncü Komite Raporu üzerine (A/63/425) 63/155 Kadına Yönelik Her Türlü Şiddetle Mücadelenin Yoğunlaştırılması, <http://kadininstatusu.aile.gov.tr/kaynak/ulusarasi-belgelerkuruluslar/uluslararası-belgeler>

Görgün-Baran, A., Tuba Sarıtaş, C., & Şahin-Kütük, B. (2017). Medyada Kadına Yönelik Şiddet Haberlerinin İçerik ve Sunum Açısından Analizi: Beyazgazete. Com Örneği. Journal Of Sociological Studies/Sosyoloji Konferansları, (55).

Karal, D., & Aydemir, E. (2012). *Türkiye'de kadına yönelik şiddet*. International Strategic Research Organization (USAK).

Patton, M.Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.

Uluocak, Ş., Gökulu, G., Bilir, O., Özbay, D., & Karacık, N. E. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve kadına yönelik şiddet. Paradigma Akademi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Çocuk Hakları Bağlamında Çocuk Edebiyatı Ürünlerine Dair Bir Değerlendirme (Pippi Uzun Çorap Örneği)

Hülya Yazıcı, Songül Sedef Eroymak

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsan haklarında, siyasi haklar dışında kalan hakların tamamı çocuk hakları kapsamındadır. Hakların uygulanabilmesi, hak ile ilişkili olan kişi, kurum, kuruluş veya varlıkları da doğrudan etkiler. (Neydim N,1995, s.14) Hakların uygulanabilmesi ve toplumda kalıcı olarak yerleşebilmesi için küçük yaşlardan itibaren çocukların haklarını tanıması son derece önemlidir. Bu durum başta aileler ve eğitimciler olmak üzere herkesin sorumluluğundadır. Çocuklara hakları ve sorumlulukları konusundaki temel ve önemli bilgileri verebilmenin, çocuk haklarını yaşama geçirebilmenin ve çocukları başkalarının haklarına saygı duyan insanlar olarak yetiştirilebilmelerinin en doğru ve etkili yolu çocuk hakları konusunda verilecek olan eğitimidir. (Aslan C, Öztürk Fidan İ, s.259) Bu eğitim sürecinde yararlanılacak kaynaklardan biri de kuşkusuz nitelikli, çocuk gerçekliğine göre hazırlanmış olan çocuk kitaplarıdır. "Çocuk haklarını konu alan en önemli sözleşme olan Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42. maddesine göre, "Taraflar Devletler, Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler." Bu madde uyarınca, tüm çocukların Çocuk Hakları Sözleşmesi ile kendilerine tanınan haklar konusunda eğitilmeleri gerekir. Bu eğitim sürecinde çocuk edebiyatı ürünlerinden de muhakkak yararlanılmalıdır" (Kahraman Kepenekçi Y, Aslan C, s.53) Çocuk kitapları aracılığıyla bu eğitimin küçük yaşlardan başlayarak verilmesi hakların tanınması ve benimsenmesi konusunda sürece katkı sağlayacaktır. Hak ve özgürlükler konusunda duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilen, konu üzerinde yaşanan problemleri tanıyan ve sağlıklı çözüm yolları üretebilen bireylerin yetişmesinde çocuk kitaplarından yararlanılması kişilerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi sürecinde de önemlidir. Bu bağlamda çocuk gerçekliğine uygun, toplumsal ve evrensel değerlere duyarlı, çocuklara haklarını ve sorumluluklarını duyumsatacak karakterler ve olaylarla çevrili eserlere gereksinim vardır. Bununla beraber, konu bağlamında hâlihazırda var olan eserlerin de niteliğinin nasıl olduğu üzerinde çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmada, ülkemizde ve dünyada binlerce baskı yapmış ve çocuklarla en çok buluşan kitaplardan biri olan Astrid Lindgren'in "Pippi Uzun Çorap" serisi, çocuk hakları bağlamında ele alınacaktır. Çalışmanın amacı, adı geçen kitap serisinin çocuk haklarını ne düzeyde ve nasıl yansıttığını ortaya koymaktır.

### Yöntem

Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin seçilmesinin nedeni, çocuk hakları konusunun bütüncül olarak incelenmiş olmasıdır. Tarama modelleri günümüzde var olan ya da geçmişte yaşanmış bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1986: 80)

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu konu bağlamında iletiler barındıran Astrid Lindgren'in üç kitaptan oluşan Pippi Uzun Çorap serisi oluşturmaktadır. Seçilen seri Pegasus yayınları tarafından basılıp, Ali Arda tarafından Türkçeye kazandırılmıştır. Seride yer alan kitaplar sırasıyla; Pippi Uzun Çorap, Pippi Uzun Çorap Denize Açılıyor ve Pippi Uzun Çorap Büyük Okyanus'ta şeklindedir.

Verilerin Toplanması ve İncelenmesi: Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Belirlenen kitaplardan doküman incelemesiyle elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik çözümlenmesinin kullanılması tercih edilmiştir. İçerik çözümlenmesi yazılı ve sözlü materyallerin dizgesel bir çözümlenmesidir. İnsanların söylediklerinin ve yazdıklarının kodlanarak nicelleştirilmesidir. Amacı ise sözel bilgiyi nicel verilere dönüştürmektir (Yıldırım ve Şimşek 2005: 227). İçerik çözümlenmesi, açık ve gizli içerik hakkında çıkarımlar yaparak toplumsal gerçeği araştırır. Açık içerik görünürde olan anlatımlardan oluşur; gizli içerik ile anlatımların altında yatan anlam kastedilir (Balci 2009: 46–52; Krippendorff 2004: 22–25; Neuendorf 2002: 1–9; Neuman 2007: 663–666; Yıldırım ve Şimşek 2005: 227–241). Çalışmada ana kategori olarak "Çocuk hakları" konusu ele alınmıştır. Alt kategoriler alan yazın okumalarına dayalı olarak "yaşamsal", "gelişimsel", "korunma" ve "katılım" hakları olarak belirlenmiştir. Alt kategorilerin açıklaması aşağıda verilmiştir (Akyüz, 2016, 4; Karaman-Kepenekçi, 2010):

Yaşamsal Haklar: Çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, ailesiyle birlikte yaşama, ayrımcılığa uğramama, bir ada sahip olma, nüfusa kaydedilme, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklardır.

**Gelişimsel Haklar:** Çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim, oyun ve dinlenme, eğlenme, boş zamanlarını değerlendirme hakkı, bilgi edinme gibi hakları ile din, vicdan, düşünce özgürlüğüdür.

**Korunma Hakları:** Çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlara; çocuğun fiziksel, duygusal ve cinsel istismardan korunması hakkı, çocuk işçiliğinin önlenmesi hakkı, silahlı çatışma altındaki çocukların korunması hakkı, yargı sistemindeki çocukların korunması hakkı, madde bağımlılığı ve sığınmacı çocuklar için özel bakıma gereksinim duyan çocukların hakkı örnek olarak verilebilir.

**Katılım Hakları:** Çocuğun ailede ve toplumda etkin bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bunlara; çocuğun görüşlerini açıklama ve kendini ilgilendiren konularda karara katılım hakkı, düşünce, düşüncelerini ifade etme, dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı örnek olarak verilebilir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Pippi Uzun Çorap serisinin çocuk hakları bağlamında değerlendirildiği bu çalışmada, serinin seçilme durumu da göz önüne alınarak, çocuk hakları ile ilgili iletilerle yoğun bir biçimde karşılaşılması beklenen sonuçlar arasındadır. Bununla birlikte alt başlık olarak ele alınan Katılım Hakları Korunma Hakları, Gelişimsel Haklar ve Yaşamsal Haklar kapsamında değerlendirilebilecek ifadelerden yaşamsal hakları noktasında ana karakterin herhangi bir aile yaşamına sahip olmaması sebebiyle olumsuz iletilere rastlanması beklenirken yine aynı sebepten katılım hakları konusunda, karakterin birçok noktada etkin rol alması, kararlarını değerlendirip uygulamaya geçirebilmesi sebebiyle olumlu iletilere rastlanması beklenir. Ayrıca yine aynı sebepten gelişimsel haklar bağlamında değerlendirilen oyun ve eğlence noktasında olumlu iletiler yer alırken eğitim ve bilgi edinme noktasında olumsuz iletilerle karşılaşılacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Edebiyatı, Çocuk Kitapları, Çocuk Hakları, Toplumsal Cinsiyet Roller, Eşitlik

### **Kaynakça**

- Neydim N, 1995, İstanbul, Türkiye’de Çeviri Çocuk Edebiyatında Tarihsel Süreç İçerisinde Çizilen Çocuk Figürlerine Toplumsal Bakış Açısından Yüklenen İşlevler
- Erdoğan F, 1999, İstanbul, Türkiye’de 1996-1998 Yıllarında Yayımlanmış Telif Çocuk Kitaplarının İçerik Analizi
- Çakır H, 2003, İzmir, Çocukluk Kültürü Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme
- Arpacı Ö, 2006, Mersin, Çocuk Kitaplarında İletiler ve İletilerin Aktarım Biçimi (Sevim Ak Örneği)
- Güney N, 2007, Kemalettin Tuğcu’nun Elli Romanında Geçen Ölüm ve Şiddet Temasının İncelenmesi
- Erdoğan Y, 2008, Çanakkale, Zeynep Cemal’in Öykü ve Romanlarında Çocuk ve Eğitim Teması
- Kahraman Kepenekçi Y, Aslan C, Eğitim, Araştırma ve İnceleme Dizisi – I, Okulöncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları
- Akyüz T, Çocuk Çocuktur Çiçek Değildir, (Prof. Dr. Emine Akyüz’e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl s.24-28)
- Aslan C, Doğan Güldenoğlu N, Çok Satılan Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Çocuk Hakları Üzerine Bir Çözümleme, (Prof. Dr. Emine Akyüz’e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl s.90-102)
- Aslan P, Öztürk Fidan İ, Türkiye’de Çocuk Haklarının Mevcut Durumunun Değerlendirilmesi, (Prof. Dr. Emine Akyüz’e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl s.253-264)
- Dönmez B, Milli Eğitim Temel Kanunu’nun Genel Amaçlarının Günümüz Koşullarında Yeniden Değerlendirilmesi, (Prof. Dr. Emine Akyüz’e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl s.345-352)
- Kahraman Kepenekçi Y, Aslan C, Ortaöğretim Okullarına Önerilen 100 Temel Eser’deki Romanlarda İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme, 2013, Eğitim ve Bilim, Cilt 38 , Sayı 168.



## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları ile İngilizce Dil Öğrenme Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ünal Şimşek

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğrenme, davranışın çevresel faktörlerin etkisiyle yaşantılar üzerinde kalıcı değişimi beraberinde getirmesi olarak ifade edilmektedir (Domjan, 2004). Yani öğrenmede esas nokta, bireyin içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi sonrasında meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişiklikleridir. Bu süreç insanın yaşamı boyunca devam eden bir olgudur. Bu zaman diliminde birey sürekli öğrenme ve davranış değişikliği içinde bulunmaktadır (Çetin ve Çetin, 2019; Selvi, 2008; Senemoğlu, 2012). Literatüre bakıldığında, eğitim araştırmalarında odaklanılan esas hedef öğrenen bireylerin etkili öğrenme yolunu nasıl keşfettiğini bulmaktır. Bu durumu konu edinen fazlasıyla çalışma (Akyol ve Fer, 2010; Dikmen, Tuncer ve Şimşek, 2018; Özden, 2008) bulunmaktadır. Bireyin yeni bir öğrenme gerçekleştirirken mevcut konuya ilgisi ve tutumu da öğrenmenin gerçekleşmesinde önemlidir. Kağıtçıbaşı (1999) tutumu, bireyin bir objeye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını oluşturan psikolojik bir eğilim olarak ifade ederken, Robbins (1994) ise tutumu, bireylerin nesnelere hakkında olumlu, olumsuz değerlendirmeleri ve ne hissettiklerini ifade etmesi olarak tanımlamaktadır. Yani tutumlar bireylerin sosyal algılarını ve davranışlarını etkileyen önemli bir husustur (Üstüner, 2006). Birey öğrenmeye yönelik olumlu tutum içerisinde ise öğrenilecek o bilgiye ilişkin motivasyon düzeyinin de yüksek olması beklenmektedir. Bu araştırma, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları ile İngilizce dil öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmaya İlişkin Alt Problemler;

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumları ile İngilizce dil öğrenme motivasyonları arasında cinsiyete göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumları ile İngilizce dil öğrenme motivasyonları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumları ile İngilizce dil öğrenme motivasyonları arasında birden fazla dil bilme durumuna göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumları ile İngilizce dil öğrenme motivasyonları arasında Yabancı dil 1-2 derslerinde başarılı olma durumlarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumları ile İngilizce dil öğrenme motivasyonları arasında ekstra bir dil eğitimi alma durumlarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumları ile İngilizce dil öğrenme motivasyonları arasında yurtdışında bulunma durumlarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

### Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma olup ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle açıklamayı, betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan probleme müdahale, değiştirme veya etkileme söz konusu değildir. Yani amaçlanan durumu var olduğu şekliyle doğru gözlemlemek ve betimleyerek ortaya koymak esastır (Karasar, 2000). Tarama modelinde gözlemlenen durum sonucunda elde edilen veriler tespit edilip kaydedilir ve kontrol edilen değişmez ilişkilere bakılarak genellemeye gidilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Tarama modeli genel tarama ve örnek olay tarama olmak üzere ikiye ayrılır. Genel tarama modeli kalabalık bir evrenle ilgili genel yargıya varabilmek için evrenin tamamının veya içerisinde bir grubun örneklem alınarak çalışmanın gerçekleştirilmesidir (Karasar, 2000). İlişkisel tarama modeli de genel tarama modelleri içerisinde yer almaktadır. İlişkisel tarama modeli, bir grubun içerisindeki iki veya daha çok değişkenin arasındaki değişim veya etki düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir genel tarama modelidir (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Karasar, 2000). Araştırmanın çalışma grubunu, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veriler, Çetin ve Çetin (2019) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye



*Yönelik Tutum Ölçeği*" ile Mehdiyev, Uğurlu ve Usta (2017) tarafından geliştirilen *"İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği"* kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Küreselleşen dünyada gelişen teknolojiyle birlikte iletişim ağları önemli ölçüde gelişme göstermektedir. Özellikle COVID-19 pandemisinin dünyayı sarmasıyla birlikte ticaret, ekonomi, sanat, spor, kültür gibi alanlarla birlikte eğitim sektörü de bu durumdan büyük ölçüde olumsuz etkilenmiştir. Dünyanın globalleşmesi ticaret, turizm, bilim, teknoloji ve eğitim alanlarda ülkelerin birbirleriyle yarış içinde veya etkileşim içinde bulunması ülkelerin birbirinin dilini öğrenmesini zorunlu kılmaktadır. Nitekim ülkelerin müfredatlarında dil öğrenmeye yönelik dersler bulunmaktadır. Bu araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uluslararası arenada evrensel olarak kabul edilen İngilizce dilini öğrenmeye yönelik motivasyon durumları ölçeklerle ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının *"Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği"* verilerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarının genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Yine *"İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği"* nde elde edilen verilere bakıldığında öğretmen adaylarının dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının da genel olarak yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumları ile İngilizce dil öğrenme motivasyonları arasında cinsiyete, sınıf düzeylerine, birden fazla dil bilme durumlarına, Yabancı dil 1-2 derslerinde başarılı olma durumlarına, ekstra bir dil eğitimi alma durumlarına ve yurt dışında bulunma durumlarına göre anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler öğretmen adayları, Öğrenme, İngilizce, Tutum, Motivasyon

### Kaynakça

- Akyol, S., & Fer, S. (2010, Kasım). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 882-888.
- Çetin, Ş., & Çetin, F. (2019). Öğrenmeye yönelik tutum ölçeği (ÖYTÖ) geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 140-157.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. 5th ed. London New York: Routledge Falmer.
- Dikmen, M., Tuncer, M., & Şimşek, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 388-400.
- Domjan, M. (2004). *Koşullanma ve öğrenmenin temelleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C.T., & Usta, H.G. (2017). İngilizce dil öğreniminde motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 21-37.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem
- Robbins, S. (1994) *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk) Eskişehir ETAM Basım Yayın.
- Selvi, K. (2008). Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili temel kavramlar. Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed. Kıymet Selvi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (21. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Administration: Theory and Practice*, 45, 109-127.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (Genişletilmiş 9. Baskı), Ankara: Seçkin.

## Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Barış ve Savaşa İlişkin Görüşleri: Kesitsel Bir Çalışma

Pervin Oya Taneri, Özlem Yeşim Özbek, Gülay Bedir

Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Kahramanmaraş Sutcu Imam University

### Problem Durumu

Barış eğitimi, işbirliği, çatışma çözümü, şiddetsizlik, insan hakları, sosyal adalet, dünya kaynakları, küresel çevre ve çok kültürlülüğü anlama gibi çağdaş alanlarda uygulanmaktadır. COVID-19 pandemisinde yaşandığı gibi, bireylerin yaşamı tehdit eden ve küresel sorunları çözmek için iş birliği içinde çalışması gerekmektedir. Tüm insanların insan ve sosyal hakları gözetilmeden barış sağlanması zordur. Bu açıdan tüm toplumların ekonomik kalkınma, temel hizmetlere erişim, kültür, sağlık ve barınma odaklı bir barış anlayışına sahip olması önemlidir.

Son yıllarda ülkelerin sağ merkezli neoliberal politikalarının güçlenmesi, artan çatışmalar ve buna bağlı göçlerden dolayı pek çok genç şiddete maruz kalmaktadır. Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyinin 23 Nisan 2018 toplantısında Simpson "Gençlik, Barış ve Güvenlik Üzerine İlerleme Çalışması"nda dünya üzerinde 1,8 milyar gencin dışlanmasını ve marjinalleştirilmesini araştırdıkları çalışmalarında gençlerin yaklaşık dörtte birinin (en az 408 milyon gencin) şiddete maruz kaldığını belirtmiştir (<https://www.un.org/press/en/2018/sc13312.doc.htm>).

Gençlerin çatışmaları çözme ve önlemedeki rolleri yadsınamaz. Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyinin 23 Nisan 2018 toplantısında Genel Sekreterin Gençlik Elçisi Wickramanayake "*Barış inşası ve çatışmayı önlemenin karmaşık doğası, gençlerin potansiyelinden ve yaratıcılığından yararlanmamızı gerektiriyor*" diyerek gençlerin toplumda barışı inşa etmedeki önemini vurgulamıştır (<https://www.un.org/press/en/2018/sc13312.doc.htm>). Toplumda değişimin öncüsü olan gençlerin barış ve savaş hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi, toplumun barışın inşası açısından oldukça önemlidir. Gençlerin barış ve savaşa yönelik tutumlarını (Bizumic ve diğ., 2013; Eryılmaz, 2009; Güler, 2014; McLernon & Cairns, 2006; Okumuşoğlu, 2017) ve görüşlerini (Hakvoort & Hägglund; 2001; Hakvoort, & Oppenheimer, 1993; Haavelsrud, 1997; Özdemir & Çelik, 2017; Urlu & Tomul, 2020) inceleyen ulusal ve uluslararası pek çok çalışma bulunmakla beraber toplum dinamiklerini anlamak ve şiddetsiz bir toplum sağlamak adına, gençlerin savaş ve barış hakkındaki görüşlerinin toplumsal olaylara bağlı olarak zaman içinde nasıl değiştiğini ortaya koyan çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Bu çalışmada, farklı zamanlarda alınan örneklerle üniversite öğrencilerinin barış ve savaşa ilişkin görüşlerinin toplumsal olaylara bağlı olarak nasıl değiştiği incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın, toplumsal çatışma ve şiddeti önlemede ve bu konuda birinci adım olan barış eğitimi çalışmalarına katkıda bulunması umulmaktadır.

### Yöntem

Üniversite öğrencilerinin barış ve savaşa ilişkin görüşlerinin toplumsal olaylara bağlı olarak nasıl değiştiğini araştırmayı amaçlayan bu çalışmada, kesitsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kesitsel çalışmalar, doğası gereği nedensel veya ilişkisel değildir, tanımlayıcı araştırma olarak bilinir. Araştırmacıların aynı anda birçok özelliğe (yaş, gelir, cinsiyet vb.) bakmalarına olanak tanır. Kesitsel araştırmalar mevcut bir evrende neler olduğu hakkında bilgi sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, kesitsel çalışmalar, belirli bir zamanda, sonucun ve onunla ilişkili özelliklerin bir "anlık görüntüsünü" sağlar (Levin, 2006).

Bu çalışmada Üniversite öğrencilerinin barış ve savaşa ilişkin görüşlerinin nasıl değiştiğini ortaya çıkarmak için zaman içinde farklı öğrenci gruplarına aynı sorular sorulmuştur. Veriler 2010, 2016 ve 2019 yıllarında elde edilmiştir. Birinci ölçümde 542, ikinci ölçümde 1147 ve üçüncü ölçümde 697 katılımcı yer almıştır. Öğrencilere siyasi görüşleri, toplumsal barışı düşünme sıklıkları ve savaşın ne kadar gerekli olduğu hakkında sorular sorulmuş ve cevaplarının frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Araştırmaya Türkiye'deki çeşitli üniversitelerden toplam 2386 öğrenci (%46,1 kadın, %53,9 erkek) katılmıştır. Katılımcılar 17-41 yaş arasındadır. Katılımcıların %52'si şehirde/büyük şehirde, %30'u kasaba/ilçede ve %18'i köyde büyüdüklerini belirtmiştir. Katılımcıların %97'si barış eğitimi konusunda herhangi bir eğitim almamış ve %98,2'si bu konuda bir çalışmaya katılmamıştır. Barış eğitimi ile ilgili bir araştırmaya katıldığını belirten 26 (%1,8) öğrenci; afiş hazırlama, ödev verme, dilekçe ve ankete katılma, dinleyici olarak toplantı/seminer/konferanslara katılma, sendikaya katılma etkinliklerine katılmıştır. /vakıf/ siyasi parti toplantıları, tiyatro gösterilerine katılma ve atölye çalışmaları.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilere toplumsal barışı ne sıklıkta düşündükleri sorulduğunda, 2010 yılında katılımcıların %10,9'u hiçbir zaman veya nadiren, %15,6'sı ara sıra ve %66,4'ü sık sık ve her zaman kendilerini düşündüklerini, 2016 yılında katılımcıların %8,4'ü hiçbir zaman veya nadiren, %12,3'ü ara sıra ve %79,3'ü sık sık ve her zaman düşündüklerini, 2019 yılında katılımcıların %15,7'si asla veya nadiren, %22,9'u ara sıra ve %61,4'ü sıklıkla ve her zaman düşündüklerini belirtmişlerdir. Savaşın gerekliliği sorulduğunda, 2010 yılında katılımcıların %70,6'sı asla gerekli olmadığını, %15,2'si bazen ihtiyaç duyulduğunu, %14,2'si sık sık ve her zaman gerekli olduğunu, 2016 yılında katılımcıların %79,2'si asla gerekli olmadığını, %13,3'ü bazen ihtiyaç duyulduğunu, %7,5'i sık sık ve her zaman gerekli olduğunu, 2019 yılında katılımcıların %72,1'i asla gerekli olmadığını, %15,6'sı bazen ihtiyaç duyulduğunu, %12,3'ü ise sıklıkla ve her zaman gerekli olduğunu belirtmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin toplumsal barış ve savaş hakkındaki düşüncelerinin ülkedeki sosyal ve siyasi olaylardan, ekonomik gelişmeden ve yönetimden önemli ölçüde etkilendiği anlaşılmaktadır. 2016 yılında üniversite öğrencileri 2010 ve 2019'a göre daha çok barışı düşünmüşlerdir ve savaşa daha çok karşı çıkmışlardır. 2010 Türkiye'de ekonominin en güçlü olduğu, refahın toplumun görece büyük bir bölümüne yayıldığı ve AB'nin etkisinin güçlü olduğu bir yıldır. 2016 ise toplumsal gerilim ve şiddetin önemli ölçüde arttığı bir yıldır.

**Anahtar Kelimeler:** Toplumsal barış, savaş, kesitsel çalışma, siyasi atmosfer, üniversite öğrencilerinin görüşleri.

## Kaynakça

- Aktaş, Ö. (2015). War and peace in the pictures drawn by the students of a fine arts high school. *Educational Research and Reviews, 10*(8), 1080-1087.
- Bizumic, B., Stubager, R., Mellon, S., Linden, N., Iyer, R., & Jones, B. (2013). On the (in)compatibility of attitudes toward peace and war. *Political Psychology, 34*(5), 673-693
- Eryılmaz, A. (2009). Barışa yönelik tutumların özsayı ve cinsiyet değişkenleriyle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(21), 23-31
- Güler, E. (2014). Barışa yönelik tutumlar: Dehşet yönetimi kuramı ve bazı sosyopolitik değişkenler açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Haavelsrud, M. (1970). Views On War and Peace Among Students in West Berlin Public Schools. *Journal of Peace Research, 7*(2), 99–120. <https://doi.org/10.1177/002234337000700202>
- Levin, A. K. (2006). Study design III: Cross-sectional studies. *Evidence-Based Dentistry, 7*, 24–25. <https://doi.org/10.1038/sj.ebd.6400375>
- Mclernon, F., & Cairns, E. (2006). Children's attitudes to war and peace: When a peace agreement means war. *International Journal of Behavioral Development, 30*(3), 272–279. <https://doi.org/10.1177/0165025406066763>
- Haavelsrud, M. (1970). Views On War and Peace Among Students in West Berlin Public Schools. *Journal of Peace Research, 7*(2), 99–120. <https://doi.org/10.1177/002234337000700202>
- Hakvoort, I. & Hägglund, S. (2001) Concepts of Peace and War as Described by Dutch and Swedish Girls and Boys, Peace and Conflict. *Journal of Peace Psychology, 7*(1), 29-44. DOI:10.1207/S15327949PAC0701\_03
- Hakvoort, I., & Oppenheimer, L. (1993). Children and Adolescents' Conceptions of Peace, War, and Strategies to Attain Peace: A Dutch Case Study. *Journal of Peace Research, 30*(1), 65–77. <https://doi.org/10.1177/0022343393030001006>
- Özdemir, F., & Çelik, H. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin savaş ve barış kavramlarının öğretimine ilişkin görüşleri views of social studies teachers related to teaching of the concepts of war and peace. *Turkish History Education Journal, 6*(1), 100-128.
- Okumuşoğlu, S. (2017). The Relationship Of Attitudes Towards Peace With Attitudes Towards War, Social Dominance Orientation and Gender. *Ulakbilge, 5* (17),1821-1833.
- Urlu, E. & Tomul, E. (2020). Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11*(3), 110-122. DOI: 10.19160/ijer.811378

## COVID 19 Salgınında Mülteci ve Sığınmacı Çocuklara Yönelik Önemli Eğitim Stratejileri

**Erdal Yıldırım**

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 salgınıyla bütün bir neslin eğitimi sekteye uğramıştır. Salgın sürecinin önlenmesi için dünyanın birçok yerinde okulların kapatılması bir yöntem olarak benimsenmiştir. Okulların kapatılmasıyla, çocukların ihtiyaç duyduğu eğitim-öğretim faaliyetleri, ebeveyn ya da başka kimseler tarafından farklı yollarla karşılanmaya çalışılmıştır. Buna rağmen, salgın sürecinde denenen uzaktan eğitim faaliyetlerine katılım için gerekli olan eğitim-öğretim araçlarına sahip olamayan milyonlarca çocuğun varlığı ise söz konusudur. Ayrıca, okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında, sağlıklı beslenmeleri okullara bağlı olan çocukların durumları da gözden kaçırılmamalıdır. Salgın sürecinde, okulların kapanmasıyla dünyadaki çocukların %91'nin eğitim hayatlarında aksama yaşandığı da kayıtlara geçmiştir. Ayrıca, yaşanan bu aksamalardan en çok etkilenen kesimin kız çocukları olduğu ve bunların büyük bir bölümünün okullara dönme olasılığının olmadığı, tarihsel tecrübelerle dayandırılarak öne sürülmektedir (UNICEF, 2020).

Çocukların öğrenim olanaklarına eşit bir şekilde ulaşabilmeleri için dünyada öne sürülen birtakım stratejiler söz konusudur. Bunların, her eve ulaştırılacak internet bağlantısı, her öğrencinin uzaktan bağlanarak eğitim içeriklerine ulaşabilmesine imkan tanıyan kaliteli teknolojik araçlar ve bunların yanında ulusal ve bölgesel farklı çözüm arayışlarının ele alınması olduğu görülmektedir. Ayrıca, devlet ya da hükümetlerin salgın sürecinde eğitime daha fazla kaynak ayırmalarının yanında, hiçbir şekilde eğitime ayrılan kaynaklarda kesintiye gitmememeler gerektiği dikkat çekilen önemli bir diğer husustur (UNICEF, 2020).

Salgın sürecinde kitlesel anlamda eğitimden kopan ve önemli bir sayıya tekabül eden gruplara arasında, mülteci ya da sığınmacı çocuklar da yer almaktadır. Bu çocukların salgın dışında da birçok çatışmadan ve insan hakları ihlallerinden muzdarip oldukları bilinmektedir (Yıldırım, 2020). Ayrıca yaşanan sosyal, ekonomik ve güvenlik problemlerinin yanında, barınmak zorunda kalınan kötü mekanlara bağlı sağlık problemlerinin arttığına da dikkat çekilmektedir. Salgın süreciyle ve bunu takip eden yıllarda, mülteci çocukların daha fazla yardım ihtiyaç duyacakları önemli uluslararası kuruluşlara tarafından da sıklıkla dile getirilmektedir. Ailelerinden ve evlerinden koparılmış bu çocukların desteklenmesinin, önemli bir sayıyı barındıran Türkiye'de de günümüzü ve geleceği meşgul eden hayati bir konu olarak yerini alacaktır. Yapılan bu araştırma, karşılaşılan problemlerin çözümü için önemli stratejiler ortaya koymayı amaçlamaktadır.

### Yöntem

Bu çalışmada, COVID-19 salgını sürecinde eğitimden kopan mülteci ve sığınmacı çocukların eğitime katılımını ele alan stratejilere değinilecektir. 2020 ile 2021'de konuyla ilgili yazılmış bütün bilimsel araştırmalar ile ulusal ve uluslararası önemli bilimsel kuruluşların raporları dikkate alınacaktır. İlgili araştırmalar, doküman incelemesine tabi kılınarak, sistematik derleme yöntemi ile analiz edilecektir. Sistematik incelemeler, belirli bir problemle ilgili tüm çalışmaları; tanımlamaya, değerlendirmeye ve sentezlemeye yardımcı olan bir literatür taramasıdır (Petticrew & Roberts, 2006). Bu ifadelerle, sistematik derlemelerin konu edinen araştırmalarla ilgili derinlemesine bir literatür taramasını mümkün kıldığı söylenebilir.

Veriler, doküman incelemesiyle (literatür taraması) toplanmıştır. "Doküman incelemesi, çalışılması amaçlanan olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir" (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada, mülteci ve sığınmacı öğrencilerin salgın döneminde eğitime katılımını konu edinen yazılı materyallerin tanımlaması, değerlendirmesi ve tartışılması hedeflenmektedir. Bu anlamda; mülteci ve sığınmacı çocuklar, COVID-19, çocuk hakları ve eğitim hakkı vb. anahtar kelimeleri üzerinden yapılan taramalardan elde edilen araştırmalara odaklanılmıştır. Bu yazılı materyaller, üniversite kütüphaneleri ve çevrimiçi veri tabanları (Taylor ve Francis Group, Web of Science, ERIC ve Dergi Park) aracılığıyla elde edilmiştir.

Araştırmada, veriler yazılı materyallere dayalı olarak betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) ifade ettiği gibi, "Bu tür analizler, elde edilen bulguları organize ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmayı amaçlar" (s. 224). Mülteci ve sığınmacı öğrencilerin kaliteli bir eğitime ulaşabilmesine yönelik ulusal ve uluslararası stratejiler teorik bir bakış açısıyla okuyucuya sunulmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Her çocuk gibi, mülteci ya da sığınmacı çocukların da iyi bir geleceğe sahip olma hakları vardır. Salgın sürecinin ilgili çocuklar üzerindeki kötü etkilerinin hafifletmek ve ortadan kaldırmak için ulusal ve uluslararası stratejilere gerek vardır. Bu süreçteki toplumsal barışın hayata geçirilmesi ve sürdürülebilmesi, toplumlar ve devletler arasındaki iş birliğini zorunlu kıldığı görülmektedir. Süreçte mülteci ve sığınmacı çocukların kaliteli bir eğitime ulaşabilmeleri için olası stratejiler, aşağıda ifade edilmektedir.

- Okullarda güvenliğin sağlanması ve çocukların okullara devam edebilmesi için hükümetlerin her türlü sorumluluğu alabilmesi.
- Evden ve uzaktan eğitim için ebeveynlere, bakım sağlayanlara ve eğitimcilere gerekli desteğin sağlanması ve yenilikçi çözümlerin tasarlanarak hayata geçirilmesi.
- Çocukların zihinsel sağlıklarının korunması ve damgalama, yabancı düşmanlığı ve ayrımcılıkla mücadele için akranlar arası öğrenme ve bilgi paylaşımı.
- Çocuk haklarının ve çocukları korumaya yönelik önlemlerin, salgın süreciyle beraber farklı bir perspektifle ele alınması.

**Anahtar Kelimeler:** mülteci ve sığınmacı çocuklar, COVID-19, çocuk hakları, eğitim hakkı

## Kaynakça

Bukuluki P., Mwenyango H., Katongole S. P., Sidhva D., Palattiyil G. (2020). The socio-economic and psychosocial impact of COVID-19 pandemic on urban refugees in Uganda. *Social Sciences & Humanities Open*, 2, 100045.

Doğan, B , Pekasıl, A . (2021). COVID-19 Pandemisi Bağlamında Evsizler, Mevsimlik Tarım İşçileri, Mülteci, Şartlı Mülteci ve Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Sorunları Üzerine Bir Değerlendirme . *Toplum ve Sosyal Hizmet* , 32 (1) , 275-292 . DOI: 10.33417/tsh.770342

Petticrew, M., & Roberts. H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Malden, MA; Oxford: Blackwell Publishing

**UNİCEF. (2020).** *En savunmasız durumdaki çocukları koronavirüsün etkilerinden korumak için eylem planı.* <https://www.unicef.org/turkey/hikayeler/en-savunmas%C4%B1z-durumdaki-%C3%A7ocuklar%C4%B1-koronavir%C3%BCs%C3%BCn-etkilerinden-korumak-i%C3%A7in-eylem-plan%C4%B1>

Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/52526/690701>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Türkiye’de Eğitim Finansmanına Toplum Katılımı

Sevim Gülseven Taner, Hüseyin Ergen

MEB, Mersin Üniversitesi

### Problem Durumu

Liberal devlet anlayışına göre güvenlik ve adaletin tamamı devlet tarafından finanse edilen tam kamusal mallar olarak sınıflandırılırken, sağlık ve eğitimin ise bir kısmının devlet tarafından, bir kısmını ise özel sektör tarafından finanse edildiği, dolayısı ile yarı kamusal mallar olarak sınıflandırıldıkları bilinmektedir.

Eğitimin devlet tarafından finanse edilmesi gerektiğini savunanlar; eğitimin toplumsal faydalarının bireysel faydalarından daha fazla olduğunu, vatandaş yetiştirmenin devletin görevi olduğunu, bireyler arasında eşitlik ve adaletin sağlanabilmesi için bunun önemli görüldüğünü ortaya koyarken, öte yandan eğitimin finansmanının özel sektör tarafından karşılanması gerektiğini savunanların ise; eğitimin bireysel getirisinin sosyal getirisinden daha yüksek olduğuna, satın alma gücü olan kişilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alma haklarının bulunduğu dikkat çektiği ifade edilmektedir (Ünal, 1996). Konuyu çağımızda eğitimin finansmanı perspektifinden ele alan Adams (2002) eğitim hizmetlerinin kamunun finanse etmesi gerektiği görüşünden, eğitim hizmetlerini kamu ve toplumun birlikte finanse etmesi görüşüne doğru bir yönelim olduğunu belirtmektedir. Eğitimin devlet tarafından mı yoksa özel sektör tarafından mı finanse edilmesi gerektiği tartışmaları devam ederken, eğitimin devlet tarafından finansmanındaki kaynak yetersizliklerinin sonucunda eğitime erişimin güçleşmesi, eşitsizlik, sosyal adaletsizlik ve okul terki gibi olumsuzlukların yaşanabildiği bilinmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2020 Yılı Bütçe Sunuşunda, eğitimin başlıca finansman kaynakları; “merkezi yönetim bütçesinden ayrılan pay, il özel idareleri bütçesinden ayrılan kaynaklar, dış ülke ve kuruluşlardan sağlanan dış kredi, burs ve bağışlar, halk ve kuruluşların eğitime bağışları ile okul-aile birliği gelirleri” olduğu belirtilmiştir (MEB, 2019). Benzer şekilde her dönemde eğitimin finansmanında çeşitli nedenlerden ötürü toplum katılımına ihtiyaç duyulduğu ve toplum katılımının sağlanabilmesi için farklı çalışmalar yapıldığına işaret edilmektedir (Karataş, 2012). Eğitimin finansmanına toplum katılımı konusunda yapılan çalışmalar arasında; eğitimin finansmanının doğrudan desteklenmesi, her öğrenci için okullara destek olunması, yatırımcıların eğitime yatırım yapmaları için teşvikler ve vergi indirimlerinin bulunduğu işaret edilmektedir (Ünal, 1996). Dolayısıyla devlet tarafından yapılan bir takım yasal düzenlemeler yolu ile eğitim finansmanına toplum katılımının sürekli hale getirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de eğitimin finansmanına toplum katılımı konusunda geçmişten günümüze yapılan düzenlemeleri, eğitimin finansmanına toplum katılımı çeşitleri ve gerekçelerini ele alarak eğitimin finansmanına toplum katılımı konusunda geline son noktada merkezîyetçi örgüt yapısına sahip eğitim örgütlerinin yerleşmeye doğru giden sürecini ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda; eğitim finansmanına toplum katılımına ilişkin yapılan yasal düzenlemeler, Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar ile vergi yasalarındaki düzenlemelerle yapılan eğitime destek amaçlı devlet teşvikleri ele alınmaktadır.

Türkiye’de eğitime toplum katılımının gönüllü ve zorunlu yapılan bağışlar yoluyla olduğu ortaya çıkmaktadır. Gönüllü bağışlar; vakıflar, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ya da okullara halkın veya özel kuruluşların yaptığı destek kampanyaları yolu ile; para, kıyafet, bina, arsa, yiyecek, donanım vb. sağlanması olarak tanımlanabilmektedir. Ayrıca MEB işbirliğinde TV, sosyal medya hesapları, SMS ya da IBAN numaraları verilerek yapılan bazı yardım kampanyaları da bu grupta yer almaktadır. Zorunlu bağışlar ise okullarda; okul aile birliğine bağış adı altında alınan; kayıt, öğretmen tercihi, temizlik ve spor malzemeleri ücretleri ile okul aidatları vb. ya da üniversitelerde; spor kulüpleri ya da öğrenci, mezun vb. derneklere bağış adı altında alınan ücretler olarak tanımlanabilmektedir. Bu yolla, okul ile aile, çevre ve sivil toplum kuruluşları arasındaki ilişkileri geliştirmeyi, eğitime yönetsel, finansal ve akademik açıdan katkı sağlamanın amaçlandığı belirtilmektedir (MEB, 2005). Bu tür bağışlar karşılığında okullarda Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi dayanak gösterilerek, okul aile birlikleri adına makbuzlar kesilmektedir.

Araştırmanın problemleri şöyle ifade edilebilir:

### Araştırma Problemi

1. Türkiye’de eğitimin finansmanına toplum katılımı nasıldır?



## Alt Problemler

1. Türkiye’de eğitimin finansmanına toplum katılımı konusunda geçmişten günümüze yapılan düzenlemeler nelerdir?
2. Eğitimin finansmanına toplum katılımı çeşitleri nelerdir?
3. Eğitimin finansmanına toplum katılımı gerekçeleri nelerdir?
4. Eğitimin finansmanına toplum katılımının artırılmasının sonuçları nelerdir?
5. Türkiye’de toplumun eğitim finansmanına katılımı başka ülkelerle karşılaştırıldığında nasıldır?

## Yöntem

Bu çalışmada konu ve içerik açısından literatür taramasına dayalı betimsel amaçlı bir yöntem izlenmektedir. Nitel araştırma yöntemi desenlerinden betimsel analiz ile incelenerek yorumlanan verilerin düzenli, dizgisel, açık ve anlaşılır bir biçimde sunulmasının amaçlandığı ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın amaçları doğrultusunda; literatürdeki araştırma sonuçları, ilgili veri tabanlarından elde edilen verilere dayalı ortak bulgular tespit edilmekte, özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Ayrıca konu ile ilgili dökümanlar yapılan literatür taraması sonucunda geçmişten günümüze incelenerek karşılaştırmalar yoluyla çözümlenmeler yapılmaktadır. Literatür taraması; belirlenen bir konuda yazılı ve basılı ya da web üzerinde bulunan yayımlanmış ya da yayımlanmamış tüm rapor, kitap, kitap bölümü, tez, makale, haber, veri tabanlarının incelenerek özetlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2019). Bu çalışmanın verileri 1981 ile 2019 yılları arasında eğitimin finansmanına toplum katılımı konusunda Türkiye’de yapılan yasal düzenlemeler indekslenmiş, eğitime toplum katılımı gerekçeleri ve eğitimin finansmanına toplum katılımında yer alan aktörler hakkındaki web üzerinden ulaşılabilen veri tabanları ile çeşitli araştırmalara ait bulguları içeren kaynaklardan literatür taraması yapılarak elde edilmiştir. Yasal düzenlemeler, Milli Eğitim Bakanlığı Şura Kararları, vergi düzenlemeleri, teşvikler, kampanyalar vd. incelenerek, çalışmanın amaçları doğrultusunda, Türkiye’deki durumun ortaya konulmasına çalışılmıştır. Bu bilgiler ışığında literatür taraması ile elde edilen veriler ve araştırma bulguları günümüzde ki eğitimin finansmanına toplum katılımı konusundaki uygulamalar ile ilişkilendirilerek sunulmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye’de devlet okullarında finansman açısından kaynak temini sorunu ile okul yöneticilerinin baş edebilmekte güçlük yaşadığı, bunların üstesinden gelebilmek adına alternatif finansman kaynaklarına gerek duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultudaki alternatif çözümlerden biri olarak toplum katılımının Milli Eğitim Şuralarında sık sık gündeme geldiği belirtilebilir. Ayrıca eğitimin finansmanına bağışlar yolu ile toplum katılımını sürekli, kalıcı ve teşvik edici hale getirebilmek adına devlet tarafından çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmada; Türkiye’de toplumun eğitim finansmanına büyük ölçüde gönüllü ve zorunlu bağışlar yoluyla katıldığı; bu bağışların yasal mevzuata bağlandığı, teşvik tedbirlerinin alındığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu uygulamalar sayesinde okul ile toplum arasındaki iş birliği, iletişim ve etkileşimlerin geliştireceğini düşünen araştırmacılardan biri olan Şirin (2015); eğitim finansmanına toplum katılımının okulların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli ve doğal olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Kolay (2004) okul ile toplum arasında sürekli bir etkileşim olması gerektiğini ve toplum katılımının okulun topluma mal olmasının açısından önem taşıdığını belirtmektedir. Karataş (2012) eğitime toplum katılımında bölgeler arası farklılıklar görüldüğünü, bunun sebebinin eğitime merkezden yön verilmesi olduğunu, eğitimde yerleşme sağlanabilirse okullarda yaşanan her türlü soruna hızlı çözümler bulunabileceği gibi aynı zamanda bölge halklarının okullara sahip çıkarak eğitimin finansmanına toplumun daha fazla destek olacağını savunmaktadır. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye’de toplumun OECD ülkelerine göre daha fazla katıldığı ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Finansmanı, Toplum Katılımı, Okul-Aile İşbirliği, Bağış ve Yardımlar

## Kaynakça

Adams, D. (2002). *Education and national development: priorities, policies and planning*. Asian Development Bank Comparative Research Centre The University Of Honk Kong.

Başbakanlık. (2011). MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında 652 sayılı kanun hükmünde kararname. Ankara: T.C. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü. 17 Kasım 2020 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> adresinden alınmıştır.



- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi, ve değerlendirilmesi*. (Çev. Ed. Halil Ekşi). İstanbul: EDAM.
- DPT. (1995). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. 18 Kasım 2020 tarihinde <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yedinci-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-1996-2000%E2%80%8B.pdf> adresinden alınmıştır.
- Güngör, G ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkeler arası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi* 20(1), 59-72.
- GVK. (1960). Gelir Vergisi Kanunu. 18 Kasım 2020 tarihinde [https://www.gib.gov.tr/fileadmin/mevzuatek/gerekciler/GVK/cilt\\_1\\_193\\_sayili\\_kanun.pdf](https://www.gib.gov.tr/fileadmin/mevzuatek/gerekciler/GVK/cilt_1_193_sayili_kanun.pdf) adresinden alınmıştır.
- Karataş, İ. H. (2012). Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımı sağlamak için bir model önerisi: Yerel eğitim şûraları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 151-166.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, (164). 06 Kasım 2020 tarihinde [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/164/kolay.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/kolay.htm) adresinden alınmıştır.
- KVK. (2006). Kurumlar Vergisi Kanunu. 18 Kasım 2020 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/06/20060621-1.htm> adresinden alınmıştır.
- MEB. (1961). İlköğretim ve Eğitim Kanunu. 17 Kasım 2020 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2019). MEB 2020 Yılı Bütçe Sunuşu. 17 Kasım 2020 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/18094404\\_2020\\_BUTCE\\_SUNUYU\\_17.12.2019.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUYU_17.12.2019.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (1996). 15. Milli Eğitim Şurası Kararları. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Genel Sekreterliği. 17 Kasım 2020 tarihinde [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165430\\_15\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası Kararları. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Genel Sekreterliği. 17 Kasım 2020 tarihinde [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29170222\\_18\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2014). 19. Milli Eğitim Şurası Kararları. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Genel Sekreterliği. 17 Kasım 2020 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr> adresinden alınmıştır.
- MEB. (1995). Milli Eğitim Şurası Yönetmeliği. Tebliğler Dergisi. 17 Kasım 2020 tarihinde <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/59-1995/415-2439-eyul-1995> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2005). Okul Aile Birliği Yönetmeliği. 18 Kasım 2020 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1532.pdf> adresinden alınmıştır.
- OECD. (2017). Education at a Glance 2017. OECD Indicators. 12 Mart 2021 tarihinde <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> adresinden alınmıştır.
- Şirin, H. (2015). Eğitimin Etki Alanında Sivil Toplum ve Kültürel Değişim. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. 20 Kasım 2020 tarihinde <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/ŞİRİN-Hüseyin-EĞİTİMİN-ETKİ-ALANINDA-SİVİL-TOPLUM-VE-KÜLTÜREL-DEĞİŞİM.pdf> adresinden alınmıştır.

TBK. (2011). Türk Borçlar Kanunu. 19 Kasım 2020 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=6098&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden alınmıştır.

Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Torun Matbaası.

Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 21-34.

Yatmaz, A. (2019). 2023 Eğitim vizyonunda okulların finansmanı. SETA. 18 Kasım 2020 tarihinde <https://setav.org/assets/uploads/2019/02/P231.pdf> adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

YÖK. (1981). Yükseköğretim Kanunu. 17 Kasım 2020 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> adresinden alınmıştır.

## 4\*4 Sustainable Education System Model Suggestion

Işıl Kellevezir

Yaşar Üniversitesi

### Problem Durumu

Technological development and different managerial approaches, which started in the 20th century also affect education systems. Concepts such as Total Quality Management, Lean Production, and Industry 4.0 find their place in the course content in the education system where the quality of the workforce is determined. These concepts bring along multidisciplinary approaches. In business life, where vertical specialization is a necessity, the determining factor is the competencies acquired horizontally. Therefore, not only professional, but also subject/concept-based specialization and versatility become even more important. Thanks to the expertise added to the professional knowledge from other fields, multi dimensional studies can be carried out. In addition to this, rapidly developing sectors require continuous updating of personal knowledge, skills and competencies. For example, in the curriculum of an individual who graduated from the law field in 2000, there was no information on areas such as banking, trade and logistics, such as crypto money, electronic commerce, unmanned air transportation, which have developed in the last 20 years. If the individual cannot become competent in these matters, he cannot be sufficient in these legal matters. As seen in the example, lifelong learning has become a necessity for every profession today. As a result, it will be able to guide education and the labor market in the future, what I called the term is "the metaprofession" that means a main profession and competencies to be obtained from several fields under the umbrella. It can be foreseen that this situation will require a learning discipline, which I can call "modular learning".

In Turkey, individuals learn basic information during the 12-year (4+4+4) basic education. In addition to science, technology, and mathematics education, which is called STEM, efforts are made to provide students with linguistic knowledge and skills and all other competencies at pedagogically appropriate age levels. However, it is recommended that the integrity and up-to-dateness of the curricula be ensured by developing a periodic and systematic approach in order to meet individual and social demands, needs, expectations and obligations. In addition, it is thought that the course contents and curricula of higher education should be in a structure that is compatible, integrated, and following the idea, with the subjects articulated modularly, while preserving the meta-profession. Therefore, during compulsory education, the individual should acquire the knowledge, skills and competencies that he or she will need throughout life, and moreover, learn how and where to obtain them when faced with new needs.

According to the WEF, the skills of more than 1 billion people by 2030 need to be overhauled—reskilling—as jobs are transformed due to the technologies of the Fourth Industrial Revolution. By 2022, 42% of the core skills needed to perform current jobs are expected to change. In addition to high-tech skills, specific interpersonal skills are expected to be in high demand, including skills related to sales, human resources, maintenance and training. It is thought that one-third of the jobs in the world - about 1 billion jobs - will be transformed by technology, and by 2022, 122 million new jobs will be created due to Industry 4.0 requirements. (WEF, 2020). On the one hand, improving the skills of people in business life - upskilling-, on the other hand, gaining new skills for those who have no skills in some areas - reskilling - the importance of lifelong learning is gradually increasing. The acquisition of skills that cannot be obtained in formal education is transferred to employers, and individuals who are out of the labor market are expected to increase their qualifications by means of personal career planning in order not to be left out of the system.

### Yöntem

The research will be carried out with the literature review method and the current situation will be presented in a comparative way with the practices of other countries. Afterwards, the 4\*4 training model created will be visualized with process management techniques. Then it will be explained with concrete examples.

A literature review has three phases such planning, conducting,, and reporting. In the planning phase the need for the review must be identified, the research questions must be determined and a protocol must be developed. Meanwhile conducting phase, the researchers must find the major studies, extract, analyze, and synthesize data. The last phase is reporting the review, which the report is written to disseminate the findings from the literature review.

Conducting a literature review is a means of demonstrating an author's knowledge about a particular field of study, including vocabulary, theories, key variables and phenomena, and its methods and history. It also informs readers and

writers of the influential researchers and research groups in the field. Finally, with some modification, the literature review is a “legitimate and publishable scholarly document” It will also be used system framework approach to examine the current education system of Turkey, especially answering the question “Is there any holistic and sustainable education system, and if not, how can it be?”. System thinking allows to see the processing of all parts .

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

The model can be used as an auxiliary tool when creating education and employment policies for Turkey. In this way, a work plan can be created to eliminate the miscommunication and supply/demand mismatch between the education system and the labor market in terms of quality and quantity. In order to revise education systems in accordance with technological development and current change; A model can be considered for the systematic, dynamic and holistic revision of the curricula and the periodic repetition of this process. The model can be used to ensure equality of opportunity in education. It can be contributed to social development by enabling individuals to revise themselves in accordance with the requirements of the age, and by placing knowledge, skills and competencies in the curriculum.

**Anahtar Kelimeler:** Basic Education, Vocational Education, Higher Education, Lifelong Learning

### Kaynakça

- Alpaydın, Y. (2015). Identifying higher-education level skill needs in labor markets: The main tools usable for Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 15(4), 945–967. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.4.2542>
- Kellevezir, I. (2020). Eğitim ve İstihdam Ekosistemleri Temelinde Toplum 5.0. In *Gelecek Ne Getirecek? Tüm Yönleriyle Toplum 5.0* (pp. 221–240).
- Larson, R. C., Ghaffarzadegan, N., & Xue, Y. (2014). Too many PhD graduates or too few academic job openings: The basic reproductive number  $R_0$  in academia. *Systems Research and Behavioral Science*, 31(6), 745–750. <https://doi.org/10.1002/sres.2210>
- LeCompte, M. D., Klinger, J. K., Campbell S. A., & Menke, D. W. (2003). Editor’s introduction. *Review of Educational Research*, 73(2), 123-124.
- Pinheiro, R., & Pillay, P. (2016). Higher education and economic development in the OECD: policy lessons for other countries and regions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(2), 150–166. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1150237>
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on Conducting a Systematic Literature Review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- WEF. (2020, 01 22). We need a global reskilling revolution – here's why. World Economic Forum: <https://www.weforum.org/agenda/2020/01/reskilling-revolution-jobs-future-skills/> adresinden alındı

## The Relation between Educational Philosophies and Metacognition

Nesrin Ozturk

İzmir Demokrasi Üniversitesi

### Problem Durumu

Philosophy may be seen as abstract concepts. That is, it may seem distant and irrelevant to daily concerns of teaching (Beatty et al., 2009). However, an understanding of philosophical orientations to education offers practical benefits (Beatty et al., 2009). Indeed, articulating one's educational philosophy requires becoming conscious of some unconscious beliefs and behaviors that pertain to purposes of education, teaching and learning practices, perceptions of teacher's and students' roles, nature of knowledge, and lens in analyzing human needs (Beatty et al., 2009; Taylor & Tisdell, 2000).

Trajectorially, extant context of the study is dominated by Perennialism, Essentialism, and Progressivism. Şimşek and Kartal (2019) recently examined the articles related to education in the Turkish Constitution, basic law of Turkish education, and fundamental principles of Turkish education. They argued that educational initiatives are based on traditional or positivist understandings because legal grounds for educational policies pertain to Essentialism, Perennialism, and Progressivism. Similarly, Deryakulu and Atal-Köysüren (2018) stated that 'official and sustainable philosophy of Turkish education is still ambiguous' (p.39). At the theoretical and policy level, notions of Progressivism may be recognized; however, instructional practices in classrooms mostly reflect characteristics of Essentialism and Perennialism. Moreover, traditional educational philosophies may continue existing in future classrooms as a large-scale national study heralded. Aksu and colleagues (2010) examined 18,226 pre-service teachers' philosophies of education and their findings reported that pre-service teachers possess traditional educational beliefs although Constructivism (reflecting Progressivism) has been officially transparent during their earlier studies.

In 2017, Ministry of National Education (MoNE) released a report on competencies of teachers. There, the importance of 21st century skills 'such as effective communication, recognizing different cultures, developing high level cooperation, global competency, and solution-focused thinking' is highlighted (MONE, 2017, p.1). In relation, it is stated that teachers are not only staff performing teaching but also, they are considered as role models. Such expectations entail teachers' competencies which is a comprehensive set of knowledge, skills, values, and attitudes. Teacher Competencies Framework of Turkey (CFT) displays three domains as professional knowledge, professional skills, and attitudes and values (MONE, 2017). An analysis of these three domains confirmed the previous arguments regarding educational philosophies.

While teachers are expected to develop students' 21st century skills in K-12 classrooms, metacognition, which pertains to thinking about thinking (Flavell, 1979), might be a solid ground for 21st century skills, if it is not already categorized as one of them (Lai & Viering, 2012). As Mahdavi (2014) argued metacognition 'nurtures independent thinkers and lifelong learners who are able to grapple with new situations and learn how to learn and continue to learn throughout their lifespan' (p.529) while initiating self-directed learning (Mahdavi, 2014). However, metacognitive competency development might not be same for all (Veenman et al., 2006). That is, some individuals might develop metacognitive competencies by themselves or with the help of agents in their social environments including schools. When students internalize and exercise their roles as learners via the notions of dominant educational philosophies, they may also recognize some expectations or benchmarks to success. Regarding the extant influences of traditional philosophies on Turkish K-12 classrooms and teachers' instrumental role in developing students' metacognition (Ozturk, 2018), it is important to examine whether Turkish K-12 experiences helped pre-service teachers develop metacognition. For this purpose, the following research questions will be answered.

1. What are the dominant philosophical orientations that pre-service teachers hold?
2. What is pre-service teachers' metacognition competency level?
3. How are metacognition and educational philosophies related, if at all?
4. Can any of the educational philosophies predict any components of metacognition?

## Yöntem

This study displays characteristics of quantitative research. To describe and interpret the potential relations among metacognition and educational philosophies, survey research methods were implemented. To Cohen, Manion, and Morrison (2018), surveys can be descriptive or analytic. This study employed an analytic survey design to examine educational philosophies for their predictive power on metacognition.

One hundred seventy-six (176) pre-service teachers participated in this study. At the time, they studied in their first year across 5 different departments at the College of Education in a state university in Izmir. They studied at English Language Teaching, Mathematics Education, Pre-school Education, Special Education, and Guidance and Counseling departments. Participants were selected via convenience sampling method.

The data were collected via online platforms (i.e. Google forms) where participants anonymously filled in the surveys on a Likert scale. Two inventories were employed to collect data and they were the Turkish Metacognitive Awareness Inventory and Educational Philosophies Inventory.

To collect metacognition data, Turkish Metacognitive Awareness inventory (TMAI) was used. Akın, Abacı, and Çetin (2007) adapted the original Metacognitive Awareness Inventory (MAI), which was developed by Schraw and Dennison (1994), into Turkish with a correlation of .95 between the MAI and TMAI. Following exploratory factor analysis, TMAI produced a two-factor solution with 8 subcomponents. Internal consistency and test-retest reliability was .95. TMAI can be rated on a 5-point Likert scale ranging from (1) *never* to (5) *always*.

To collect data of pre-service teachers' educational philosophies, Turkish Educational Philosophies inventory (TEPI) was used. Yılmaz, Altinkurt, and Çokluk (2011) developed this inventory to identify the beliefs regarding Essentialism, Perennialism, Progressivism, Reconstructionism, and Existentialism. Following exploratory and confirmatory factor analyses, TEPI produced a five-factor solution with 40 items. The reliability of sub dimensions ranged between .70 and .91. TMAI can be rated on a 5-point Likert scale ranging from (1) *completely disagree* to (5) *completely agree*.

Before analyzing the data on SPSS, the assumptions for parametric tests were checked. The data were first examined via the test of normality, Q-Q plots, scatter plots, and the test of homogeneity of variance. It was found that the data violated these assumptions at different levels. In addition to regarding the sampling technique, non-parametric tests (Spearman Rank Correlation) were run. To run a predictive model for metacognition, the assumptions of normality, linearity, multicollinearity homogeneity of variances were checked. Metacognitive regulation met the assumptions; therefore, a multiple linear regression was run for it.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

The sample group's metacognitive knowledge (MK) and metacognitive regulation (MR) had a median of 4.05 and 3.91, respectively. Existentialism (Med= 4.85) was the most dominant educational philosophy followed by Progressivism (Med= 4.53), Reconstructionism (Med=4.14), Perennialism (Med=3.87), and Essentialism (Med=2.20).

A set of Spearman Rank Correlation tests were run to examine the relations of metacognition and educational philosophies. It was found that MK and Progressivism ( $r_s=.39$ ,  $p=.00$ ), Existentialism ( $r_s=.38$ ,  $p=.00$ ), Reconstructionism ( $r_s=.31$ ,  $p=.00$ ), and Perennialism ( $r_s=.21$ ,  $p=.00$ ) correlated, positively. Also, MR and Progressivism ( $r_s=.43$ ,  $p=.00$ ), Existentialism ( $r_s=.40$ ,  $p=.00$ ), Reconstructionism ( $r_s=.41$ ,  $p=.00$ ), and Perennialism ( $r_s=.32$ ,  $p=.00$ ) correlated, positively.

A multiple regression analysis was also run to investigate whether educational philosophies could significantly predict metacognitive regulation. The results indicated a significant model that explained 28% of the variance in metacognitive regulation,  $F(1,172) = 22$   $p = .001$  with  $MR = 3.91 + (.478 * \text{Progressivism}) + (.426 * \text{Existentialism}) + (.174 * \text{Perennialism})$ .

**Anahtar Kelimeler:** metacognition, educational philosophy, survey research,

## Kaynakça

- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7(2), 655–680.
- Aksu, M., Engin Demir, C., Daloglu, A., Yildirim, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 91–101.

- Beatty, J. E., Leigh, J. S. A., & Lund Dean, K. (2009). Philosophy Rediscovered: Exploring the connections between teaching philosophies, educational philosophies, and philosophy. *Journal of Management Education*, 33(1), 99–114. <https://doi.org/10.1177/1052562920912915>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Deryakulu, D., & Atal-Köysüren, D. (2018). The relationship between Turkish pre-service ICT teachers' educational philosophies and occupational anxieties. *Educational Research for Policy and Practice*, 17(1), 33–52. <https://doi.org/10.1007/s10671-017-9214-2>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Lai, E. R., & Viering, M. (2012). Assessing 21st century skills: Integrating research findings. In *Annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Vancouver, BC, Canada* (Issue April).
- Mahdavi, M. (2014). An Overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 2(June), 529–535. <http://ijmcr.com>
- MONE, D. G. for T. T. and D. (2017). *General competencies for teaching profession*. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_06/29111119\\_TeachersGeneralCompetencies.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29111119_TeachersGeneralCompetencies.pdf)
- Ozturk, N. (2018). The Relation between Teachers ` Self-Reported Metacognitive Awareness and Teaching with Metacognition The Relation between Teachers ` Self-Reported Metacognitive Awareness and Teaching with Metacognition Nesrin Ozturk. *International Journal of Research in Teacher Educaion*, 9(2), 26–35.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Şimşek, A., & Kartal, S. (2019). Türkiye eğitim sisteminin amaçlarında felsefi akımlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 873–880.
- Taylor, E. W., & Tisdell, E. J. (2000). Adult education philosophy informs practice. *Adult Learning*, 11(2), 6–10. <http://robert-vroman.com/resources/Adult Education Philosophy.pdf>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335–350.



## 'Freedom' in Education Between 17th and 20th Centuries

Gözde Dinçer

Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

Freedom in all through educational history was an indispensable concept for both learners and teachers and even the learning process itself. Being the main pillar of the system, it has been defined and tried to be developed by many philosophers throughout different centuries. Following the views of philosophers, the concept needs to be understood more clearly to make the benefit of it in a more efficient way. The concept, having shift in its meaning from time to time, also differed in its reflections in terms of practical consequences. The aim of this study, then, is to reveal the flow of such concept of "freedom", which has been preserving its existence for centuries in education, philosophy and as a common field in educational philosophy, especially between the 17th and 20th centuries. In this direction, the study, which aims to reveal the importance and indispensability of the concept, also tries to explain how education can be shaped by including the concept of freedom on a philosophical basis. In this way, the aim is to pave a clear way to place the concept of freedom in the middle of philosophical understandings of any educational system. Regardless of the type of education, concept of 'freedom' should find a place for itself being related to many institutional dynamics of a society. In a society, institutional organizations work for the system which is required to keep the order. However, within the study, the system should not be considered as something which is standard and never changing or something dogmatic. All the dynamics mentioned should be regarded as interwoven considering education as the core. Being the core of the social dynamics, freedom should be considered as vital. This study, so, along with all the other purposes mentioned, aims to help the concept gain the value it deserves.

### Yöntem

To serve the purpose of the study, first of all different views of different philosophers will be examined as shortly mentioned. When we look at what Locke's concept of freedom is, it is necessary to think once again about the ideas of human nature. His belief in the emptiness of the human mind also means his belief that man is born free from original sin and equally. Rousseau also underlines the importance he attaches to the phenomena of freedom and equality with his respect for the state of nature. From this statement of Rousseau, who speaks of a multifaceted freedom of development, it is possible to see that he equates freedom to being human. It can be said that the realization of how his feelings towards unknowing people turn into respect in his understanding of freedom, where Kant met with Rousseau at the common point, has also caused Rousseau to adopt the understanding of social and gradual freedom. Rather than perceiving this phenomenon as modern individualism in the eyes of Kant, it should be considered as the untouchable autonomy of the individual within his system. The historical dimension of Dewey's philosophy is the point where he includes the concept of freedom. Human nature, for example, is the product of history and must be free. Another free product of history is the mind. However, this freedom is the freedom of establishing communicative networks, that is, the freedom of the mind to remain active, and it is provided by education. Indeed, for Dewey, the regulation of the environment also means education. The descriptions of human beings who have the dominant will and virtue in Locke, natural and free in Rousseau, harmonious, adaptive, self-actualizing, developing in Dewey can be thought of as the descriptions that reveal the characteristics of the person that the aforementioned thinkers try to develop through education. The method of reaching all these definitions is experience if it includes different conceptualizations on the common platform. Freedom is the basic condition of experiencing. For Freire, it would not be wrong to say that 'freedom' is almost everything. Because it reveals education itself as a tool of freedom. The realization of one's own personality, recognizing the problematic interactions with the world through his free actions are the ways in which he defines freedom in particular. Given all these differences, the study aims to carry out a comparative approach for literature analysis.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

In the plane of John Locke, Jean-Jacque Rousseau, Immanuel Kant, John Dewey, and Paulo Freire, the study plans to reveal the form of the concept of freedom for each thinker, starting with the views of these thinkers on the state of nature of man. Throughout the study, the concepts of freedom of each of these thinkers will be explained within the scope of the subject. Freedom beliefs, common and different points and the relations of this concept with social institutions will be tried to be reflected. The 'freedom' ideas of thinkers who have a lot in common will be clarified on

the basis of education and educational principles will be described as suggestions. The relationship of freedom, especially education, with other social institutions and how the concept of freedom is reflected on the path of life on the plane of these thinkers will also be explained. The clues that the said thinkers' definitions of 'freedom' and its practical reflections can shape education are also the points planned to be discussed within the study.

**Anahtar Kelimeler:** FREEDOM, EDUCATIONAL PHILOSOPHY, LOCKE, ROUSSEAU, KANT, DEWEY, FREIRE

**Kaynakça**

- Arslan, A. (2002). Felsefeye giriş. Ankara: Vadi Yayınları.
- Reboul, O. (1991). Eğitim felsefesi (çev. I. Gürbüz). İstanbul: İletişim Yayınları.
- İnal, K. (2019). BAZI PARADİGMALARDA EĞİTİM ve ÖZGÜRLÜK İLİŞKİSİ . Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 25 (2) , 795-820 . DOI: 10.1501/Egifak\_0000000568
- Russell, B. (1996). Eğitim Üzerine. (çev. N. Bezel). İstanbul: Say Yayınları.
- Rousseau, J.-J. (2009b). İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı. (çev. R.N. İleri). İstanbul: Say Yayınları
- Dewey, J. (2007). Deneyim ve Eğitim (çev. S. Akıllı). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayınları
- Neuhouser, F. (1993). Freedom, Dependence and the General Will. The Philosophical Review, 102, 3.
- Copleston, F. (2004). Felsefe Tarihi: Aydınlanma (çev. A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi.

## Toplumsal Eğitim Aracı Olarak Tiyatrolar

Eda Toklu

Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsana özgü, yapay bir olgu, olay olan sanat; tanımı sözcüklerle sınırlandırılmayacak kadar geniş boyutlu bir etkinliktir. Ancak sanatın özünü ortaya çıkarma, sanatsal yaratıcılığın niteliğini belirleme, yani sanatın tanımını yapabilmek için farklı kuramlar ortaya konmuştur. Ortaya konan bu kuramlardan bir tanesi toplumsal sanat anlayışı, bir başka ifadeyle gerçekçi sanat görüşüdür. Köklerini Marksist estetikten alan toplumsal sanat anlayışı, Marksizmin diyalektik tarih ve toplum anlayışının sanatta hayat bulması olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre, toplumun kültürel dokusu ve üst yapısal kurumları (din, felsefe, hukuk ve sanat), ekonomik üretim ilişkileri ve üretim biçimi ile ortaya çıkan alt yapı kurumlarının ürünü ve yansımasıdır.

Toplumsal sanat anlayışında sanatın özü, sanatın işleviyle tanımlanırken; sanat, toplumsal değişimin bir aracı olarak görülmekte ve sanata topluma rehberlik etme işlevi yüklenmektedir. Bu anlayışa göre sanat öncelikle toplumsal gerçekliği yansıtır, yanlışlıkları ve çarpıklıkları gösterir. Sonrasında ise toplumun bu yanlışlık ve çarpıklıklardan kurtulmak için çalışması gerekmektedir. Bu nedenle sanat, tarihsel ve sosyal bir varlık olan insanın bilincini geliştirmeli ve topluma ideal bir düzen ve gerçeklik yönünde, düzen ve biçim kazandırmak için çalışmalıdır.

Sanatın birincil görevi eğitim olmamasına rağmen, tiyatro, antikçağdan itibaren etkili anlatım gücünden yararlanılarak, toplumu eğitime ve bilinçlendirme amacıyla kullanılan bir sanat türü olmuştur. Elbette bunun en önemli nedenlerinden biri tiyatronun bilişsel, deneyimsel, etik ve duyuşsal alanların hemen hepsini harekete geçirerek izleyicinin zihninde ve ruhunda etki etmesidir. Toplumda yaşanan dinsel, politik, siyasi ve ekonomik değişimlerin toplumsal etkisinin doğal seyrinde gerçekleşmesini ve toplumun bu değişimlere uyumunu sağlamada tiyatro, eğitici üstünlüğüyle ayrıcalık kazanmaktadır.

Türkiye’de Devlet Tiyatroları’nın kuruluş çalışmaları 1947 yılında başlatılmış, 10 Haziran 1949 tarihli 5441 sayılı Devlet Tiyatrosu Kuruluşu Hakkında Kanunun yürürlüğe girmesiyle resmi olarak kurulmuştur. Kurumun görev ve yetkilerinin eğitim ile bağdaşan maddeleri Devlet Tiyatroları Görev ve Çalışma Yönergesi’nin (2021) 4’üncü maddesinde “yerli ve yabancı eserlerle halkın genel eğitimini, dil ve kültürünü yükseltmek”, “temel değerler üzerinde doğru yargılara varılmasını sağlamak” ve “sanat estetik duygusunu geliştirmek” şeklinde belirtilmektedir. Böylece tiyatro yoluyla gerçekleştirilecek toplumsal eğitime verilen önem ortaya konulmaktadır.

İster bireysel anlamda, ister kitlesel anlamda olsun toplumu eğitmenin tek koşulu eğitimidir. Devlet Tiyatroları’nın faaliyetleri eğitimin yalnızca örgün eğitim kurumlarında değil, yaşamın her anında gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenlerden dolayı, çalışmanın amacı toplumsal sanat anlayışını inceleyerek, bu anlayış kapsamında Devlet Tiyatroları’nın faaliyetlerinin toplumsal eğitim aracı olarak kullanılmasının sonuçlarının neler olabileceğinin felsefi bir tartışmasını sunmaktır.

### Yöntem

Tiyatro, diğer sanat dallarına oranla toplum eğitiminde etkin bir işlev üstlenebilmektedir. Bu çalışmada toplumsal sanat anlayışı, Devlet Tiyatroları’nın problem durumunda belirtilen görevleri, bunların eğitimsel çıkarımları ve aralarındaki ilişkinin ortaya konması amaçlandığından, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi yoluyla kuramsal türde bir çalışma ortaya konulmuştur. Doküman analizi, yüzeysel ön inceleme yapılan tarama, detaylı inceleme yapılan okuma ve yorumlama süreçlerini içermektedir (Bowen, 2009). Kuramsal çalışmalarda ise belirli bir konu hakkında yapılmış araştırmalar, çalışmalar ve fikir beyanları sistematik bir şekilde bir araya getirilmekte; böylece daha önce yapılan çalışmalara doğrudan ulaşılabilirlik imkânı sunulmaktadır.

Çalışmada öncelikle toplumsal sanat anlayışına ilişkin örnekler sunularak, temel özellikleri resmedilmeye çalışılacaktır. Bunun için ilk olarak Marksist temellerden yola çıkan toplumsal sanat anlayışının temel kavramları ve argümanları ortaya konulacaktır. Çalışmanın ikinci bölümünde, Devlet Tiyatroları’nın görev ve çalışma yönergesinde “yerli ve yabancı eserlerle halkın genel eğitimini, dil ve kültürünü yükseltmek”, “temel değerler üzerinde doğru yargılara varılmasını sağlamak” ve “sanat estetik duygusunu geliştirmek” şeklinde belirtilen görevleri, ilgili yaklaşım kapsamında değerlendirilecektir. Çalışmanın son bölümünde ise toplumsal sanat anlayışının argümanlarının eğitim ile ilişkisine açıklık getirilecek; Devlet Tiyatroları’nın faaliyetleri, bu anlayışın eğitimsel çıkarımları odağında felsefi bir tartışma içerisinde

sunulacaktır. Bu kapsamda alan yazın irdelendiğinde ulusal alan yazında ilgili anlayışı konu alan çalışmaların (Eren, 2019) yok denecek kadar az olduğu; Devlet Tiyatroları faaliyetlerinin toplumsal eğitim aracı olması bağlamında irdelendiği çalışmaların ise olmadığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda, toplumsal sanat anlayışı kapsamında Devlet Tiyatroları'nın faaliyetlerinin eğitimsel olarak değerlendirilmesini amaçlayan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada öncelikle felsefe, eğitim ve sanat ilişkisi temele alınarak, toplumsal sanat anlayışı ile Devlet Tiyatroları'nın faaliyetlerinin eğitimsel bağlamda ilişkisi ortaya konulması beklenmektedir. Daha sonra ise Devlet Tiyatroları'nın faaliyetlerinin bireyde bilişsel, duyuşsal, etik ve deneyimsel alanların hemen hepsini harekete geçirirken; "yerli ve yabancı eserlerle halkın genel eğitimini, dil ve kültürünü yükseltmek", "temel değerler üzerinde doğru yargılara varılmasını sağlamak" ve "sanat estetik duygusunu geliştirmek" olarak belirlenen görevlerinin eleştirel bir çözümleme yapılarak ulusal alan yazındaki eksikliğin giderilmesine katkı sunulması umulmaktadır. Böylece ilk amacı eğitim olmayan tiyatro sanatının öğreticiliğinin ortaya konulması beklenmektedir. Çalışma sonucunda, toplumsal eğitim aracı olarak tiyatronun kullanılmasının mümkün olduğu ve Devlet Tiyatroları'nın görev ve çalışma yönergesinde belirtilen bu görevlerin her birinin toplumsal eğitim bağlamında olumlu yönde etkide bulunduğu ileri sürülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Toplumsal Sanat Anlayışı, Eğitim, Devlet Tiyatroları

### Kaynakça

- Akgül, K. (2011). "Tiyatronun Toplum Bilinçlendirme ve Estetik Sanat Anlayışı Geliştirmede İşlevi ve Önemi". Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 974-983.
- Bowen, G. A. (2009). "Document Analysis As A Qualitative Research Method". Qualitative Research Journal, 9(2), 27.
- Cevizci, A. (2018). Felsefeye Giriş, "Sanat Felsefesi". Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Devlet Tiyatroları Görev ve Çalışma Yönergesi. (2021). <https://teftis.ktb.gov.tr/TR264219/devlet-tiyatrolari-gorev-ve-calisma-yonergesi.html> adresinden 14 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Eren, G. (2019). *Marksist Sanat Anlayışı*. Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, (42), 107-117.
- Ötgün, C. (2009). "Sanat Yapıtına Yaklaşım Biçimleri". Gazi üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi, (2), 159-178.
- Ünder, H. (2019). Eğitim Felsefesi Kılavuzu, "Eğitimde Sanat ve Estetik". Ankara: Pegem Akademi.

## Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim ile Yürütülen Eğitimde Araç-Gereç Geliştirme Dersi Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Emine Kübra Pullu

Munzur Üniversitesi

### Problem Durumu

Uzaktan eğitim öğrencilere birbirlerinden, öğretmenlerden ve öğretim kaynaklarından farklı yerlerde hem eş zamanlı (senkron) hem de eş zamansız (asenkron) bir şekilde öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Vicari ve Silveira, 2006: 115-116; Seaman, Allen ve Seaman, 2018: 5). Bilginin erişimi ve dağıtımı bağlamında internet teknolojilerinin hızla büyümesi ve yayılması uzaktan eğitimi uygulamalarını daha etkileşimli bir hale getirmiştir (Ruksasuk, 1999). Zaman ve mekandan bağımsız bir şekilde öğrenme etkinliklerine imkan tanıyan uzaktan eğitim uygulamaları son zamanlarda daha etkin bir şekilde kullanılabilir hale gelmiştir. 2020 yılının mart ayında COVID-19 virüsünün tüm dünyada ve Türkiye’de görülmesi ile birlikte pandemi sürecine geçilmiştir. Pandemi sürecinin başlaması ile birlikte ülkemizde yüz yüze eğitim anında sonlandırılarak hem Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda hem de üniversitelerde acilen uzaktan eğitime geçilmiştir. Üniversitelerde tüm bölümlerde tüm dersler eş zamanlı ve eş zamansız bir şekilde uzaktan eğitim platformu aracılığı ile yürütülmüştür. Uygulama ve etkinlik tabanlı olan Eğitimde Araç Geliştirme dersi de uzaktan eğitim ile yürütülen derslerden bir tanesidir. Üniversitelerin önlisans Çocuk gelişimi programı 1. sınıf müfredatında yer alan Eğitimde Araç Gereç Geliştirme dersi kapsamında; erken çocukluk döneminde çocukların gelişim alanlarını desteklemeye yönelik eğitsel materyallerin tasarım ilkelerine ve öğelerine göre hazırlanması doğrultusunda ders etkinlikleri ve uygulamaları yapılmaktadır. Ders kapsamında öncelikle eğitsel araç gereç hazırlama ve tasarlama ilkeleri ve öğeleri doğrultusunda teorik bilgiler paylaşıldıktan sonra öğrenciler bireysel olarak belirledikleri gelişim alanlarına uygun eğitsel materyaller tasarlamaktadırlar. Materyal tasarlama sürecinde dersi yürüten öğretim üyesi tarafından haftalık süreç ile ilgili kontroller yapılarak gerekli dönüt ve düzeltmeler gerçekleştirilmektedir. Dönem sonunda süreç ve ürün değerlendirmesi yapılarak ders tamamlanmaktadır. Normal şartlarda sınıf ortamında dersi yürüten öğretim üyesi ve öğrenciler ile yüz yüze yürütülen bu etkinliklerin ve uygulamaların pandemi sürecinde sanal bir platform olan uzaktan eğitim ara yüzü ile gerçekleştirilmesi kapsamında bazı avantajlı ve dezavantajlı durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile yürütülen eğitimde araç gereç geliştirme dersi uygulamalarına ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir.

### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni (fenomenoloji) kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede hangi ölçütün önemli olduğuna karar verilerek bu ölçütleri karşılayan durumlar ile çalışılır. Böylece araştırmanın amacını doğrudan ifade edecek durumlar yansıtılmış olur (Merriam, 2015: 76-77; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubu belirlenirken ‘Çocuk Gelişimi Programı öğrencisi olmak’, ‘Eğitimde Araç Gereç Geliştirme dersini almış olmak’, ‘Ders kapsamında materyal tasarlamış olmak’ ve ‘Eğitimde Araç Gereç dersinden geçer not almak’ ölçütleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Munzur Üniversitesi Çemişgezek Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı’nda öğrenim gören ve bu ölçütleri karşılayan 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafında geliştirilen ve 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda; öğrencilerin uzaktan eğitsel araç gereç tasarlama sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini ve hislerini, eğitsel araç gereç tasarlarırken yaşadıkları kolaylıkları ve zorlukları, hazırladıkları araç gerecin değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerini ve eğer süreç yüz yüze ilerleseydi hazırlanan araç gereçte ne gibi değişikliklerin olacağına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Gönüllülük çerçevesinde hareket edilerek uzaktan eğitim ders platformu üzerinden öğrenciler ile bire bir görüşülerek veriler toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemine göre çözümlenmiştir. Öğrenci görüşleri kodlanarak yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda önceden belirlenen ana temalara ve alt temalara yerleştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uzaktan eğitim sürecinde eğitimde araç-gereç geliştirme dersi uygulamalarına ilişkin olarak hazırlanan bu çalışmada; Eğitimde Araç Gereç Geliştirme dersini alıp materyal tasarlayarak dersi başarı ile tamamlayan Çocuk Gelişimi programı 1. sınıf öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde eğitsel araç gereç tasarlamaya ilişkin olarak olumlu ve olumsuz anlamda görüşlerinin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğrenciler bu süreçte

eğitsel araç gereç tasarlarken yaşadıkları kolay ve zor durumları ifade ederek hazırladıkları materyali değerlendirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin eğer yüz yüze eğitimde bu dersi almış olsaydılar hazırladıkları araç gereçte ne gibi değişikliklerin ortaya çıkacağına ilişkin görüşlerine yönelik alt temalar belirlenmiştir. Son olarak dersin değerlendirilme sürecine ilişkin olarak da olumlu ve olumsuz alt temalar ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** pandemi, uzaktan eğitim, materyal geliştirme, nitel

#### **Kaynakça**

Merriam S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Selahattin Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi 2009).

Ruksasuk, N. (1999, August). *Library and Information Science Distance Education in Thailand in The Next Decade*. Sözlü bildiri, 65th IFLA Council and General Conference, Bangkok, Thailand.

Seaman, J. E., Allen, I.E. ve Seaman, J. (2018). *Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States*. 24.02.2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580852.pdf> adresinden erişilmiştir.

Vicari, R. ve Silveira, R.A. (2006). *Distance Education and Lifelong Learning*. 20.02.2021 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/46298677\\_Distance\\_Education\\_and\\_Lifelong\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/46298677_Distance_Education_and_Lifelong_Learning) adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (11. baskı)*. Seçkin Yayınevi.

## COVID-19 Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Öğretimin Fırsat Eşitliğine Etkisi: Eğitimci, Öğrenci ve Veli Gözünden Bir Betimleme

Güneş Korkmaz, Çetin Toraman

Özel Ege Lisesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

### Problem Durumu

Fırsat eşitliği kavramı toplumsal, ekonomik ve siyasal boyutları ve birtakım felsefi dayanakları olan geniş bir kavramdır. Bu nedenle, fırsat eşitliğinin tek bir tanımını yapmak mümkün olmasa da kavramın “bireylerin, herhangi bir eylemde bulunmadan önce eşit fırsatlar kümesine sahip olması ve farklı koşullara sahip olanların elde edeceği sonuçlar arasında herhangi bir fark olmaması” ilkesine dayanmaktadır (Davillas ve Jones, 2020). Eğitimin bir insan hakkı oldu düşünüldüğünde, eğitimde fırsat eşitliğinin ön koşulu bir öğrenme sürecinin başlangıcından önce tüm öğrenenlere eşit şart ve olanakların sağlanmış olması ve bu haktan herkesin adil bir şekilde yararlanmasıdır. Diğer bir deyişle, eğitimde fırsat eşitliği kavramı, öğrenme amacı güden her bireyin eğitim olanaklarından eşit bir şekilde yararlanmasını ve gerekli tüm kaynaklara ve araçlara ulaşabilmesini garanti eden, kapsayıcı, demokratik ve adil bir eğitim sistemini ifade etmektedir.

Tüm dünyada, COVID-19 sürecinde okulların kapanması, öğrencilere sunulan fırsatlar ve devletlerin sahip olduğu olanaklar gibi unsurlar göz önünde bulundurulduğunda, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan devlet kategorisinde bulunan toplumlarda eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili kapsayıcı şartların sağlanamadığı görülmektedir (Franchi, 2020). Çeşitli faktörler nedeniyle, eğitimde pandemi öncesindeki uygulamalarda bile bu eşitliğin sağlanamadığı düşünüldüğünde, COVID-19 dönemindeki çevrimiçi öğretim uygulamaları sayesinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabileceğini düşünmek gerçekçi değildir. Ancak, pandemi sürecindeki çevrimiçi öğretim ile ilgili olarak elde edilen bilgi ve deneyimlerin, salgın sonrasındaki eğitim ve öğretim uygulamalarının daha demokratik hale getirilmesine ışık tutabileceği oldukça açıktır. Bu nedenle, salgın sürecindeki eğitim ile ilgili uygulamaların detaylı bir şekilde incelenmesi, uygulanan eğitim programlarının eğitimin tüm paydaşlarının görüşleri alınarak değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda gerekli tüm eksikliklerin giderilerek eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için somut adımlar atılması, sürdürülebilir bir eğitim ve toplumsal kalkınma için oldukça önemlidir.

Bu araştırmada COVID-19 sürecinde yürütülen çevrimiçi öğretimin fırsat eşitliğine etkisi konusunda öğretim üyesi, öğretmen, öğrenci ile velilerin düşünceleri incelenmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çevrimiçi öğretimin eğitimde fırsat eşitliğine etkisine yönelik öğretim üyesi/elemanı görüşleri nedir?
2. Çevrimiçi öğretimin eğitimde fırsat eşitliğine etkisine yönelik öğretmen görüşleri nedir?
3. Çevrimiçi öğretimin eğitimde fırsat eşitliğine etkisine yönelik öğrenci görüşleri nedir?
4. Çevrimiçi öğretimin eğitimde fırsat eşitliğine etkisine yönelik veli görüşleri nedir?

### Yöntem

Araştırmanın nitel durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu araştırmada, COVID-19 sürecinde şartların getirdiği zorunluluktan dolayı çevrimiçi ortamda eğitim vermek durumunda kalan öğretim üyeleri, öğretmenler ve bu eğitime maruz kalan öğrenciler ile onların ailelerinin çevrimiçi öğretimin fırsat eşitliğine etkisi konusundaki düşünceleri incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında durum olarak tanımlanan “COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi öğretime maruz kalmış olmaktadır”. Durum çalışması tanımı ve sınırları belirlenen durumun bağlamında ele alınmasını, derinlemesine veri elde edilmesini ve analiz edilmesine olanak veren bir desendir. Temel amaç durumu, kişiyi ya da olguyu kendi ortamı içerisinde keşfetmek, ayrıntılı olarak betimlemek ve yorumlamaktır (Paker, 2015). Durum çalışmasında önemli olan durumun özel bir zaman ve yer gibi belirli parametrelerle sınırlandırılmış ve tanımlanmış olmasıdır. Belirlenen duruma ilişkin derinlemesine anlayış sunmak durum çalışmasının ayırt edici özelliklerindedir (Creswell, 2007).

Araştırmanın hedef kitlesini COVID-19 sürecinde öğretim faaliyetlerini çevrimiçi ortamda gerçekleştirmek zorunda kalmış öğretim üyeleri, öğretmenler, bu dönemde verilen çevrimiçi öğretime maruz kalmış öğrenci ve onların velileri oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kartopu örnekleme”dir



(Patton, 105, s.451). Araştırmaya toplamda 40 öğretim elemanı/üyeleri (24 kadın, 16 erkek), 235 öğretmen (149 kadın, 86 erkek), 72 öğrenci (46 kız, 26 erkek) ile bu öğrencilerin velisi olan 72 kişi (50 kadın, 22 erkek) katılmıştır.

Veri toplama aracı üç açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü katılım sağlamak için, katılımcılara gönderilen formda araştırma bilgilendirme metni ve onam kısmı yer almıştır. Araştırmadaki açık uçlu sorular şu şekildedir: (1) Eğitimde fırsat eşitliği nedir?, (2) Çevrimiçi öğretimin eğitimde fırsat eşitliğine etkisini nasıl değerlendirirsiniz?, (3) Çevrimiçi/online öğretimde eğitimde fırsat eşitliği adına önerileriniz nelerdir? Bu soruların oluşturulmasında eğitim yönetimi ve eğitim politikaları alanında çalışan 2 akademisyen ve eğitim programları alanında çalışan 1 akademisyenden yardım alınmıştır. Uygulama "Google Formlar" ile gerçekleştirilmiştir. Bu formda araştırma hakkında katılımcılara bilgi veren bir metin, katılımcının araştırmaya gönüllü olarak katıldığını belirtebileceği "onam kutusu" bulunmaktadır. Sadece araştırmaya katılmaya onam veren kişiler formda yer alan soruları görebilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde tümdengelimsel içerik analizi kullanılmıştır. Kategorileştirmenin birçok yolu olduğunu dile getiren Mayring (2000) iki çeşit kategorileştirmenin başat olduğunu açıklamıştır: Tümevarımsal ve tümdengelimsel analiz. Katılımcılara sorulan üç açık uçlu soru başat biçimde "fırsat eşitliği nedir", "çevrimiçi öğretimin fırsat eşitliğine etkisi" ve "fırsat eşitliği için çözüm" temalarını oluşturmuştur. Böylesi bir durumda bu temaların altında yer alabilecek kodları metinde analiz etmek tercih edilmiştir. Elde edilen metin öncelikle araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına içerik analizindeki kodlamalar nitel araştırma deneyimi olan üç bağımsız uzmana da kontrol ettirilmiştir. Uzman görüşüne göre, kodlamalarda düzeltmeler yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretim elemanı/üyerleri fırsat eşitliğini "eşit şartlara sahip olma, adalet, kapasite ve yeteneğe uygun eğitim, kaynaklara ulaşılabilirlik" olarak tanımlamış; çevrimiçi öğretimin eğitimde fırsat eşitliğine etkisini "herkesin teknoloji erişiminin olmadığı, öğretmen otoritesini yıktığı, bireysel farklılıkları gözetmediği" şeklinde değerlendirmiş; çözüm önerilerini "herkesin teknolojiye erişiminin sağlanması, bireysel farklılıkların gözetilmesi, evde uygun ortam sağlanması, özel okulların kapatılması" şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenler fırsat eşitliğini "bilgiye-olanaklara eşit erişim-eşit şartlarda eğitim," olarak tanımlamış; çevrimiçi öğretimin fırsat eşitliğine etkisini "herkesin teknoloji erişimi olmadığı, eşitsizliği arttırdığı" şeklinde değerlendirmiş; çözüm önerilerini "herkesin teknolojiye erişiminin sağlanması, devlet ekonomisinin geliştirilmesi, öğrenci motivasyonunun artırılması, destek kursları-tekrar-telafi eğitimi yapılması" şeklinde belirtmiştir.

Öğrenciler fırsat eşitliğini "aynı şartlarda eğitim, aynı düzeyde eğitim görme" olarak tanımlamış; çevrimiçi öğretimin fırsat eşitliğine etkisini "adil bir eğitim olmadığı, herkesin teknoloji erişiminin olmadığı, fırsat eşitliğini olumsuz etkilediği" şeklinde değerlendirmiş; çözüm önerilerini "yüz yüze eğitime geçilmesi, herkesin teknolojiye erişiminin sağlanması, herkesin aynı fırsatları yakalayabilmesi" olarak belirtmiştir.

Veliler fırsat eşitliğini "öğrencilerin bilgiye eşit şartlarda ulaşması, din-dil-ırk ayrımı gözetilmemesi, bireysel farklılıklara uygunluk, ücretsiz eğitim" olarak tanımlamış; çevrimiçi öğretimin eğitimde fırsat eşitliğine etkisini "fırsat eşitliğini yok ettiği, herkesin teknolojiye erişiminin olmadığı, özel okul-devlet okul arasındaki farkı arttırdığı" şeklinde değerlendirmiş; çözüm önerilerini "herkesin teknolojiye erişiminin sağlanması, evdeki ortamın yapılandırılması, öğrencilere ücretsiz internet, etkili rehberlik hizmeti verilmesi" şeklinde belirtmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** eğitimde fırsat eşitliği, çevrimiçi öğretim, öğretmen, öğrenci, veli

### Kaynakça

Bouznad, S., & Ibourk, A. (2020). School closures, equality of opportunity: some recommendations. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2), 103-110. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/295>

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design, choosing among five approaches*. The USA: Sage Publications Inc.

Franchi, T. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on current anatomy education and future careers: A student's perspective. *Anatomical Sciences Education*, 13(3), 312-315. <https://doi.org/10.1002/ase.1966>

Davillas, A. & Jones, A. M.(2020). The COVID-19 pandemic and its impact on inequality of opportunity in psychological distress in the United Kingdom (*ISER Working Paper Series No. 2020-07*). Institute for Social and Economic Research. <https://econpapers.repec.org/paper/eseiserwp/2020-07.ht>

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal)*, 1(2). Retrieved from: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>

Paker, T. (2015). Durum çalışması. *Nite araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar içinde bölüm*, edit. F.N Seggie, Y. Bayyurt (ss.119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

## Investigating the Training Needs of EFL Instructors for ICT

Serpil Tekir

ODTÜ

### Problem Durumu

Information and Communication Technologies (ICTs) are becoming more and more common all over the world and this rapid advancement has forced higher education institutions to benefit from the improved technologies to improve the quality of educational services (Chitanana et al., 2008). As a result, it is not possible to talk about learning environments and learning processes without ICT support not only in the future but today (Yves et al., 2006).

According to Walter et al. (1996), the quality of teachers and their teaching is determined by their professional development quality. Similarly, Unwin (2005) claimed that qualified and dedicated teachers contribute to educational systems' effectiveness. Teachers are expected to develop new knowledge and skills each day because of the effects of globalization and technology in education. As Smaldino et al. (2008) stated, to improve students' learning experience in tomorrow's classrooms, teachers have to gain new technological competences. In this respect, teachers need ongoing professional development opportunities that help them to be technologically competent and information-literate (Smaldino et al., 2008).

Each institution and each teacher group are unique in terms of their professional development needs; thus, it is advisable to base professional training services on needs analysis studies. According to Mitchell (1993), needs analysis is the examination of the existing needs of the target group for training. Similarly, Noe et al. (2009) described needs assessment as the process of assessing the organization's tasks as well as those of each individual and identifying the areas for training.

For the purposes of this study, identifying the gap between where the instructors are now in terms of ICT knowledge and skills and where they want or need to play an important role in defining the content of the training program. Utilizing need analysis before a professional development program identifies if training is necessary and, if so, what skills and knowledge should be aimed at (Hosein, 2008).

Although faculty working in higher education institutions are regarded to be knowledgeable and competent because of having masters, doctoral and even post-doctoral degrees, because of the rapid changes in technology, they face challenges and need to improve their current technology knowledge and skills. Therefore, training is required by them. Before offering training to them, it is crucial to consider their perceptions about the areas they feel proficient, and those they need to develop more. In order to be effective, professional development should be based on a well-designed needs analysis phase, which will determine the training needs. The determined needs should be included in a formal training plan.

This needs analysis research study aims to determine the ICT needs and expectations of EFL lecturers and students and the availability of technology resources and facilities in a public university in Turkey to develop an ICT professional development program for the instructors. Having this aim, this research study is guided by the following research questions:

1. What is the status of ICT literacy and skills of the EFL instructors?
2. What ICT literacy and skills do the EFL instructors need?
3. What are the instructors' expectations of objectives, teaching-learning process, materials and assessment of an ICT training program designed for them?
3. What are the students' expectations from their EFL instructors in terms of ICT integration in language teaching?
4. What technology resources, facilities and support services are available in the department?

## Yöntem

### Research Design

The study will adopt a mixed-methods design incorporating both quantitative and qualitative data. The quantitative data will be collected through questionnaires from instructors and students and qualitative data will be obtained through interviews with administrators and the open-ended questions in the surveys. The closed items in the questionnaires will be analyzed by means of descriptive statistics. In order to analyze the results of the interviews and the open-ended questions in the surveys cross-case strategy in which the researcher will group the answers, ideas and issues given by each participant into central themes will be employed (Patton, 2002).

### Participants

The participants of the study are 42 EFL instructors working at a preparatory school at a Turkish public university, 600 EFL students studying in the same preparatory school and three administrators.

### Instruments

#### *Questionnaires:*

As the study aims to collect information about the needs and expectations of instructors' and students', the questionnaires aim to identify the participants' present use of ICT for teaching/learning purposes and determine the expected and needed ICT use for language teaching in class.

#### *Semi-structured Interview Protocol:*

The purpose of the semi-structured interview protocol with administrators will intend to find out about the technology resources, facilities and support available at the school of foreign languages and the attitudes of the administration towards instructors' ICT use to teach English. For these purposes, first, the administrators will be asked to describe the technological equipment, facilities and support they provide to the instructors at their school. Then, they will be asked if they have provided any ICT training to the instructors and if/how they encourage instructors to use ICT in their language teaching process.

### Data Analysis Procedure

The quantitative data that will be collected through the closed items in the questionnaires will be analyzed by means of descriptive statistics through SPSS (Version 20). In order to analyze the qualitative data that will be collected through interviews and the open-ended questions in the surveys, a cross-case strategy in which the researcher will group the answers, ideas and issues given by each participant into central themes will be employed (Patton, 2002).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

New technologies have impacted the nature of the teaching profession to a great extent, as a result, teachers need new skills and knowledge to perform their jobs. To equip teachers with these competences, it is necessary to design and implement successful ICT training programs, which are based on the required knowledge and skills needed by instructors for effective use of ICT in instruction. Understanding the available technologic facilities and support provided by the institution is also critical. In this respect, the current study will collect data from the teachers, students and administrators regarding these critical points. In compiling the results from the teacher and student questionnaires, and administrator interviews, valuable insights will be gained for the several components of the ICT training program to be designed for EFL instructors. These insights are expected to help the decision-makers, curriculum planners and teacher trainers at the specific higher education institution plan the objectives, content, method, materials and evaluation components of the ICT training program.

**Anahtar Kelimeler:** needs analysis; information and communication technologies; professional development of EFL teachers

### Kaynakça

Chitanana, L., Makaza, D., & Madzima, K. (2008). The current state of e-learning at universities in Zimbabwe: Opportunities and challenges. *International Journal of Education and Development using ICT*, 4(2), 5-15. Open Campus, The University of the West Indies, West Indies. Retrieved September 8, 2017, from <https://www.learntechlib.org/p/42289/>.

Hosein, M. (2008). Identifying Needs: A missing part in teacher training programs. *International journal of media, technology and lifelong learning*,4 (1), 1-4.

Noe, R. A., Hollenbeck, J.R., Gerhart, B., & Wright, P.M. (2009). *Fundamentals of Human Resources* (3rd. edition). New York: McGraw-Hill.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Sage Publications, Inc.

Smaldino, S.E., Lowther, D.L., & Russel, .J.D. (2008). *Instructional Technology and Media for Learning*. Pearson Merrill: Prentice-Hall.

Unwin, T. (2005). Towards a framework for the use of ICT in teacher training in Africa. *Open Learning*,20 (2),113-129.

Yves, P., Dieter, Z., & Marcelino, C. (2006). A Review of the Impact of ICT on Learning. Institute for Prospective Technological Studies.

## Mentoring and Being Mentored through the Perspective of Disadvantaged Students: A Phenomenology

Nevin Avcı

ODTÜ

### Problem Durumu

According to the report of OECD (2012) socio-economically disadvantaged students are twice as likely to be low performers at school and drop out. The report also puts forward that approximately one of every five students is not able to reach the required minimum level of skills in order to function well enough in the society due to lack of inclusion. While failure and dropout produce costs on social economical and personal level, completion of secondary education, on the other hand, gains individuals more prosperous lifestyles and better employment conditions which are crucial for establishing more democratic societies and sustain economic growth. Therefore, in order to improve equity among learners and reduce the failure of students, the report underlines the significance of supporting disadvantaged students together with investing in early, primary and secondary education for all. In this regard, Turkey, as a developing country pursuing for economic recovery need to put more effort than ever in running policies for enabling students to have access to quality education and stay in the system until at least secondary education in order to equip them with knowledge and skills needed to effective both in the labor market and as members of the society. Mentoring, at this point, is found to be a remarkably effective resolution in saving many lives of youth around the world. According to the National Mentoring Partnership reports, mentored students have a higher school attendance rate and are %55 percent more likely to enroll in college. Also the results of a school based mentoring program in the USA revealed that %64 of the students who have an in-school mentor, develop more positive attitudes towards school and when a positive long-term relationship is set with a caring teen, the self-esteem and confidence of the students' and the sense of hope increase (Alberta, 2009, p. 6). So, the problem is that particularly the disadvantaged students are deeply in need to be mentored because the rate of dropouts and attendance are relatively higher in state schools in Turkey revealing that the disadvantaged groups of students are more vulnerable to drop out and experience problems. Unfortunately, the efforts taken to recognize those problems seem to be new and are not followed under systematic programs or so at the current system at state schools. The initiatives seem to be quite limited to the schools' or teachers' own volunteering initiatives like it is the case in this study. Different from the general approach to focus on problems of the youth, in this study the initiative focuses on giving a voice to the disadvantaged students who are single-parented, parentless and have a low-socioeconomic status and explore the meaning of the phenomena of mentoring from their perspective as a quite rare or no existing example in the national literature through a phenomenology. Accordingly, the purpose of this study is to explore the phenomena of "mentoring" and "being mentored" with regard to the processes and results experienced by disadvantaged students who are single-parented or parentless and come from a low socioeconomic background through phenomenology. For achieving the purpose of the study, the research questions probed for were as: 1)How do the disadvantaged students experience the mentoring process? 2)What is the meaning of "mentoring" and "being mentored" from the perspective of disadvantaged students?

### Yöntem

In this phenomenology design, unique case sampling (Bogdan & Biklen, 1992) was employed. The socio-economic background, duration of being mentored, academic achievement and parental situations of students were employed as particular attributes and characteristics that set them apart from the attributes shared with other students locating the participant students as unique cases. In this regard, two students ( $n=2$ ) who are single parented, coming from a low socio-economic background, had been mentored for two years and are exceptionally successful at school were sampled as participants. In data collection, a semi-structured interview schedule was prepared and piloted under the guidance of two expert views. Following the transcription of the interviews, the data were analyzed through systematic content analysis, inductive coding and thematizing by following the framework of data analysis process developed by Yıldırım and Şimşek (2016). In order to check for any probable biases and to support the credibility of the qualitative data, member checks, prolonged engagement and triangulation methods were employed (Lincoln & Guba, 1985). For supporting the transferability of the study, thick description and purposeful sampling methods were utilized (Lincoln & Guba, 1985). Lest, the fact that the sample of the study is exclusively unique and is characterized based on particular criteria, the results cannot be generalized to similar cases.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

The analysis of the interviews revealed that the mentoring process has had a remarkable impact on mentees' lives. As a result, the focus of the mentoring sessions emerged to revolve around *problems about home, school, lessons or university exam preparation; noticing decline in motivation in students* and mostly were *mentor initiated*. Positive feelings about self and situations emerging as a result of mentoring could be related to mentor teachers' *use of effective strategies and methods* such as *reasoning and asking and answering* focusing on the "Whys" of the cases transforming the perspective of the students. In sum, the insights indicated that mentoring from the perspective of disadvantaged students means *shifting perspectives from negative to a positive standpoint, promoting intellectual, career and psycho-social development*.

The analysis also yields that being mentored meant *a more robust character* enhanced by *increased awareness of self, higher self-confidence and self-esteem; being cared for, sense of belonging; work discipline* including improved achievement, higher attendance, participation in lessons and improved studying habits. Finally, the role of the mentor emerged in the patterns defined as *a true guide in life, someone who is family, a role model, a transformer, a milestone in life and a trustee*.

**Anahtar Kelimeler:** Mentoring, disadvantaged learners, phenomenology

### Kaynakça

Alberta Advanced Education and Technology (2009). High school teens mentoring handbook.

Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). Qualitative research methods for education: An introduction to theory and methods (5th Ed.). Allyn and Bacon.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools. (Report No. 130852-en).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10th Ed.). Seçkin Yay.

Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). Qualitative research methods for education: An introduction to theory and methods (5th Ed.). Allyn and Bacon.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools. (Report No. 130852-en).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10th Ed.). Seçkin Yay.



## Merkezi Program Geliştirme Yaklaşımı ile Okul Temelli Program Geliştirme Yaklaşımının Karşılaştırmalı Çözümlemesi

M. Emir Ruzgar, Cem Babadoğan

Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

Programı kuramı içerisinde incelenmesi gereken önemli konulardan biri, eğitim programlarını geliştirme yetki ve sorumluluğunun hangi yetkede olması gerektiği konusudur. Bu konuda alan yazında iki ana yaklaşımın var olduğu söylenebilir. Yaklaşımların birinde program geliştirme yetki ve sorumluluğu, merkezidir. Yönetim erki, oluşturduğu kurul veya kurullara program geliştirme işinin sorumluluğunu vererek programların geliştirilmesini sağlar (Merkezi Program Geliştirme). Oluşturulan programlar ülke sathındaki bütün okullarda uygulanır. Diğer yaklaşımda ise program geliştirme sorumluluğu merkezi otoritede değil, birebir okulların kendilerindedir. Başka bir deyişle, merkezi otorite program geliştirme işiyle uğraşmaz, yönetsel bölgeler veya okullar öğrencilerine yönelik programlar hazırlarlar (Okul Temelli Program Geliştirme). Merkezi program geliştirme yaklaşımının uygulanması durumunda öğretimin nasıl işleyeceğine yönelik öneriler bir yerden belirlenip okullara dağıtıldığı için program geliştirme sürecinde yaşanabilecek kargaşanın önlenilebileceği ve sınıflarda öğretimin öğretmenler tarafından nasıl yürütüleceği programda belirtilen ayrıntılar nedeniyle daha net olabileceği dile getirilmiştir. Öte yandan merkezi program geliştirme yaklaşımında öğretmenlere reçete benzeri kullanmaya hazır programlar verilmesi öğretmenlerin rolünü bir teknisyen rolüne indirgeyebilir. Okul temelli program geliştirme yaklaşımında ise planlama sürecinde öğretmen ve öğrencilerin işbirlikli şekilde yer almasına olanak verme, öğrenenlere çok sayıda kaynak sağlama, öğrenci farklılıklarının program geliştirmede dikkate alınması, öğretim yöntemlerinde çeşitlilik olması, okul genelinde biçimleyici değerlendirme etkinliklerinin kullanılması, sınıf amaçlarının okulun amaçlarıyla bütünleştirilmesi ve yenilikçi uygulamalar geliştirmek amacıyla öğretmenlerin birlikte çalışması gibi avantajların etkin olduğu iddia edilmiştir. Ancak okul temelli program geliştirme yaklaşımının manipülasyona açık olduğu, otoritelerin okul temelli program geliştirme uyguluyormuş gibi görünüp esasen merkezi program geliştirmeye devam edebilecekleri dile getirilmiştir. Bununla birlikte OTPG ile öğretmenlerin programda daha güçlü bir sesinin olması sonucu geliştirilen programlarda öğretmen ilgilerine daha fazla yer verildiği, öğrenci ihtiyaçlarının ikincil kaldığı, öğretmenlerin işbirliği içinde değil izole olarak çalışmak zorunda kaldıkları hususları da tartışılmıştır. Program geliştirme yetki ve sorumluluğunun hangi yetkede olacağı program kuramının temel konularından biri olmakla birlikte araştırma kapsamında gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucunda bu konunun yeterince incelenmediği belirlenmiştir. Ayrıca bu konuda yapılan araştırmaların sayısının sınırlı olduğunun görüldüğü gibi yapılan araştırmalarda bu yaklaşımların öğretmen adaylarının bakış açısından incelenmediği de görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının program geliştirme sürecinde merkezi program geliştirme anlayışı ile okul temelli program geliştirme anlayışına yönelik tercih ve görüşlerini karşılaştırmalı olarak çözümlenektir.

### Yöntem

Araştırma öğretmen adaylarının program geliştirme sürecinde yetkinin kimde olması gerektiği hususuyla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla bu çalışmada nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Çünkü bu nitel yaklaşımın geleceğin öğretmenlerinin görüşlerini daha derinden ve bağlam içinde incelemeye olanak vereceği düşünülmüştür. Araştırmaya birinci araştırmacı tarafından bir devlet üniversitesinde seçmeli olarak 2019-2020 Bahar döneminde yürütülmüş olan Eğitimde Program Geliştirme (EPG) dersini alan 35 öğrenciden gönüllük ilkesi doğrultusunda araştırmaya katılmayı kabul edilen 32 öğretmen adayı katılmıştır (26 Kadın, %81,25; 6 Erkek, %18,75). Katılımcılar, "Sizce program geliştirme etkinliği Talim Terbiye Kurulu gibi merkezi bir otoritenin sorumluluğunda mı olmalıdır yoksa program geliştirme her bir okulun kendi sorumluluğuna mı bırakılmalıdır?" sorusuna yanıt aradıkları eleştirel bir inceleme yazısı yazmıştır. Bu yolla katılımcılardan toplanan veriler, öncelikle her bir araştırmacı tarafından tek başına çözümlenmiştir. Bu çözümleme sürecinde araştırmacılar; Sandelowski (1995) tarafından önerilen ve bütünü anlamaya çalışma, veri setindeki olguları belirleme, temel konuları belirleme ve bunların araştırma soruları hakkında neleri açıkladığının boyutlarını inceleme ve özleştirme amacıyla genel bir çerçeve kullanma aşamalarını içeren bir yaklaşım kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tekil olarak veri setini baştan sona okumuş ve ardından verideki belirgin hususları araştırma soruları doğrultusunda incelemiş ve verilerin sunumuna ilişkin genel bir çerçeveye (temalara) ulaşmıştır. Ardından araştırmacılar birbirlerinin oluşturdukları sunum çerçevelerini bir arada yinelemeli bir süreçte inceleyerek verilerin sunumunda kullanılacak ana çerçeveyi oluşturmuşlardır. Oluşturulan ana çerçeve, eğitim programı doktoralı iki uzmana sunularak alınan dönütler yoluyla sunum çerçevesine nihai şekli verilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Program geliştirme süreçlerinde merkezi yaklaşımın kullanılmasının daha uygun olduğunu öne süren katılımcıların değindiği iki temel gerekçe bulunmuştur. Bu gerekçeler; eğitimde iki başlılığın engellenmesi ve okullardan kaynaklanabilecek sorunların önlenmesidir. Eğitimde iki başlılığının engellenmesi teması kapsamında katılımcılara göre program geliştirme sorumluluğunun okullara bırakılması planlılık, kültürel birlik, fırsat eşitliği, merkezi sınav ve devletin ideolojik yapısının korunması açılarından sorun doğurabilir. Okullardan kaynaklanabilecek sorunlar temasında ise okulların oluşturacakları program geliştirme komisyonlarının niteliğinin güvence altına alınamaması durumunun ortaya çıkabileceği ve farklı okullara geçen öğretmenlerin merkezi bir program olmaması nedeniyle sorun yaşayabilecekleri dile getirilmiştir. Öte yandan katılımcılara göre okul temelli program geliştirme, öğrenci gereksinimlerine daha uygun programların oluşturulması ve öğretmenlerin teknisyen rolünden kurtarılması yararlarını sağlar. Öğrenci gereksinimlerine daha uygun programların oluşturulması, okulların birebir muhatap olduğu öğrencilerin özellik, ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak öğrencilere daha uygun programların geliştirebilmesine olanak verir. Farklı koşullarda yaşayan öğrencilere öğrenciler arası eşitliği sağlamak iddiasıyla aynı programları uygulamak, esasen eşitsizliğe neden olur. Öğretmenlerin teknisyen rolünden kurtarılması ise merkezde hazırlanan ve okulların uygulamaktan sorumlu tutuldukları programların öğretmenlerin okullardaki rolünü kısıtlaması ile ilgilidir. Merkezi program geliştirme yaklaşımının uygulanmasıyla öğretmenler, geliştirme sürecinde doğrudan yer almadıkları programları öğrencilere uygulamak konumunda kalır. Bu durumda öğretmenler, mesleki rol açısından bir teknisyene dönüşebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Program kuramı, Merkezi program geliştirme, Okul temelli program geliştirme

## Kaynakça

- Bay, E., Vural, Ö. F., Kahramanoğlu, R. ve Aydın Aşk, Z. (2016). Teacher views on school-based curriculum development approach (An analysis of applicability in Turkey). *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 13(34), 180-201.
- Castro, F. M. P. (2016). School based curriculum: A potential alternative to innovate the ELT curriculum in Mexican higher education institutions. *MEXTESOL*, 40(4), 1-9.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.
- Johnson, M. J. ve Pajares, F. (1996). When Shared Decision Making Works: A 3-Year Longitudinal Study. *American Educational Research Journal*, 33(3), 599-627.
- Keiny, S. (1993). School-based curriculum development as a process of teachers' professional development. *Educational Action Research*, 1(1), 65-93, DOI: 10.1080/0965079930010105
- Li, H. (2006). School-based curriculum development: An interview study of Chinese kindergartens. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 223-229.
- Marsh, C. J. (2009, November). How school-based curriculum development (SBCD) can facilitate curriculum differentiation (CD). In Proceedings of *International Conference on Primary Education*.
- McGinn, N. ve Welsh, T. (1999). *Decentralization of Education: What and How?* Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Sandelowski, M. (1995). Qualitative analysis: What it is and how to begin. *Research in nursing & health*, 18(4), 371-375.
- Stevenson, D. L. ve Baker, D. P. (1991). State Control of the Curriculum and Classroom Instruction. *Sociology of Education*, 64(1), 1-10.
- Ünsal, H. (2011). Okul temelli eğitim programı geliştirme ve uygulamalar. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Westbury, I. (2008). Making Curricula: Why Do States Make Curricula, and How? F. M. Connelly, M. F. He ve J. Phillion (Ed.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* içinde (ss. 45-65). Thousand Oaks: SAGE.

Wiyono, B. B. (2018, October). The Influence of School-Based Curriculum on the Learning Process and Students' Achievement. In *3rd International Conference on Educational Management and Administration (CoEMA 2018)* (pp. 140-146). Atlantis Press.

Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 513-525.

## Effects of Outdoor Learning on Student Achievement: A Cross-National Cooperation

Çağla Nikbay Arslantaş, Bünyamin Bavlı

Prof. Dr. Mümtaz Turhan Social Sciences High School, Yıldız Teknik Üniversitesi

### Problem Durumu

Although educational practices have been undergoing change and transformation depending on educational philosophies, depending on the change in essence, the center of learning continues to be the school and classroom environment. It is accepted that teaching-learning process is occurred in formal settings in conventional classrooms at the schools. Although the innovations in the learning method, learning environment, teaching material, assessment and evaluation, the classroom as a learning environment continues to be the only center of learning. In particular, the COVID-19 Pandemic has clearly presented that learning can take place outside of school and in a virtual learning environment. However, out of school learning is not only include virtual learning environments but also school based outdoor learning environments. Learning occurred out of conventional learning environment is called Outdoor Learning, Learning Outside the Classroom, Outdoor Adventure Education and Place-based Education (Mackenzie, Son, & Eitel, 2018). Outdoor learning is an activity that goes beyond changing the learning environment or learning outside of the classroom at the basic level. Outdoor learning provides learners real life concrete, multisensory and interaction-based learning experiences (Jordet, 2010; Knapp, 1996). Outdoor learning not only contribute learner motivation and engagement, but also donate deep and efficient learning (Fägerstam, 2014; Mackenzie, Son, & Eitel, 2018; Parry, 2011; Scott, Boyd, & Colquhoun, 2013). Authentic learning settings and real-life learning practices in outdoor learning also boost problem solving and critical thinking skills of learner which is 21st century skills (Christie, Beames and Higgins, 2016; Ernst and Stanek, 2006). In line with the nature of the outdoor learning, outdoor learning enhances relationships, peer interaction and collaboration which is resulted with learner academic achievement (Fägerstam, 2014; Hattie, 2009; Sharpe, 2014). This result, which is also compatible with the purpose of education, is very important in today's world where learning tools and conditions individualized and isolated the learners.

### Yöntem

The study which is a part of cross-national European project, was conducted with the cooperation of five secondary-level schools located in various European countries, Turkey, Italy, Portugal, Romania and Spain. During the project, outdoor learning activities was operated in five lessons namely Mathematics, Biology, Literature, Visual Arts and History. The main objective of the activities was to explore the achievement of students taking part in the project. To address this objective, researchers adopted quasi-experimental research design. To include learner in the study, researcher managed purposeful sampling method. The study consisted of five students from each country for every lesson, so twenty-five pupils from all partner countries in each mobility, making up one hundred twenty-five ninth- and tenth-grade students (Age Range: 16-18) for all five mobilities in total. During data collection process, researcher presented given pre-tests and post-tests to students. Quantitative descriptive statistics was operated to analyse data in the study. In addition to the test means and standard deviations, paired-samples t-tests, at alpha level of 0.05, were conducted to compare the scores in a detailed way, which would provide more concrete data for the credibility of the study and for its future implications. With respect to ethical considerations, ethics committee approval was acquired.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

This research project, which incorporated five mobilities targeting a different academic focus, was carried out with the involvement of one hundred twenty-five secondary level students. In each mobility, on the first day, a group of twenty-five students from the project population took the pre-test, and when their inclusion in outdoor activities ended, they were given the post-test. When the mean scores of the pre- and post-tests were compared, an increase in students' performance could be noted. However, to determine whether this difference was significant, the Kolmogorov Smirnov test of normality and the paired-samples t-test were performed. Regarding to impact level of the outdoor education in all disciplines the paired-samples t-tests presented high values. Integration of the outdoor learning activities into the curriculum clearly revealed that achievement of learners increased following the activities.

**Anahtar Kelimeler:** Cross-national Project, Outdoor Education, Secondary School, Students

## Kaynakça

- Christie, B., Beames, S., & Higgins, P. (2016). Context, culture and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. *British Educational Research Journal*, 42 (3), 417-437.
- Fägerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14 (1), 56-81.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom* [The classroom outdoors: Education in an extended classroom]. Latvia: Cappalen Damm AS.
- Knapp, C. E. (1996). *Just beyond the classroom: community adventures for interdisciplinary learning*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Charleston West Virginia.
- Mackenzie, S. H., Son, J. S., & Eitel, K. (2018). Using outdoor adventure to enhance intrinsic motivation and engagement in science and physical activity: An exploratory study. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 21, 76-86.
- Parry, J. (2011, September). Raising the bar: A case for quality outdoor education. *Camping Magazine*, 84 (5), 16.
- Scott, G., Boyd, M., & Colquhoun, D. (2013). Changing spaces, changing relationships: The positive impact of learning out of doors. *Australian Journal of Outdoor Education*, 17, 47-53.
- Sharpe, D. (2014). Independent thinkers and learners: A critical evaluation of the "growing together schools programme". *Pastoral Care in Education*, 32 (3), 197-207.

## Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretim Stilleri

Birsen Doğan, Seher Akşit, Mesut Kaçak, Ozan Sarıkaya, Aysu Tuna

Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, MEB, Pamukkale Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğretmenler 2020 yılında yaşanan COVID-19 pandemi süreci nedeni ile öğrenme öğretme sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları ile karşı karşıya kalmıştır. Uzaktan eğitim sürecinin pandemi döneminden önce uygulandığı bilirse de bu dönemde kullanımı en üst düzeye çıkmıştır. Pandemiden sonra da pek çok eğitim kurumunda hibrit eğitim uygulamasının olacağı tahmin edilmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitimde bireysel farklılıkların belirlenmesi ve buna yönelik uygun yöntem, teknik ve materyallerin geliştirilmesi önem kazanmaya başlamıştır.

Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin görerek, duyarak, düşünerek, hareket ederek, mantık yürüterek, muhakeme yaparak, sezerek, analogi oluşturarak, görselleştirerek ve matematiksel modeller oluşturarak farklı şekillerde öğrendikleri bilinmektedir (Dunn ve Dunn, 1978; Felder ve Silverman, 1988; Fleming, 2006; Gregorc, 1985; Kolb, 1984). Öte yandan öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri de farklılık göstermektedir. Kimi öğretmenler anlatır, kimileri gösteri yapar, kimileri de tartışır. Kimi öğretmenler ilkelere, kimileri de uygulamalara odaklanır. Bir öğrencinin bir sınıfta ne kadar öğreneceği, sadece o öğrencinin doğal yeteneği ve ön hazırlığına bağlı değil aynı zamanda kendi öğrenme stiline ve öğretmenin öğretme stiline uyumluluğuna da bağlıdır (Felder ve Silverman, 1988). Bu nedenle öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde farklı öğrenme stillerine yönelik etkinlikler tasarlaması öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmeleri, öğrenmeye karşı olumlu tutum oluşturmaları açısından önemli görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme stillerinin belirlenmesi ve farklı öğrenme stillerine yönelik öğretim materyalleri geliştirilmesine yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Battalio, 2009; Joseph ve Abraham, 2017). Felder ve Silverman'ın öğrenme stili modelindeki Öğrenme Stili Endeksi'nin kullanılarak öğrencilerin öğrenme stillerinin tespit edildiği ve bu doğrultuda içeriklerin geliştirilerek etkili sonuçların elde edildiği araştırmalara rastlanılmaktadır (Hwang ve diğerleri, 2012; Joseph ve Abraham, 2017; Panjaburee ve Srisawasdi, 2016).

Öğrenme stilleri ile ilgili araştırılması gerekli konulara yönelik karşımıza yanıt verilmesi gereken şu sorular çıkmaktadır: Öğretmenlerin öğrenme stilleri nelerdir? Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları stratejiler, yöntemler, teknikler, materyaller nelerdir? Öğretmenlerin kendi stilleri ile öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları stratejiler, yöntemler, teknikler, materyaller arasında bir paralellik var mıdır? İlkokul öğrencilerinin öğrenme stilleri nelerdir? Öğretmenler farklı öğrenme stillerinin var olduğunun farkında mı? Öğretmenler farklı öğrenme stillerine uygun öğretimi tasarlayabiliyorlar mı?

Bu bağlamda ilk olarak öğrenme stillerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Alanyazında öğrenme stillerini belirlemede kullanılacak etkili araçlardan biri olarak Felder ve Soloman Öğrenme Stilleri İndeksi ile karşılaşılmaktadır. Felder ve Silverman'ın (1988) ilk çalışmasında öğrenme stilleri 5 boyutta ele alınmıştır. Bunlar; aktif/yansıtıcı, duyumsal/sezgisel, görsel/işitsel, tümevarımsal/tümdengelim ve ardışık/bütünseldir. Felder ve Henriques'in (1995) daha sonra yaptıkları çalışmada ise tümevarımsal/tümdengelim boyut çıkarılmış, görsel/işitsel boyutu ise görsel/sözel olarak değiştirmişlerdir. Sonuç olarak Felder ve Soloman Öğrenme Stilleri İndeksi, Felder ve Silverman (1988) öğrenme stilleri modelinde bulunan dört öğrenme stili boyutuna (aktif/yansıtıcı, duyumsal/sezgisel, görsel/sözel, ardışık/bütünsel) göre bireylerin öğrenme stillerini belirlemeye dayalı bir ölçme aracıdır.

Bu ölçme aracının Türkçeye uyarlandığı ve geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Arslan ve Aksu, 2006; Keskin-Samancı ve Özer-Keskin, 2007; Ültanır ve diğerleri, 2012). Bu çalışmalardan ilki olan Arslan ve Aksu'nun (2006) yaptığı çalışmada, alt boyutlardaki Cronbach-alfa güvenirlik katsayıları aktif-yansıtıcı için (0.49), duyumsal-sezgisel için (0.55), görsel-sözel için (0.53) ve ardışık-bütünsel için (0.30) olarak bulunmuştur. İkinci olarak Keskin-Samancı ve Özer-Keskin'in (2007) yaptığı çalışmada ise Cronbach-alfa güvenirlik sayısı indeks genelinde 0.64, alt boyutlarda ise aktif-yansıtıcı için (0.43), duyumsal-sezgisel için (0.54), görsel-sözel için (0.59) ve ardışık-bütünsel için (0.32) şeklinde bulunmuştur. Üçüncü olarak Ültanır ve diğerlerinin (2012) yaptığı çalışmada ise alt boyutlardaki Cronbach-alfa güvenirlik katsayıları aktif-yansıtıcı için (0,51), duyumsal-sezgisel için (0,46), görsel-işitsel için (0,42), ardışık-bütünsel için (0,54) şeklinde bulunmuştur.

### Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerini ve öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları strateji, yöntem, teknik ve materyalleri belirlemek ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri ile öğretim stilleri arasında bir uyum olup olmadığını incelemektir.

### Alt problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları strateji, yöntem, teknik ve materyaller nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri ile öğretim stilleri arasında bir uyum var mıdır?

### Yöntem

Araştırma nicel araştırma olup tarama modelindedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020, s. 184). Denizli ilinde çalışan 3309 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem ise yansız bir şekilde oluşturulan 364 sınıf öğretmenini içermektedir. Söz konusu 364 katılımcı sayısı evreni temsil etmektedir (Gay, 1996, s. 125). Katılımcıların 261'i (% 72) kadın, 103'ü (%28) erkektir. Sınıf öğretmenlerinin 78'i (%21.4) köyde, 106'sı (%29.1) ilçede, 180'i (%49.5) il merkezinde görev yapmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerine yönelik birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde öğrenme stilini belirlemeye yönelik sorular ve üçüncü bölümde öğrenme öğretme sürecinde hangi strateji-yöntem-teknikleri kullandıklarını belirlemeye yönelik açık uçlu bir soru bulunmaktadır. Katılımcıların öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Keskin-Samancı ile Özer-Keskin'in (2007) Türkçeye uyarladığı ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını yaptığı Felder ve Soloman Öğrenme Stili İndeksi (FSÖBi) kullanılmıştır. FSÖBi, Felder ve Silverman (1988) öğrenme modeline göre öğrencilerin tercihlerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı aktif-yansıtıcı, duyumsal-sezgisel, görsel-işitsel ve ardışık bütünsel olmak üzere 4 adet çift kutuplu yapılandırılmış alt boyuta sahiptir. Toplam 44 ifade barındıran ölçekte, öğrenme stilinin 4 boyutu 11'er ifade ile ilişkilendirilmiştir. Her ifade ilişkili oldukları öğrenme stillerine ait "a" ve "b" olmak üzere iki seçeneğe sahiptir. İndekste her boyuta ait 11 ifadedeki "a" seçenekleri, ilgili olduğu boyutun birer kutbunu ifade etmektedir. "a" ve "b" seçeneklerinin tercih edilme sayısına göre yapılan değerlendirmeyle bireyin o alt boyuta ait öğrenme stili zayıf, orta ve güçlü olarak nitelendirilmektedir (Felder ve Spurlin, 2005). İndeksin genel Cronbach alfa katsayısı 0.64'tür. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları ise aktif/yansıtıcı boyutu için 0.43; duyumsal/sezgisel boyutu için 0.54; görsel/sözel boyutu 0.59; ardışık/bütünsel boyutu için 0.32 olarak belirlenmiştir (Keskin-Samancı ve Özer-Keskin, 2007). Mevcut çalışmada ise indeksin genel Cronbach alfa katsayısı 0.78 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları ise aktif/yansıtıcı boyutu için 0.57; duyumsal/sezgisel boyutu için 0.68; görsel/sözel boyutu için 0.66; ardışık/bütünsel boyutu için 0.59 olarak belirlenmiştir. Veriler, FSÖBi'ni dolduran 364 sınıf öğretmenin görüşlerinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 22 programıyla analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri analiz sonuçları betimsel istatistikler olarak sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ise kay kare testi ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları strateji, yöntem, teknik ve materyalleri belirlemek için sorulan açık uçlu sorunun çözümlenmesinde ise içerik analizine gidilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

#### Sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri

Araştırmanın birinci alt problemi sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerinin neler olduğu şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin 244'ünün (%67) aktif, 120'sinin (%32.9) yansıtıcı; 287'sinin (%78.8) duyumsal, 77'sinin (% 21.1) sezgisel; 320'sinin (%88) görsel, 44'ünün (%12) sözel; 274'ünün (%75.4) ardışık, 90'ının (%24.7) bütünsel öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle sınıf öğretmenlerinin aktif, duyumsal, görsel ve ardışık öğrenme stiline sahip oldukları anlaşılmaktadır.

#### Sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve cinsiyet ilişkisi

Araştırmanın ikinci alt problemi sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerinin cinsiyete göre değişip değişmediği şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre sınıf



öğretmenlerinin öğrenme stilleri yansıtıcı-aktif ( $X^2 = 16,275$ ,  $p > .05$ ), duyumsal-sezgisel ( $X^2 = 9,092$ ,  $p > .05$ ), sözel-görsel ( $X^2 = 18,517$ ,  $p > .05$ ) ve ardışık-bütünsel ( $X^2 = 9,804$ ,  $p > .05$ ) boyutları ile katılımcıların cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır. Bir başka deyişle sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri kadın ya da erkek olmalarına göre bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları strateji, yöntem, teknikler ve materyaller ile sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri ile öğretim stili arasındaki uyumun belirlenmesine yönelik analiz çalışmaları devam etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Anahtar Kelimeler: Öğrenme stilleri, Felder ve Soloman öğrenme stilleri indeksi, öğretim stili, sınıf öğretmenleri

#### Kaynakça

- Arslan, B., & Aksu, M. (2006). A descriptive study of the learning style profiles of the engineering students at the Middle East Technical University (METU). *Eğitim ve Bilim*, 31(141), 83-91.
- Battalio, J. (2009). Success in distance education: Do learning styles and multiple formats matter?. *The Amer. Jnl. of Distance Education*, 23(2), 71-87.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K, Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (29. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: a practical approach*. Reston, VA: Reston Publishing Co.
- Felder, R. M. ve Silverman, L. (1988) Learning and teaching styles in engineering education, *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Felder, R. M. ve Henriques, E. R. (1995) "Learning and teaching styles in foreign and second language education, *Foreign Language Annals*, 28, (1), 21-31.
- Felder, R. M., & Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the index of learning styles. *International Journal of Engineering Education*, 21 (1), 103-112.
- Fleming, N. D. (2006). *V.A.R.K Visual, aural/auditory, read/write, kinesthetic*. New Zealand: Bonwell Green Mountain Falls.
- Gay, L. R. (1996). *Educational research*. Florida: Prentice Hall.
- Gregorc, A. F. (1985). *Inside styles: Beyond the basics*. Columbia, CT: Gregorc Associates
- Hwang, G. J., Sung, H. Y., Hung, C. M., Huang, I., & Tsai, C. C. (2012). Development of a personalized educational computer game based on students' learning styles. *Educational Technology Research and Development*, 60(4), 623-638.
- Joseph, L., & Abraham, S. (2017, July). Instructional design for learning path identification in an e-learning environment using felder-silverman learning styles model. In *2017 International Conference on Networks & Advances in Computational Technologies (NetACT)* (pp. 215-220). IEEE.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Keskin-Samancı, N. ve Özer-Keskin, M. (2007). Felder ve Soloman öğrenme stili indeksi: Türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlilik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 37-54.
- Panjaburee, P., & Srisawasdi, N. (2016). An integrated learning styles and scientific investigation-based personalized web approach: a result on conceptual learning achievements and perceptions of high school students. *Journal of Computers in Education*, 3(3), 253-272.
- Ültanır, E., Ültanır, Y. G., & Temel, G. Ö. (2012). The examination of university student's learning styles by means of felder-silverman index. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 29.

## Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Abdullah Adıgüzel, Tülay Öztürk

Düzce Üniversitesi, MEB

### Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği, duygusal bağlamda yorucu ve stresli bir meslektir. Dünya çapında normal eğitim ve öğretim koşullarından öğretmen yıpranma oranlarının yüksek olduğu görülür. Tükenmişlik kavramı ilk olarak Freudenberg (1974) tarafından iş yerinde yaşanan yorgunluk, hayal kırıklıkları, işi bırakma gibi olguları ortaya koymak amacıyla kullanılmış ve Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir. Freudenberg (1974)' e göre tükenmişlik sadece duygusal tükenmişlik boyutundan oluşurken Maslach ve Jackson (1981)' a göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Diğer meslek dallarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğe etki eden üç farklı faktör bulunmaktadır. Bunlar bireysel faktörler, demografik faktörler ve örgütsel faktörlerdir. Tükenmişlik düzeyini etkileyen bireysel faktörler kişilik özellikleri, işkolik olma ve bireysel beklentilerdir. Demografik faktörler yaş, cinsiyet, medeni durum ve çalışma süresi gibi bir takım demografik özelliklerdir. Örgütsel faktörleri ise işin niteliği, çalışma süreleri, rol belirsizliği-çatışması, iş yükünün fazla olması, iş güvenliği eksikliği, ödüllendirme veya cezalandırma eksikliği, kararlara katılamama, sosyal destek eksikliği, idari baskı, çalışma ortamındaki zayıf iletişim, kontrol eksikliği, zayıf aidiyet duygusu, örgüt planı ve politikaları, işyerine ait fiziksel yapı, kötü yönetim, düşük ücret, oluşturmaktadır.

Tükenmişlik öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde de etkileyebilecek bir unsurdur. Uzaktan eğitim de kendi içinde teknik, sistemsel, 7/24 dijital çalışma yükü gibi sorunlarla baş etmeyi gerektiren stresli ve yorucu bir eğitim türü olarak karşımıza çıktığından uzaktan eğitim sürecinde de öğretmenlerin tükenmişliğinden bahsedilebilir. Süreçte etkili bir öğretim yapılabilmesi açısından gerekli önlemlerin alınması için öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ortaya konabilmesi, tükenmişliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki tükenmişlik düzeyleri belirlendikten sonra süreçte öğretmen tükenmişliği üzerinde hangi demografik özelliklerin etkili olduğu belirlenmek istenmiştir. Tükenmişlik üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Şanlı ve Tan, 2017; Toplu, 2012; Ulupınar, 2013) yoğunluklu olarak yüz yüze eğitimde öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerine çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeylerine ve etki eden faktörlere odaklanılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır

1. Uzaktan eğitim sürecine katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri nedir?
2. Uzaktan eğitim sürecine katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri onların kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Araştırma tarama modelinde tekil ve ilişkisel tarama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda belirlenmeye çalışıldığı için genel tarama modellerinden tekil tarama yöntemi ve tükenmişlik düzeylerinin kişisel özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği incelendiği için ilişkisel tarama yönteminden faydalanılmıştır.

Araştırma 2020-2021 bahar döneminde Bursa ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Bursa ili sınırlarındaki ilk ve ortaöğretim kurumlarında çeşitli branşlarda görev yapan ve pandemi nedeniyle 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitimi deneyimlemek durumunda kalmış 208 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplamak üzere bir kişisel bilgi formu ile Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiş olan ve Ergin (1992) tarafından doğrulanan tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç alt boyutta ele alan 22 maddelik Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) kullanılmıştır. Envanter, kademe, branş, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, kıdem, aylık çalışma süresi, çocuk sahibi olma durumu, çocuk sayısı, ailedeki birey sayısı, mesleğini değiştirmeyi isteme durumu, mesleğini isteyerek seçme durumu, çalışma ortamından memnun olma durumu, teneffüs verme durumu ve verilen teneffüslerden memnun olma durumu olmak üzere onaltı demografik değişkeni de

ortaya çıkarmak için düzenlenen kişisel bilgi formu ile birlikte Google form aracılığıyla katılımcı öğretmenlere dijital ortamda uygulanmıştır. Envanter ile toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 25 for Windows (Statistical Package for Social Science) paket programı kullanılmıştır. Envanterin orijinal güvenilirlik katsayısı; genel .733, duygusal tükenme alt boyutu .830, duyarsızlaşma alt boyutu .650 ve kişisel başarı boyutu .720 iken bu çalışmada; genel güvenilirliğin .685, duygusal tükenme alt boyutun, .872, duyarsızlaşma güvenilirlik katsayısı .567, kişisel başarı boyutu güvenilirlik katsayısının .792 olduğu görülmüştür. Envanterin orijinal güvenilirlik değerlerinin bu çalışmadaki güvenilirlik değerlerine yakın olması envanterin bu bu çalışma için uygun olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösteren verilerin analizinde iki değişkenli verilerin analizinde t-testi, üç ve daha fazla değişkenli verilerin analizinde Anova, normal dağılım göstermeyen iki değişkenli verilerde Man Witney U testi, çok değişkenli verilerde ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeylerinin aritmetik ortalaması  $x = 2.89$  olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin tehlike sinyali vermeye başlayan bir düzeye ulaştığı yorumu yapılabilir. Uzaktan eğitim süreci uzadıkça öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin daha da artacağı öngörüsünde bulunulabilir. Katılımcıların duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma aritmetik ortalamalarının sırasıyla  $x = 2,73$  ve  $x = 2,52$  olması öğretmenlerin bu boyutlarda bazen ve nadiren aralığında, düşük düzeyde tükenmişlik belirtisi gösterirken, kişisel başarı boyutunda  $x = 3,29$  ortalama değeriyle çoğu zaman aralığında tükenmişlik belirtisi göstermişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile kademe, branş, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, çocuk sayısı, ailedeki birey sayısı, mesleği seçerek istemiş olma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aylık çalışma süresi, çocuk sahibi olma durumu, mesleği isteyerek yapma, çalışma ortamından ve verilen aralardan memnun olma değişkenleri ile öğretmenlerin genel olarak tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkılarak araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, duyarsızlaşma ve kişisel başarıları üzerinde kademe, branş, yaş, cinsiyet, eğitim durumları, medeni durum, mesleki kıdem, çocuk sayısı, ailedeki birey sayısı, mesleğe isteyerek seçmiş olma durumu, ara verme durumu etkili olmadığı, ancak aylık çalışma süresinin, çocuk sahibi olma durumunun, mesleği isteyerek yapma, çalışma ortamından ve verilen araların yeterliliğinden memnun olma durumunun etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, tükenmişlik, uzaktan eğitim, demografik özellikler

### Kaynakça

- Amri, A., Abidli, Z., Elhamzaoui, M., Bouzaboul, M., Rabea, Z., & Ahami, A. (2020). Assessment of burnout among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: case of the Kenitra. *The Pan African medical journal*, 35(Suppl 2), 92. <https://doi.org/10.11604/pamj.supp.2020.35.2.24345>
- Borman, G. D. ve Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: testing for the validity, replication, and invariance of the causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Caruso, A.L. Giammanco, M.D. ve Gitto, L. (2014). Burnout experience among teachers:A case study. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 2(3),1-20.
- Cemaloğlu, N.,Şahin, D. E.(2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chan, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers, *Educational Psychology Review*, 21,193-218.
- Cordes, C. L. ve Dougherty, T. W. (1993). "A Review and an Integration of Research on Job", *Academy of Management Review*, 18 (4): 621-656.
- Craig, C. (2017). International teacher attrition: Multiperspective views. *Teacher and Teaching*, 23(8), 859–862.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Ergin, C. (1992). "Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması", VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı,143-154.

- Goebel, D. K. and Carlotto, M. S. 2019. Socio-demographic, Labor and Psychosocial Burnout Syndrome Predictors in Distance Education Teachers. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37 (2), 295-311. DOI= <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6886>.
- Hakanen, J.J., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. (2005). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43 (2006) 495–513.
- Jennett, H. K., Harris, S. L. ve Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593.
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kara, S. (2020). Investigation of job satisfaction and burnout of visual arts teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(1), 160-171.
- Khachaturyan N.(2021).Emotional burnout of teachers in the context of transition to distance education. XIV International Scientific and Practical Conference "State and Prospects for the Development of Agribusiness - INTERAGROMASH 2021"E3S Web of Conferences 273, 12043.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach burnout inventory manual*. Mountain View, California: CPP, Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual (3rd ed.)*. Mountain View, California: CPP, Inc.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L., and Soini, T. 2020. Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education* DOI= <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>.
- Pines, A. M. ve Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. D. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Sürvegül, O. (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teacher and teacher education*, 26,1059-1069.
- Shlenskaya, N., Karnaukhova, A., Son, Liudmila, Lapteva, E. (2020). Teachers' burnout in online university courses in the time of pandemic. *The 4th International Conference on Education and Multimedia Technology July 2020*, 95-99. <https://doi.org/10.1145/3416797.3416841>.
- Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2017). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 131-142.
- Ulupınar, S. (2013). *Konya ilinde bulunan yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karaman: Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toplu, N. Y. (2012). *Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Weißenfels, M., Klopp, E., & Perels, F. (2021, July 7). Changes in Teacher Burnout and Self-Efficacy During the COVID-19 Pandemic: Interrelations and Variables Related to Change. <https://doi.org/10.31234/osf.io/54wub>

## Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algıları ile Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonları Üzerine İlişkisel Bir İnceleme

Alper Aytaç

MEB

### Problem Durumu

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca ilgi alanlarına uygun olarak bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmelerine yönelik, örgün ya da yaygın, tüm öğrenme faaliyetlerini ifade etmektedir (Eurydice, 2000). Yaşam boyu öğrenme kavramı sosyal, kültürel, mesleki anlamda ve yaşamının her evresinde bireyin kendisini yetiştirmesini temele alan bir anlayışı ifade etmektedir (Güleç vd., 2012). İnsan yaşamının her döneminde faal olan bu anlayışın, eğitime ve öğrenmeye yönelik farklı boyutlar kazandırdığı söylenebilir (Knapper ve Copley, 2000). Eğitim ve öğrenme kavramlarına yönelik bakış açısında meydana gelen değişim sonucunda, bu iki kavramın daha üst veya gelişmiş bir kavram çerçevesinde yeniden betimlenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu doğrultuda eğitim ve öğrenme faaliyetlerinin zaman, mekân ve yöntem sınırlaması olmaksızın toplumun her kesimi için yürütülmesi düşüncesi ortaya çıkmıştır (Aksoy, 2013). Öğrenme odaklı yönünün yanı sıra, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin ekonomik boyutunun da olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin işgücünün yeni bilgi ve beceriler ile donatılmak amacıyla yeniden yapılandırılmasına dönük eğitim faaliyetlerini de içerdiği söylenebilir (Griffin, 1999). Yaşam boyu öğrenme ile birlikte toplum, hem ekonomik anlamda hem de kendini güncelleyebilme anlamında güçlü bir yapıya sahip olmaktadır. Diğer bir deyişle, yaşam boyu öğrenme, toplumun yapısında bir dönüşüm meydana getirmekte ve önemli bir dinamik alanı oluşturmaktadır (MEB, 2014).

Toplum dinamiğinin oluşmasında öğretmenlerin önemli rolleri bulunmaktadır (Ayas, 2009). Bu bakımdan öğretmenlerin dijital çağın gerektirdiği koşullara uygun bilgi birikimi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Parlak, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin dijital teknolojiler ile olan bağlarının güçlü olması gerektiğini söylemek mümkündür. Nitekim yapılan bir araştırma (Özçitçi ve Çakır, 2015), öğretmenlerin eğitime yönelik teknolojik öz-yeterlikleri ile hayat boyu öğrenme algıları arasında ilişki olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırma ışığında, kendini sürekli yenileme çabası içinde olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımında kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. 2020 yılı başından itibaren dünya genelinde yaşanan COVID-19 salgını süreci de dijital teknolojilerin önemini daha çok öne çıkarmıştır. Yapılan araştırmalar (Erbaş, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021), öğretmenlerin bu süreçte uzaktan eğitim sistemlerine uyum sağlamaya çalıştıklarını ve çeşitli zorluklar da yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu zorlukların arasında dijital teknolojilere erişimin yer aldığı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim motivasyonlarının önem arz ettiğini söylemek mümkündür. Van Dijk (2005) erişim motivasyonunu, "bir kişinin dijital teknolojileri benimseme, edinme, öğrenme ve kullanma isteği" şeklinde ifade etmiştir (aktaran Erçetin vd., 2018, s.77). Bir öğretmenin dijital teknolojilere erişime yönelik iyi bir motivasyona sahip olması ise, kendisini yetiştirmesine ve yenilemesine dönük algıları ile bağlantılı olabilir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algıları ile dijital teknolojilere erişim motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algıları ve dijital teknolojilere erişim motivasyonları ne düzeydir?
2. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algıları ve dijital teknolojilere erişim motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algıları, dijital teknolojilere erişim motivasyonlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

### Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 219 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem seçiminde uygun örnekleme metodu tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" (YBÖÖ), Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilmiş ve Boztepe ve Demirtaş (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. YBÖÖ, 13 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .78 olarak saptanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde ise Cronbach alpha değeri .85 olarak tespit edilmiştir. "Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği" (DTEMÖ), Soomro ve diğerleri (2018) tarafından



geliştirilmiş ve Erçetin ve diğerleri (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. DTEMÖ, İçsel Motivasyon (İM) ve Dışsal Motivasyon (DM) olmak üzere iki boyuttan ve sekiz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her iki boyutunda da dört madde bulunmaktadır. Cronbach alpha değeri İM boyutu için .60, DM boyutu için .71, ölçeğin geneli için ise .51 olarak saptanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde ise Cronbach alpha değeri İM boyutu için .51, DM boyutu için .69, ölçeğin geneli için ise .51 olarak tespit edilmiştir. Öncelikle ölçekleri uyarlayan araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Ölçekler 2021 yılının mayıs ayı başında katılımcılara uygulanmıştır. Salgın döneminden dolayı katılımcılara sosyal medya araçları vasıtasıyla ulaşılmıştır. Verilerin analizinde ilk aşama olarak uç değer analizi yapılmış ve bu kapsamda bir veri araştırma dışı bırakılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpık değerleri incelenmiş ve bu değerlerin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik (aritmetik ortalama ve standart sapma), Pearson korelasyon analizi, yol analizi kullanılmıştır. Yol analizinin uygulanması aşamasında verilerin çok değişkenli normallik varsayımına uygunluğu incelenmiştir. Analiz sonucunda saptanan çok değişkenli basıklık değeri ve bu değerlerin kritik değeri, verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığını göstermiştir. Bu bakımdan analiz yöntemi olarak "Maksimum Likelihood" tercih edilmiştir. Uyum iyiliği değerleri olarak CMİN/DF, RMR, SRMR, GFI, AGFI, CFI kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algıları ile dijital teknolojilere erişim motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmanın sonuçları şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algılarının *yüksek* düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin dijital teknolojilere erişime yönelik içsel motivasyonlarının *çok yüksek* düzeyde, dijital teknolojilere erişime yönelik dışsal motivasyonlarının *orta* düzeyde, dijital teknolojilere erişim motivasyonlarının genel olarak ise *yüksek* düzeyde olduğu saptanmıştır.
2. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algılarının dijital teknolojilere erişime yönelik içsel motivasyonları ile pozitif yönde *orta* düzeyde, dijital teknolojilere erişime yönelik dışsal motivasyonları ile pozitif yönde *düşük* düzeyde, dijital teknolojilere erişim motivasyonlarının genel boyutu ile pozitif yönde *orta* düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır.
3. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algılarının dijital teknolojilere erişime yönelik içsel motivasyonlarını ve dijital teknolojilere erişime yönelik dışsal motivasyonlarını anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algılarının dijital teknolojilere erişime yönelik içsel motivasyonları ile olan yordayıcı ilişkisinin nispeten daha güçlü olduğu ortaya konmuştur. Uyum iyiliği değerleri ise kabul edilebilir düzeylerde dir.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat boyu öğrenme algıları, dijital teknolojilere erişim motivasyonu, öğretmenler.

### Kaynakça

- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 64, 23-48.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı/10(3), 1-11.
- Boztepe, Ö., & Demirtaş, Z. (2016). The adaptation of lifelong learning scale into Turkish culture. *Journal of Family Counseling and Education*, 1(1), 10-17. <https://doi.org/10.32568/jfce.238294>
- Erbaş, Y. H. (2021). COVID-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380. <https://doi.org/10.16916/aded.851724>
- Erçetin, Ş. Ş., Akbaşlı, S., & Durnalı, M. (2018). Dijital teknolojilere erişim motivasyonu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 75-88. <https://doi.org/10.19126/suje.431126>
- Eurydice (2000). *Lifelong learning: The contribution of education systems in the member States of the European Union, Results of The EURYDICE*, Survey. UK: EURYDICE. <https://eric.ed.gov/?id=ED441076>
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education* 18(6): 431-452. <https://doi.org/10.1080/026013799293504>

Güleç, İ , Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme . *Sakarya University Journal of Education*, 2(3) , 34-48.

Kavuk, E., & Demirtaş, H.(2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. E-*Uluslararası Pedagoji Dergisi(e-upad)*, 1(1), 55-73.

Knapper, C. K, & Cropley, A.J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. Kogan Page.

MEB (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)*. 03.05.2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

Özçiftçi, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.

Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Özel Sayısı/22(15)*, 1741-1759.

Soomro, K. A., Kale, U., Curtis, R., Akcaoglu, M., & Bernstein, M. (2018). Development of an instrument to measure Faculty's information and communication technology access (FICTA). *Education and Information Technologies*, 23, 253–269. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9599-9>

Wielkiewicz, R. M., & Meuwissen, A. S. (2014). A lifelong learning scale for research and evaluation of teaching and curricular effectiveness. *Teaching of Psychology*, 41(3),220-227. <https://doi.org/10.1177/0098628314537971>



## 2018 Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Tarık Başar

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitimin temel işlevlerinden birisi, teknolojik gelişmeleri kavrayan, uygulayan, teknolojiden gerektiği gibi faydalanabilen bireyler yetiştirmektir (Bilen, 2006). Ortaokullarda verilmekte olan Teknoloji ve Tasarım dersi de eğitimin bu işlevine hizmet eden derslerin başında gelmektedir. Çelenk'e (2016) göre okullarda verilen eğitim ise hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşan eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında geliştirilen Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı, Teknoloji ve Tasarım dersi için büyük önem taşımaktadır. Okullarda, öğretmenler Teknoloji ve Tasarım dersini geliştirilen program doğrultusunda yürütmektedir. Yani öğretmenler programda yer alan hedeflere öğrencilerinin ulaşabilmesini sağlayacak öğrenme ortamlarını düzenlemektedir. Senemoğlu'na (2013) göre, bu öğrenme ortamlarında öğrencilerin ulaşması istenilen hedefler ise bilişsel alanda yoğunlaşmaktadır. Fakat bilişsel alanda yer alan hedeflerin her biri ise farklı öğrenme düzeylerini içermektedir. Bu nedenle, Bloom ve arkadaşları 1956 yılında hedefler arasındaki düzey farklılıklarını açıklamak için taksonomik bir sınıflandırma oluşturmuştur. Bu taksonomik sınıflandırma; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere düşük bilişsel becerilerden yüksek bilişsel becerilere doğru hiyerarşik bir şekilde sıralanan altı basamaktan oluşmaktadır (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956). Ancak bilişsel psikolojide meydana gelen gelişmeler sonucu Bloom taksonomisi revize edilmiştir (Yanpar Yelken & Yavuz Konokman, 2016). Revize edilen Bloom taksonomisi ise iki boyuttan oluşmaktadır. Boyutlardan birisi bilgi türü boyutudur ve bu boyut; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Boyutlardan bir diğeri ise bilişsel süreç boyutudur ve bu boyut; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, yaratma ve değerlendirme olmak üzere altı kategoriden oluşmaktadır (Anderson ve diğ., 2001).

2018 Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nda, teknoloji ve tasarım okuyazar bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Bu amaca ulaşabilmek için ise öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilere ulaşabilmeleri gerekmektedir. Bunun için de programda yer alan kazanımlar üst düzey bilişsel becerileri içermelidir. Programda yer alan kazanımların hangi bilişsel beceri düzeyinde yer aldığı sorusu ise yapılacak olan taksonomik sınıflandırma ile cevaplandırılabilir. İşte bu araştırmada da bu sorunun cevabı aranmış ve programda yer alan kazanımların her biri revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmiştir. Yani bu araştırmada programda yer alan kazanımların revize edilmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu açısından nasıl bir dağılım gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçların, Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın güncelleme çalışmalarında da yol gösterici ipuçları sunacağı beklenmektedir.

Alanyazında, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (Doğan & Burak, 2018); Kimya Dersi Öğretim Programı (Zorluoğlu, Kızılaslan & Sözbilir, 2016); Fizik Dersi Öğretim Programı (Eke, 2018); İngilizce Dersi Öğretim Programı (Hamurcu ve Ekinci, 2020); Matematik Dersi Öğretim Programı (Aktan, 2020); Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (Büyükalan Filiz & Baysal, 2019); Türkçe Dersi Öğretim Programı (Çerçi, 2018); Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı (Öztürk, Karamete & Çetin, 2020) vb. birçok öğretim programının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Fakat 2018 yılında uygulamaya konulan Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'na yönelik herhangi bir çalışma yer almamaktadır. Bu nedenle de yapılan çalışmanın alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman inceleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen doküman ise 2018 Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'dır. Araştırmada, öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın internet adresinden ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)) 2018 Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'na ulaşılmıştır. Programda 7. sınıf düzeyinde 51; 8. sınıf düzeyinde ise 42 olmak üzere toplam 93 kazanım yer almaktadır. Programda yer alan her bir kazanım revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, bu analiz dört aşamadan oluşmaktadır: (1) veri setinden örneklem seçme, (2) kategorilerin belirlenmesi, (3)

analiz biriminin belirlenmesi, (4) sayısallaştırma. Araştırmada, veri analizinin ilk aşaması için bir örneklem seçilmemiş ve 2018 Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nda yer alan tüm kazanımlar araştırma kapsamına dahil edilmiştir. İkinci aşamada yer alan kategorileri ise revize edilmiş Bloom taksonomisinde bilgi türü ve bilişsel süreç boyutlarında yer alan kategoriler oluşturmaktadır. Bu kapsamda, bilgi boyutunu olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi olmak üzere dört kategori; bilişsel süreç boyutunu ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, yaratma ve değerlendirme olmak üzere altı kategori oluşturmaktadır (Krathwohl, 2002). Veri analizinin üçüncü aşaması olan analiz birimi ise programda yer alan kazanımlardır. Veri analizinin son aşaması olan sayısallaştırma basamağında ise hem bilgi boyutunda hem de bilişsel süreç boyutunda yer alan kategoriler için frekans değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmada, programda yer alan her bir kazanımın hem bilgi boyutunda hem de bilişsel süreç boyutunda hangi kategoride yer aldığı belirlenmiştir. Bu sürecin güvenilirliğini sağlamak için programda yer alan kazanımlar ikinci bir araştırmacı tarafından daha incelenmiş ve iki araştırmacının belirledikleri kategoriler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda her iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi belirlenmiştir. Bu uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen (Görüş birliği/Görüş birliği +görüş ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmış ve bu değer .98 olarak belirlenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında, 2018 Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların her biri revize edilmiş Bloom taksonomisinin hem bilgi türü boyutu hem de bilişsel süreç boyutu açısından tek tek incelenmiştir. Bu doğrultuda, programda yer alan kazanımlar, revize edilmiş Bloom taksonomisinin bilgi türü boyutu açısından incelendiğinde, hem 7. sınıf düzeyinde hem de 8. sınıf düzeyinde kazanımların daha çok işlemsel ve kavramsal bilgi kategorilerinde yer aldığı belirlenmiştir. Programda yer alan kazanımlar, revize edilmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise hem 7. sınıf düzeyinde hem de 8. sınıf düzeyinde kazanımların daha çok anlama ve yaratma kategorilerinde yer aldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi, Kazanım, Taksonomik Analiz

### Kaynakça

- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36
- Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain*. New York: David McKay.
- Büyükalan Filiz, S., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253.
- Çelenk, S. (2016). Eğitimde program tasarlama ve geliştirme süreci. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 1-34). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Doğan, Y., & Burak, D. (2018). 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 34-56.
- Eke, C. (2018). Ortaöğretim fizik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 4(6), 69-84.
- Hamurcu, G. C., & Ekinci, F. (2020). Ortaokul 5. sınıf İngilizce ders programının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 716-728.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*. 41(4), 212-218.

- M.E.B. (2018). *Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı (ortaokul 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Öztürk, G., Karamete, A., & Çetin, G. (2020). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 1061-1097.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yanpar Yelken, T. & Yavuz Konokman, G. (2016). Öğretim hedefleri ve öğrenme kazanımları. T. Yanpar Yelken & C. Akay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 77-108). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279.

## Bilimsel Okuryazarlık Projesinin Lise Öğrencilerinin Araştırmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi

Oguzhan Tekin

MEB

### Problem Durumu

Bilimin kaynağı bilgidir. Heimsoeth 1986, bilgiye dayalı olmayan bir disiplinin düşünülemez olduğunu iddia etmektedir. Bilgi, en alışlagelmiş haliyle, bireyin bilişsel yapısında gözlemler ve deneyimler sonucunda meydana gelen değişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Bateson, 1972). Bilginin zeka, deneyim ve sezgi olmak üzere üç temel bileşeni vardır. Bilgi doğada hemen bulunmaz, doğada nesnelere ve olaylar vardır. Bilgiyi yalnızca insan yaratabilir, üretebilir ve eyleme dönüştürebilir (Jones, 2004). Günümüzde bilgi çağında bilgi üreten ve ihraç eden toplumlar gelişmiş toplum olarak nitelendirilmiş ve öne çıkmıştır. Bu nedenle bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme yeteneği toplumlar ve bireyler için çok önemli hale gelmiştir. Bilgiye erişmenin beş temel yolu vardır: bireysel deneyim, otantik, mistik, rasyonel ve bilimsel yöntem. Bilgiye erişmenin en geçerli ve sistematik yolu bilimsel yöntemdir (Millar, 1994). Bu nedenle ülkeler, her seviyedeki öğrencilerin bilimsel yöntemi anlamaları ve içselleştirmeleri için gerekli önlemleri almaktadır. Bu bağlamda Türk Milli Eğitimi, örgün eğitimin her kademesindeki öğrencilere bilimsel yöntemle ilgili bilgi ve becerileri "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersi ile kazandırmaya çalışmaktadır. Bu sayede öğrencilerin bilgiye erişmek, bilgi üretmek ve karşılaşılan sorunları çözmek için bilimsel yöntemler kullanmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Her disiplinin amacı, gözlemlenen olayların açıklaması ve olayların ilişkileri hakkında yargılara varacak genellemeler yapmaktır. Bu açıklama ve genellemelere bilimsel yöntem adı verilen akılcı düzenlemelerle ulaşılır.

Anlaşılabileceği gibi, bilimsel yöntem bilgiye erişmenin ve sorunları çözenin en geçerli yoludur. Bu bağlamda, öğrencilerin temel bir bilimsel anlayış geliştirebilmeleri için bilimsel süreç becerileri konusunda tam bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Aktamış ve Ergin, 2007). Tüm öğrencilerin bilim insanı olmasını bekleyemeyiz ama hayatta kalabilmek için her birey gözlemlenmeli, soru sormalı, verileri analiz etmeli, bir problem vakasını veya problemi anlamalı ve problemleri çözmelidir. Bilimsel süreç becerileri kazanmak, bilim adamlarına veya akademisyenlere özel değildir. Çünkü bilimsel süreç becerileri, bilimsel ve akademik alan kadar, günlük faaliyetlerin ve iş hayatının başarısında da önemlidir (Debburman, 2002). Bu nedenle bilimsel yöntem bilgi ve becerileri, örgün eğitim sürecinde tüm öğrencilere kazandırılması gereken önemli becerilerdir. Ancak pek çok araştırmacı, bireylerin bilimsel süreçler hakkında yeterli bilgi ve beceriye olmadığını, aynı zamanda bilimsel süreci tesis edebilmek için olumlu tutum, motivasyon ve öz yeterlik gibi psikolojik özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. (Hook, 2020; MacNamara, Button ve Collins, 2010; Miyazaki ve Taylor, 2008; Rutjens, Heine, Sutton ve van Harreveld, 2018).

### Yöntem

Bilimsel Okuryazarlık Projesinin lise öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışma nicel paradigmaya dayalı deneysel araştırma yöntemlerinden "kontrol grupsuz ön test-son test" modeli ile desenlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat il merkezi ve ilçelerinde öğrenim gören Bilimsel Okuryazarlık Projesine katılan 32 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örneklem tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem katılımcıların taşınması gereken bir veya birkaç koşul gerektiğinde işe koşulmaktadır. Bu çalışmada çalışma grubunun Bilimsel Okuryazarlık Projesine katılmış olması ve çalışma için gönüllü olması gerektiğinden dolayı amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu" ve Papanastasiou (2005) tarafından geliştirilen ve Yapalak ve Ilgaz (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 7'li likert tipinde 32 maddeden oluşmaktadır (1: Kesinlikle katılmıyorum, 7: Kesinlikle katılıyorum). Papanastasiou (2005), 5 faktörlü 32 maddeden oluşan ölçeğin toplam varyansın% 66.25'ini açıkladığını belirtmiştir.

Araştırma Bilimsel Okuryazarlık Projesi süresince devam etmiştir. Bu süreç başlamadan önce öğrencilere Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Süreç 10 hafta sürmüştür ve her hafta bir makale yazarı tarafından öğrencilere sunulmuş ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Süreç sonunda Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği öğrencilere son test olarak uygulanmış ve veri analizi sürecine geçilmiştir.

Uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde cinsiyet değişkeni için bağımlı gruplar t testinden, sınıf ve devam edilen okul değişkenleri için tek yönlü varyans analizinden, öğrencilerin demografik özellikleri için ise frekans ve yüzdeden faydalanılmıştır. Tüm istatistiksel ölçümler için kriter değer .05 olarak belirlenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma Tokat Valiliği koordinesinde yürütülen “Bilimsel Okuryazarlık Projesi” kapsamında yürütülmüş ve verileri bu projeye katılan lise öğrencilerden toplanmıştır. Bilimsel Okuryazarlık Projesi kapsamında farklı alanlarda 10 adet makale seçilmiş ve haftada bir kez olmak üzere makale yazarları öğrencilere çevrimiçi olarak makaleyi sunmuşlardır. Öğrenciler makaleleri okumuşlar, yazarlardan dinlemişler ve yazarlar ile birlikte makaleyi değerlendirmişlerdir. Bu projede amaç lise öğrencilerin bilimsel yayınlara olan ilgi ve alakalarını geliştirmek ve onları bilimsel süreçler konusunda cesaretlendirerek bilimsel çalışmalar yürütmeye teşvik etmektir. Çalışmadan beklenen nihai sonuç, öğrencilerin bilimsel metinleri birincil kaynaklardan dinlemesi, bilimsel süreçler hakkında bilgi ve becerilerinin artırılması ve bilimsel çalışma yapmaya gönüllü ve istekli bir hale getirilmesidir. Dolayısıyla lise öğrencilerinin bilimsel süreçleri yerinde gözlemlemesi sayesinde bu süreçler için önemli psikolojik ön koşullardan biri olan araştırmaya yönelik tutumlarının da gelişeceği varsayılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilimsel okuryazarlık, araştırmaya yönelik tutum

### Kaynakça

- Heimsoeth, H. (1986). *Felsefenin temel disiplinleri*. (T.Mengüşoğlu, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. London: Palladin
- Millar, R. (1994). What is ‘scientific method’ and can it be taught. *Teaching science*, 164-177.
- Jones, R.(2004). The science and meaning of the self. *Journal of Analytical Psychology*, 49: 217–233.
- Çaparlar, C. Ö., & Dönmez, A. (2016). Bilimsel araştırma nedir, nasıl yapılır. *Turk J Anaesthesiol Reanim*, 44, 212-218.
- Bauer, H. H. (1994). *Scientific literacy and the myth of the scientific method*. University of Illinois Press.
- Karagözoğlu, Ş. (2006). Bilim, bilimsel araştırma süreci ve hemşirelik. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 13(2), 64-71.
- AKTAMIŞ, H., & Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 11-23.
- DeBurman, S. K. (2002). Learning how scientists work: experiential research projects to promote cell biology learning and scientific process skills. *Cell biology education*, 1(4), 154-172.
- MacNamara, Á., Button, A., & Collins, D. (2010). The role of psychological characteristics in facilitating the pathway to elite performance part 1: Identifying mental skills and behaviors. *The sport psychologist*, 24(1), 52-73.
- Miyazaki, A. D., & Taylor, K. A. (2008). Researcher interaction biases and business ethics research: Respondent reactions to researcher characteristics. *Journal of Business Ethics*, 81(4), 779-795.
- Hook, S. (2020). *Psychoanalysis, scientific method and philosophy*. Routledge.
- Rutjens, B. T., Heine, S. J., Sutton, R. M., & van Harreveld, F. (2018). Attitudes towards science. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 57, pp. 125-165). Academic Press.

## Have the Brain Studies Entered Our Classrooms in this Digital Age? A Review of Research on Neuro-Education Studies in Turkey

Esra Eret, Ahmet Emre Keser, Emine Beyza Küçük

ODTÜ

### Problem Durumu

Education and educated people are amongst the most prominent necessities of the modern world as the education level of the society is an indicator of development. (Atak & Erturgut, 2010) Today, information sources and education opportunities are more accessible than they have never been before. (Hamidi., et al, 2011) Similarly, the needs of society change rapidly, and new requirements of the globalizing world emerge alongside the development of technology. (Çengelci, 2007) Thus, the usage of these accessible sources and opportunities should be directed to fulfill the current needs of society. However, the accessibility of the sources and opportunities alone may not fulfill the need for quality education. At this point, modern society needs qualified educators who know the significance and the methodology of quality education. (Yusuf, 2005) Also, these educators should aim to adjust education to the global age, the needs of modern society, and even extraordinarily changing world conditions such as pandemics, during which the need for qualified educators is obvious. In its dictionary meaning, education is the process of teaching or acquiring knowledge, skills, and values. (APA, 2020) However, depending on these developing conditions, the definition and the methodology of classical education should be reconsidered and adapted to the needs of modern society. Moreover, concepts such as cognitive sciences, neurodidactic, and brain-based learning should be an integral part of education. The reason why these concepts should be included is the fact that education and brain studies have been developing in collaboration with each other recently. (Odabaşı, 2010) Also, what is happening in education-related brain research fields such as neuroeducation, neurodidactic, brain-based learning, brain-compatible learning gradually become some of the main interests of educators as these fields examine how learning occurs in the brain and the impact of the brain on learning. Since education-related brain studies focus on the process and the accuracy of learning in the brain, some educators/researchers started to conduct studies, write papers, and journal articles about these subjects to facilitate students' learning and the retaining of knowledge. (Masson & Brault Foisy, 2014) However, there is a small number of current research done on brain-based education and learning in Turkey, despite the rising popularity of these areas in the world. Precisely for that reason, this study aims to review the brain-related studies conducted in Turkey to examine the current situation of these studies and encourage more educators and researchers to focus on the brain-based education field. Thus, concepts like brain-based learning, neurodidactic, and brain-compatible learning may be included and implemented in classrooms.

Although there are a significant number of studies done in the field of educational sociology, psychology, philosophy, and teacher education, there is a gap that should be bridged in the field of neurodidactic, in other words, neuroeducation in Turkey. Moreover, in the international arena, there are many journal articles, research studies, and books that can be found, while these numbers are comparatively lower in Turkey (Baş, 2010). Neuroscience has considerable contributions to fields such as biology, psychology, and medicine; unfortunately, it is not much included in education to elevate the efficiency and the performance of this field to the demanded level. Therefore, this study aims to explain the current position of Turkey in brain-based educational research and attract the attention of researchers to the field so that neuroscience will be included in education as much as needed in Turkey.

### Yöntem

Within this respect, the present study has been planned as a review study, as the study aims to examine and synthesize research findings to better understand the phenomena at hand. Thus, the purpose of this review is to present an interpretation of research not only for policy and decision makers but also for educational researchers and practitioners who are interested in the brain studies in the field of education. More specifically, this study analyzes the content and the findings of the earlier brain-related studies done in the field of education and published between 2000 and 2021 in Turkish context. The researchers started the review started after determining the criteria to select the studies to be reviewed. The major criteria were the topic of the study (the studies should be related to brain research in the field of education) and publication year (the studies should be conducted between 2000-2021), so the brain-related studies which were done in the field of education in Turkey between 2000-2021 were included. Then, the researchers examined the journals from the websites of journals and Master's and Ph.D. theses from the websites of Higher Education Council.



Besides Google Academic was searched to find the relevant studies. While searching for the studies, main keywords have been used such as “educational neuroscience”, “brain-based learning,” “neuro-didactic”, “brain-compatible learning,” and “neuro-education.”

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

The review has not been completed yet. However, the initial findings (based on 19 studies reviewed) have shown that, of these reviewed studies, majority of them (n = 14) were published as journal articles in Turkish journals. national /international) and others were published as theses/dissertations (n = 3), book (n = 1), or conference proceeding (n = 1). Of the research studies, nine of the studies had experimental design, three of them were descriptive studies, and the others were review studies. The major findings of these studies showed that brain-compatible or brain-based learning have significant effects on students’ outcomes (achievement and attitude) besides attendance, resilience, etc. As said before, the review is going on, but the findings up to now might show that we need more educational scientists who conduct brain-related studies and we need practitioners who apply the research findings in the classroom environment. We need more teaching and learning methods based on brain research.

**Anahtar Kelimeler:** learning, brain, educational neuroscience, neuro-education, review of educational research

### Kaynakça

- American Psychological Association. (2020). Education. In *American Psychological Association Dictionary*. Retrieved May 27, 2021, from <https://dictionary.apa.org/education>
- Atak, M., & Erturgut, R. (2010). Importance of educated human resources in the information age and view of information society organizations on human. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1452-1456.
- Baş, G. (2010). Effects of Brain-Based Learning on Students' Achievement Levels and Attitudes towards English Lesson. *Elementary Education Online*, 9(2).
- Çengelci, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması.
- Hamidi, F., Meshkat, M., Rezaee, M., & Jafari, M. (2011). Information technology in education. *Procedia Computer Science*, 3, 369-373.
- Masson, S., & Brault Fois, L. M. (2014). Fundamental concepts bridging education and the brain. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 501-512.
- Odabaşı, B. (2010). Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının 12 sınıf Öğrencilerinin Başarıları Üzerine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 87-104.
- Yusuf, M. O. (2005). Information and communication technology and education: Analysing the Nigerian national policy for information technology. *International education journal*, 6(3), 316-321.



## Teaching Under the Shadow of Neoliberal Policies and High-stakes Testing: A Case from Turkey

Ozlem Yildirim Tasti, Cennet Engin Demir

Aksaray Üniversitesi, ODTÜ

### Problem Durumu

Privatization has been a controversial issue since neo-liberal policies started to influence governments' market policies in the 1970s. Due to the increasing needs and the decreasing portion of the budget allocated for public expenditures, the number of private institutions has incrementally increased (Burch, 2006). Education is one of those fields that have been affected by privatization policies (Apple, 2001a; Apple & Pedroni, 2005). Supportive arguments center on efficiency, quality, decreased expenditures on public education, parental school choice, and accountability (Rhim, 2002; Scott & DiMartino, 2009). Nevertheless, critical theorists chastise privatization advocates because when privatized, knowledge and skills taught at schools are formed by the needs of the market (Apple 1990; Saltman, 2000).

Opponents also highlight that education privatization activates assaults on teachers and not only deteriorates the working conditions and employee rights of them but also despises teaching profession in general (Verger, Fontdevila, & Zancaj, 2016). In this regard, particularly, high-stakes testing has become the key determinant of classroom practices of teachers whose role has been downgraded to teaching test-taking skills (Apple, 2001b; Au, 2011). In a nationwide study in the United States, Renter et al. (2006) report that as a result of high-stakes testing, more instructional time is allocated for math and reading while undermining teachers in "less essential curricular area" such as art, music, and foreign language (Apple, 1993, p. 313). High-stakes tests also alter the way teachers structure knowledge (Clarke et al. 2003; McCarthy 2008) that teachers are made to teach low-level-thinking skills through presenting the knowledge in fragmented chunks that do not have meaning in any context but the tests (Au, 2011).

In sum, under neoliberal attack, teachers are merely perceived as technicians (McLaren, 1998) who implement the prescribed curricula and are provided any - at best little - flexibility. Giroux and McLaren (1986) define "transformative intellectual" as the one who exercises teaching and learning as means of struggle over subjugation, opposes embodied practices of educational processes that expel disadvantaged and oppressed, and ultimately lead "emancipatory knowledge".

### The Case in Turkey

Turkey, as a country that has a centralized education system managed mainly by high-stakes tests, has also similar problems regarding the teacher roles and responsibilities. It is reported that teachers at private schools and public schools differ from each other in terms of workload, autonomy, decision-making, etc. in favor of public school teachers (Gur, 2014). The gap between teachers' work have been legitimized with a recent policy decision (Law no 5580, 14th March 2014) that legislated the closure of *dershanes* -private tutoring centers- and their transformation in to a new type of private high school called Basic High School (BHS). These schools were categorized as private schools under the control of the Ministry of National Education (MoNE) and had to follow the formal curricula with a flexibility to offer practices to prepare students for the university placement examination (UPE). According to the 2018-2019 statistics provided by the MoNE, the number of BHSs was 847, and The number of teachers working at these schools was over 20.000. Having such an influential share in the Turkish education system at the secondary school level, BHS has become a matter of scholarly discussions in Turkey. Nevertheless, the role and responsibilities of teachers and their working conditions working at BHS have been an overlooked area in the literature.

This paper, therefore, aims to situate the experiences, the roles, and responsibilities of BHS teachers based on the voices of BHS teachers.

### Yöntem

Being part of a dissertation study on the schooling process at BHSs, we designed this qualitative study as an intrinsic case study (Yin, 2009).

### Data Sources

23 teachers working at five different BHSs<sup>1</sup> in Ankara in different districts participated in this study. The schools' characteristics were different from each other in terms of location, student profile, mission and vision, physical facilities, and workload of teachers. Among 23 teachers, six were males and 17 were females. The subject-matter they teach

included Math (n = 4), Turkish Language and Literacy (n = 4), Physics (n = 3), Biology (n = 3), History (n = 3), Chemistry (n = 2), School counsellor (n = 2), Geography (n = 1), Philosophy (n = 1) and Visual arts (n = 1). Their experience year ranged between 1 year to 16 years<sup>2</sup>.

### Data Collection and Analysis

The interviews aimed to reveal the participants' perceptions of their roles and responsibilities. Teachers were asked questions like "How do you perceive your role as a teacher in this school?", "What are the expectations of the principal from you?", "Could you describe a typical class of you?" etc. All the interviews were audio-recorded and transcribed verbatim. Afterward, the qualitative data were content analyzed (Miles, & Huberman, 1994). For this reason, initially, all the written data were critically read in line with the research questions. Next, the raw data were grouped in line with the purpose of the study to generate initial codes using a qualitative analysis software MAXQDA 2018 (Verbi Software, 2017). After completing the initial coding, two professors who are experts in qualitative data analysis were consulted for their feedback on the emerging themes. Then, the final version of the codes and themes were determined with an expert in the field of qualitative research.

1. The schools are represented with letters as A, B, C, D, and E in order to ensure confidentiality.
2. After the transformation policy decision, most of the teachers who worked at dershanes continued working after the transformation decision. Therefore, we included their experiences at dershanes while calculating their year of experience in teaching

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings mainly reveal that neoliberal policies and their pervasive influence high-stakes testing have been evidenced in the classrooms. They together haunt the classroom practices of BHS teachers. Teachers in these haunted classrooms are obliged to implement test-taking practices which indeed deskills and transforms them into "test machines". They work at least 10 hours a day and do not have breaks since students come and ask their questions during the breaks.

Criticizing the attributed role to the BHS teachers, the Turkish Language and Literacy teacher at C exclaimed that:

Indeed, we are a being here who exists in the classes, during the recitation hour, and so on. If this place is a service industry, the teachers are the ones who serve the service. But what do we pay attention while hiring teachers? What do we prioritize? Only the content knowledge and it is test-based. What does student mean to these schools? We need to think about them.

We conclude that the responsibility overload with no incentives stands as a barrier in front of teachers acting as *transformative intellectuals*. The findings of this study might initiate further studies to teachers' work in Turkey, and across the world as well, under the reign of neoliberal policies and its embedded practice high-stakes testing.

**Anahtar Kelimeler:** education privatization, high-stakes testing, teaching profession, teachers' work, case study

### Kaynakça

- Apple, M. W. (1990). The politics of official knowledge in the United States. *Journal of Curriculum Studies*, 22(4), 377-400.
- Apple, M. W. (1993). What post-modernists forget: cultural capital and official knowledge? *Curriculum Studies*, 1(3), 301-316.
- Apple, M. (2001a). *Educating the "right" way*. Routledge.
- Apple, M. W. (2001b). Creating profits by creating failures: Standards, markets, and inequality in education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 103-118.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
- Burch, P. E. (2006). The new educational privatization: Educational contracting and high stakes accountability. *Teachers College Record*, 108(12), 2582.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard educational review*, 56(3), 213-239.

- Gur, B. S. (2014). Deskillling of teachers: The case of Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 887-904.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of school*. Longman Publishing.
- Miles, MB. & Huberman, AM. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Sage Publications.
- Renter, D. S., Scott, C., Kober, N., Chudowsky, N., Joftus, S. and Zabala, D. (2006) *From the capital to the classroom: year 4 of the No Child Left Behind Act* (Washington, D.C.: Center on Education Policy).
- Rhim, L.R. (2002, April). *School privatization by way of a comprehensive management contract: A single case study of the extent to which privatization theory transfers to practice in a public charter school*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: New Orleans, LA.
- Saltman, K. J. (2000). *Collateral damage: Corporatizing public schools: A threat to democracy*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Scott, J. & DiMartino, C. (2009). Public education under new management: A typology of educational privatization applied to New York city's restructuring. *Peabody Journal of Education*, 84, 432–452.
- VERBI Software. (2017). MAXQDA 2018 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from <https://www.maxqda.com>.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications

## “Is There Anybody Out There?”: A Phenomenology Based on Secondary Education Teachers’ Emergency Remote Teaching Experiences

Nevin Avcı

ODTÜ

### Problem Durumu

Since March 2020, the world has faced unprecedented challenges in education and all related sectors as a result of COVID19 pandemic. At the time of this crisis which was felt all over the world, teachers had to shift to Emergency Remote Teaching (ERT) (Code, Ralph & Forde, 2020), reconfigure their courses, reshape and redesign their teaching practices in a very short time of span in Turkey, as well. ERT as a critical and new phenomenon experienced by the teachers and learners worldwide started a new phase in education. Like every new experience, ERT has brought many novelties into the world of education. During this time, teachers made use of video-conferencing software such as EBA, Google Teams and Zoom as major digital platforms for instruction. Additionally to those platforms, the public broadcasting TV channels provided asynchronous courses for students with lack of digital equipment and experiencing network or technical problems. In this respect, as it is reported in the literature, variations in the means of instruction included synchronous and asynchronous teaching and learning activities. While synchronous classes were conducted mainly through video-conferencing software, the asynchronous learning activities were accessible more through online tools, apps and varied resources to students (Yi & Jang, 2020; Rap et al. 2020).

As teachers and learners are the central stakeholders in education, examining the perspective and experiences of both parties regarding ERT can be claimed to reflect exclusive information in order to understand the complexities or challenges faced. In this respect, the literature, although in its infancy period, provides a good amount of studies with regard to the experiences of teachers. Apart from the personal-technical, student-based, parent-based and psychological challenges experienced as was exploited in the literature, what might have been more painful and difficult may have been to transfer and apply teachers’ teaching and pedagogical practices. As a new concept, ERT forced teachers to leave what they know about teaching until then and enter into a phase of transformation about “how to teach”. In 2020 as an era of change and transformation, the rationale of this study evolved around the informal conversations with the teachers who are in close contact with the researcher due their working conditions. The impromptu complicated reactions of the teachers about ERT as a result of informal conversations observed by the researcher in the context of COVID19 pandemic provided the bases of the decision to conduct this study. Therefore, based on the felt needs of teachers’ sharing their experiences with regard to ERT during the pandemic, the researcher decided to conduct this study to explore and understand the complexities and challenges as experienced by teachers and as they appeared to teachers’ consciousness from their perspective. In this respect the purpose of this study is to explore the phenomenon of ERT in terms of teaching practices from the perspective of public high school teachers based on their own personal experiences. The research questions serving to achieve the purpose of the study were as:

From the perspective of public high school teachers;

1. As compared to face to face teaching practices before the outbreak of COVID19 pandemic, based on teacher experiences how are the teaching practices described during ERT?
  1. What is the meaning of ERT as far-end consequences for public high school teachers?

### Yöntem

The study as a phenomenology design in the qualitative paradigm aims to study the structures and the phenomenon of ERT as experienced by public high school teachers and to explore the patterns as they appear to the teachers from the first person point of view. In-depth individual semi-structured interviews were conducted with six ( $n=6$ ) teachers working in two different types of schools. In this respect, whereas four teachers were working at a public vocational high school, two of the teachers were working at a general Anatolian high school. As for sampling the participants of the study, criterion and convenient sampling methods together were utilized to identify the rich-informant cases. While the schools from which the participants were sampled were convenient to the researcher, sampling of the participants was based on some prespecified criteria. The criteria for sampling the teachers were identified as “having experienced ERT for a certain period of time during the pandemic”, “having experienced ERT working at the same school during the pandemic” and “teaching either a vocational or a cultural course”. As a result of the sampling, in the vocational public

high school, four teachers were included into the study consisting of a graphic design vocational course teacher, a child development education vocational course teacher, a literature teacher (cultural course teacher) and a math teacher (cultural course teacher). In the general public Anatolian high school, an English teacher (cultural course teacher) and a biology teacher (cultural course teacher) participated in the study. In terms of instruments, an individual semi-structured interview schedule was employed for collecting the data. The interview schedule was prepared by the researcher. Following the expert view, the schedule was piloted for assuring clarity and accuracy.

Following the transcriptions of the interviews, the data were analyzed through open coding, thematizing and content analysis. Via coding, the analytic process of “fracturing”, “conceptualizing” and “integrating” from theory is facilitated (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). In this respect, following the open coding of the data, the emerging patterns were fractured and then integrated creating categories and ultimately themes. This iterative and continuously comparative process of analysis was conducted following the framework by Yıldırım & Şimşek (2016). While the transferability of the study was based on purposive sampling and thick description, the credibility of the study was assured through member checking and referential adequacy (Lincoln and Guba, 1985) techniques.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

The study revealed rich insights and yielded vivid descriptions through the themes of “ERT practices as compared to face to face teaching practices”, “pearls and pitfalls of online learning” and “most challenging aspects of ERT experiences”.

Practically, this study can act as a means of self-awareness and self-regulation for teachers. Personal gains left aside, the study can provide decision makers with insights for considering the effectiveness of the execution of ERT and use the results for improving the status of ERT practices and learning. Although the sample of the teachers comprised a variety of subjects including both vocational and cultural courses, the study still lacks the perspective of other subject teachers. Also, although phenomenology as a design aims to reveal the shared perspective and a common understanding on the consciousness of human beings in terms of the phenomenon of ERT, the results of the study cannot be generalized to all teachers working in public high schools.

**Anahtar Kelimeler:** Emergency remote teaching (ERT), phenomenology, teacher experiences, secondary education

### **Kaynakça**

Code, J. Ralph, R. & Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: Perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 419-431. DOI: 10.1108/ILS-04-2020-0112

Fraenkel, J., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th Ed.). McGraw Hill.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Rap, S., Feldman-Maggor, Y., Aviran, E., Shwarts-Serebro, I., Easa, E., Yonai, E., Waldman, R. & Blonder, R. (2020). An applied research-based approach to support chemistry teachers during the COVID-19 pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97, 3278-3284. <https://dx.doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00687>

Yıldırım, A. & Şimşek, H., (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yay.

## Within The Scope Of Lifelong Learning Approach And Digital Era: Vocational Education In The Light Of Adult Education And Theoretical Principles Of Learning In Adults

Mahmut Oğuz Kutlu, Gürcan Demiroğları

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çağ University

### Problem Durumu

When factors such as human development processes, learning orientations and capacities, and their relationships with their social environment come into play, the distinctive features between adults and children's learning emerge. Adult learning will be the main subject here. Simpson gathers the theories of adult learning under three headings. These; These theories are based on the characteristics of adults, the life situations of adults and raising the awareness of adults. Based on the characteristics of adults, "Can adults learn?" Edward L. Thorndike and other adult educators who followed him, who bury the question in history with his studies in the 1920s, put forward on the basis of scientific evidence that adults could learn before the 1940s and had interests and abilities different from those of children (Knowles 2001).

The aim of this study is to shed light on the development, implementation and evaluation processes of vocational training programs for adults, based on the shortcomings felt in this regard. When the educational activities for adults are examined in our country, it is observed that education programs are mostly far from adult education theories and principles, partly due to the effectiveness of the formal education structure. In the 21st century, where knowledge is the most important added value, education programs and their practitioners that take into account the characteristics, life situations and learning needs of adults in the planning, implementation and evaluation stages of vocational training activities for youth and adults will be the two most important keys to success in vocational education. In today's Turkey, where the pressure of young population and unemployment is very intense, the way to bring the young population to the society and economy is to raise self-directed learners with professional education practices based on scientific foundations. In this context, firstly, the study examines the topic of learning in adults, and then the behaviorism theory is tried to be evaluated in terms of adult education. Finally, by considering the concept of self-directed learning, the key elements of self-directed learning are mentioned.

### Yöntem

This research has been a systematic review study in which the theoretical knowledge and opinions put forward on the subject of vocational education in adult education and learning in adults have been examined and revealed. In the literature, many sources on vocational education for adults and especially adult learning theories have been searched and an in-depth meta-analysis has been made. Systematic Review studies are studies that synthesize findings, results and evaluations by examining two or more studies published on a particular subject. These are articles in which information obtained from different sources and in different ways, without following a specific method, generally by experts in that field (Burns & Grove, 2009; Gerrish & Lacey, 2010; Moule & Goodman, 2009). A systematic review is a review of a clearly defined problem using systematic and clear methods to identify, select, and critically evaluate relevant research, and to collect and analyze data from studies included in the review (Torgerson, 2003; Millar, 2004; and Littell, Corcoran, & Pillai, 2008). Millar (2004) emphasized that certain steps should be followed in systematic review studies. Accordingly, in the systematic review; clearly identifying the purpose, involved in the research. The selected articles should be selected according to the determined criteria, the main features of the selected articles should be determined, and inference should be made with the information obtained from the articles. In this context, the structure of this research was formed by paying attention to the specified rules.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

In the understanding of contemporary educational sciences, we talk about the fact that the learning process of adults and children is very different from each other and we try to carry out ideas. However, this situation is still ignored by some circles and does not separate the concepts of andragogy and pedagogy from each other, but collects them as pedagogy in a single pool. In the digital age, we need to ignore these clear distinctions in order to raise a generation that can keep up with a competitive environment. This compilation research will provide both the candidates doing research in the field of educational sciences and also the teachers to create an awareness about the subject. This research is a study that synthesizes the findings and results of studies conducted in the literature. It is also important in

terms of giving a perspective to quantitative or qualitative research on the theoretical dimensions of adult vocational education and adult learning that can be done in the field of educational sciences in the future.

**Anahtar Kelimeler:** Vocational Education, Adult Learning, Self-directed learning, Behaviorism,

**Kaynakça**

Bockstael, E.(1997. Questions de Formation – Issues in the Education of Adults, Global Transformation and the Education of Adults, Vol.VIII, No: 15 Edited by: Eric Bockstael, International Institute for Policy, Practice and Research in the Education of Adults

Bhola, H.Sb. (1997. “Education of adults in the age of globalizatin: Life long and full-scale”, Questions de Formation – Issues in the Education of Adults, Global Transformation and the Education of Adults, Vol.VIII, No: 15 Edited by: Eric Bockstael, International Institute for Policy, Practice and Research in the Education of Adults

Fellenz, R. A., & Conti, G. J. (1989). Learning and reality: Reflections on trends in adult learning. Columbus: The Ohio State University (ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Training, Information Series No. 336).

Knowles, M. S. (1970). The modern practice of adult education, from pedagogy to andragogy. New York: Association Press. Knowles, M. S. (1975).

Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge. Knowles, M. S. (1980).

The modern practice of adult education, From pedagogy to andragogy. New York, NY: Follett. Knowles, M. (1990)

The adult learner: A neglected species. Houston, TX: Gulf. Knowles, M. S., Holton, E. F. III, & Swanson, R. A. (1998). The adult learner. Houston, TX: Gulf.

Maslow A. 1954. Motivation and personality. New York, London: Harper and Row.

Maudsley G, Taylor DCM. 2009. Learning professionalism in a problembased curriculum. In: Creuss RL, Creuss SR, Steinert Y, editors. Teaching medical professionalism. New York: Cambridge University Press. pp 211–224

Mezirow JE. 1978. Perspective transformation. Adult Education (USA) 28:100–110

Thorndike E. 1911. Animal intelligence. New York: Macmillan. Vygotsky L. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press

Zimmerman BJ. 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Pract 41:64–70.



## Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkili İletişim ve Etkili Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi

Özkan Yıldırım, Enver Türksoy

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitimde en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Öğretmenler bilgilerin öğrencilere net bir şekilde iletilmesinden, dikkat çekecek şekilde sunulmasından, soruların ve sorunların dinlenilmesi ve çözülmesinden, öğrencileri öğrenmeye motive etmekten, öğrenme ortamlarını güvenli ve destekleyici bir hale getirmekten sorumludurlar (Yılmaz ve Şahin, 2016). Bu durumun öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişim ve sınıf yönetimi ortamını gerekli kıldığı düşünülmektedir.

Eğitimin istenilen hedeflerine ulaşılmasında önemli olduğunu belirtebileceğimiz etkili iletişim ve etkili sınıf yönetim becerileri öğretmenlik mesleğinin iki önemli bileşenidir. Bu iki bileşenle öğrenme kolaylaştırılabilir, öğrencilerin hedeflere ulaşmasına yardımcı olunabilir, genişletilmiş öğrenme fırsatları artırılabilir, öğrenci ve öğretmen arasındaki bağlantı güçlendirilebilir (Çelik, 2003). Öğretmenlerin sahip olduğu sınıf yönetim ve iletişim becerilerinin öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirmesinde (Çetinkanat, 1998), başarıları (Ercoşkun ve Ada, 2013), kişilikleri (Deryakulu, 1991) hatta iletişim becerileri (Şıraman, 2006) üzerinde büyük etkiye sahip olduğu bilinmektedir.

Eğitim açısından önemli olduğunu ifade edebileceğimiz bu beceriler ise öğretmenlere hizmet öncesinde eğitimde ve mesleğe başladıkları aday öğretmenlik eğitimi sürecinde düzenlenen aday öğretmen yetiştirme programları ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu iki süreçten biri olan aday öğretmen yetiştirme programı teorik bilgilerle donanmış mesleğe yeni başlayan aday öğretmenleri uygulamada öğretmen yapmayı sağlayan, yeterlilik ve becerilerini geliştiren uygulamadır (Özcan, 2011). Aday öğretmen yetiştirme programı aday öğretmenlerin karşılaşabilecekleri olası sorunların çözülmesi ve mesleğe uyumlarının sağlanması için düzenlenen çeşitli hizmet içi eğitim programlarıdır (Ulubey, 2018). Bu programlar vasıtasıyla aday öğretmenlerin hizmet öncesinde öğrendiklerinin üzerine öğretim ilke ve yöntemleri, ders araç gereçleri, etkili iletişim ve etkili sınıf yönetimi, planlama, rehberlik, ölçme değerlendirme, mesleğe ilişkin mevzuatlar, özlük hakları gibi konularda ek bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmakta ve aynı zamanda bunların uygulaması da yaptırılmaktadır.

Türkiye'de aday öğretmen yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen eğitimler MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğüne MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ve Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge kapsamındaki Aday Öğretmen Yetiştirme Programı çerçevesinde yürütülmektedir (MEB, 2019).

Aday öğretmen yetiştirme programı süreci içerisinde aday öğretmenlere 384 saat sınıf içi ve okul içi, 90 saat okul dışı faaliyetleri ve 180 saat hizmetçi eğitim faaliyetleri olmak üzere toplam 654 saat eğitim verilmektedir. 180 saat süreli hizmet içi eğitim faaliyetleri içerisindeki 12 saat süreyi de etkili iletişim ve etkili sınıf yönetimi seminer programı oluşturmaktadır. Etkili iletişim ve etkili sınıf yönetimi seminer programıyla aday öğretmenlerin genel iletişim becerilerinin geliştirilmesi, öğrenci ve velilerle sağlıklı iletişim kurabilme becerisi kazanması, kuramsal iletişim, temsil ve protokol kurallarını bilmesi, sınıf yönetimi kavramını ve kapsamını bilmesi, sınıf yönetimini oluşturan süreçlerin farkında olması, sınıf kurallarının oluşturulması ve uygulanmasındaki temel ilkeleri bilmesi, sınıf yönetimini etkileyen öğrenci davranışlarını bilmesi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik stratejiler geliştirmesi ve sınıf yönetiminde zaman yönetiminin öneminin fark ettirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Aday öğretmenlere kazandırılması istenilen bu hedeflerin uygulamaya ne ölçüde yansıdığına belirlenmesi gelecekte ihtiyaç duyulan nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi bakımından önemlidir.

Alan yazına bakıldığında, Türkiye'de aday öğretmen eğitimi üzerine yapılmış çalışmalara rastlansa da bunların çoğu hizmet öncesi yetiştirme süreciyle ilgilidir (Önder, 2018; Demir ve Yaman, 2019; Özen, Kılıçoğlu ve Kılıçoğlu, 2019). Yapılan taramada, 2016 yılında uygulanmaya başlayan aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili kısıtlı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmaların gerek hizmet öncesi eğitim dönemine gerekse adaylık sürecine yönelik daha çok aday bakış açılarını yansıtan nitel çalışmalar olduğu da söylenebilir. Gerçekleştirilmiş olan araştırmaların aday öğretmenlerin süreç hakkındaki görüşleri, mentörlük (danışman öğretmen) faaliyetleri, uygulanan program kapsamında ölçek geliştirme araştırmaları, adaylık sürecinin cinsiyet, branş gibi değişkenler açısından inceleyen araştırmalar olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan incelemede aday öğretmen yetiştirme programına yönelik deneysel araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada aday öğretmen yetiştirme programında yer alan etkili iletişim ve etkili sınıf yönetimi seminer programının aday öğretmenlerin etkili iletişim ve etkili sınıf yönetimi becerilerine etkisi nedir? sorusuna cevap aranmıştır.

### Yöntem

Araştırmada ön test son test kontrol grupsuz zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Bu desenin tercih edilme sebebi kolay ulaşılabilir evrende yer alan aday öğretmenlerin farklı eğitim bölgelerinde yer alması, aday öğretmen hizmet içi eğitim sürecinin mesai sonrası yapılması ve süreci etkileyecek bir dışsal değişken olarak görülen eğitimci faktörüdür.

Araştırmanın çalışma grubu ulaşılabilir evrende yer alan ve uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen aday öğretmenlerdir. Kolay ulaşılabilir evrende yer alan aday öğretmenler dört farklı ilçeye 2019-2020 eğitim öğretim yılında atanan farklı branşlardan 106 aday öğretmendir.

Araştırma verileri Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen ve Savran (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınıf yönetimine yönelik tutumlar ve inançlar envanteri" ve Çetinkanat (1997) tarafından geliştirilen "öğretmen iletişim becerileri ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma da kullanılan ölçekler uygulama öncesinde ön test olarak uygulamadan hemen sonra da son test olarak uygulanmıştır.

Uygulama süreci 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde hizmet içi eğitim şeklinde günlük ikişer saatten altı gün toplam 12 saatlik (12x40 dakika) etkili iletişim becerileri ve sınıf yönetimi eğitimi verilmiştir. Eğitimde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Etkili İletişim ve Etkili Sınıf Yönetimi Seminer Programına uyulmuştur. Uygulamayı yapan eğitimciler kontrol listeleri verilip eğitimciler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Bütün eğitimciler ilgili programda belirtilen süre ve konu başlıklarına göre aynı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak eğitim sürecini tamamlamıştır.

Veri analizi öncesinde kayıp veri ve uç değer analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonrasında belirlenen beş kayıp veri ve üçü kayıp veriler içerisinde olmak kaydıyla altı uç değer veri setinden silinmiştir. Normallik testi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Ardından araştırma hipotezine uygun olarak ilişkili ölçümler t testi ve iki yönlü anova testi yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda beş boyuttan oluşan Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği ön test, son test puan ortalamaları arasındaki farkın empati, saydamlık ve etkililik alt boyutlarında anlamlı ve son test ortalamaları lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna karşın yeterlilik ve eşitlik alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri ön test son test ortalamalarına yönelik yapılan analizler sonrasında, Üç alt boyuttan oluşan envanterin insan yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında farkın anlamlı ve son test ortalamaları lehine olduğu görülmüştür. Ders yönetimi boyutunda ön test son test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak aday öğretmen yetiştirme sürecinde verilen Etkili İletişim ve Etkili Sınıf Yönetimi Seminer Programının etkili iletişim ve sınıf yönetiminin bazı boyutlarında etkili olduğu, aday öğretmenlerin empati, saydamlık ve etkililik iletişim boyutlarının pozitif yönde gelişimine katkı sağladığı elde edilen bulgular arasındadır.

**Anahtar Kelimeler:** aday öğretmenlik, etkili iletişim, etkili sınıf yönetimi

### Kaynakça

Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çetinkanat, C. (1997). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri, *Eğitim Yönetimi*, 4(14), 209-221

Demir, F. ve Yaman, B. (2019). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 6 (32), 1-8

Deryakulu, D. (1991). Eğitim teknolojisi, iletişim ve öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 527-531

Ercoskun, M. H. ve Ada, Ş. (2013). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nitel açıdan incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 60-79.

- MEB (2019). Aday Öğretmen Yetiştirme Programı. Erişim adresi: [http://oygm.meb.gov.tr /dosyalar/StPrg/](http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/)
- Önder, E. (2018). Prospectiveteachertraining program accordingtoprospective teachers' opinions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 143-189.
- Özcan, M. (2011).*Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi*, Ankara: Türk Eğitim Derneği İşletmesi
- Özen, H., Kılıçoğlu, G. ve Kılıçoğlu, D. Y. (2019). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 99-120.
- Şıraman, F.Ü. (2006). *Etkili Öğretmenlik Eğitiminin Öğretmenlerin İletişim Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2),480-502
- Yılmaz, Z. N. ve Şahin, A.E. (2016). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin kontrol düzeyini belirleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*,30(1), 31-42

## Pandemi Sürecinin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Yazma Sürecine Etkisi

Özkan Yıldırım, Enver Türksoy

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi

### Problem Durumu

2020 yılı içerisinde yaşanan COVID-19 salgını dünya çapında ve bireylerin yaşamlarında benzeri görülmemiş değişiklikler yaratmıştır (Munsell, Malley ve Mackey, 2020). İlk olarak 2019 Aralık ayı itibari ile Çin'in Wuhan kentinde nedeni bilinmeyen pnömoni vakalarının tespit edilmesi sonrasında hastalık etkeninin daha önce insanlarda tespit edilmemiş yeni bir coronavirus (2019-NCov) olduğunu göstermiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020a). COVID-19 olarak adlandırılan bu hastalık çok hızlı bir şekilde yayılarak Mart 2020 itibarıyla dört ay gibi kısa bir sürede tüm dünyayı etkisi altına alan bir pandemiye dönüşmüş ve 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir pandemi ilan edilmiştir (WHO, 2020).

Hızlı bir şekilde tüm dünyaya yayılan bu hastalık ülkemizde de ilk kez 1 Mart 2020'de saptanmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020b). Bu pandemiye engellemek için okulların kapatılması, COVID-19'un yayılmasını yavaşlatmaya yardımcı olmak için devlet tarafından zorunlu tutulan ilk emirler arasında olup (Bailey ve Schurz, 2020), Mart 2020'de dünya çapında okullar COVID-19'un yayılmasını yavaşlatmak amacıyla kapanmaya başlamıştır (Marshall, Shannon ve Savanna, 2020). Türkiye'de 2020-2021 eğitim öğretim yılında, COVID-19 salgın sürecinin devam eden seyri sebebiyle 21 Eylül 2020 tarihinden itibaren yüz yüze eğitim programında değişikliğe gidilmiştir. Bu kapsamda eğitim süreci okul öncesi eğitim ve ilkokul 1. sınıflarda haftada iki gün seyreltilmiş olarak yüz yüze eğitimle, diğer sınıf seviyelerinin de ise uzaktan eğitim yoluyla seyreltilmiş ve aşamalı olarak başlatılmıştır (MEB, 2020a). Özellikle ilkokul birinci sınıf ve okul öncesi düzeyi ayrı tutulmuştur.

Eğitim sistemi içerisinde tüm eğitim kademelerini etkileyen ilkokul dönemi farklı bir yere ve öneme sahiptir. İlkokul birinci sınıf örgün eğitim sisteminin ilk ve en önemli basamağıdır (Sağırılı, 2015). Birinci sınıf aile ortamından ilk kez tamamen farklı bir çevreye geçişin başlangıç sürecidir. Birinci sınıf ile çocuklar, hem sosyal bakımından farklı bir ortama hem de tüm yaşantısını etkileyebilecek olan öğrenme sürecine girmektedir. Bu süreç ve sınıftaki öğrenme ve öğretme sürecinin temel uygulamalarının başında ise ilk okuma-yazma çalışmaları gelmektedir (Erdoğan, 2011).

Okuma ve yazma birinci sınıf çocukların yaşamlarındaki ilk öğrenme deneyimleridir (Sağırılı, 2015). Okuma-yazma öğrencilerin öğreneceği en temel becerilerden biridir (Obalar, 2009). Birinci sınıf sürecinde kazandırılacak okuma-yazma beceri ve alışkanlıkları, ileride kazanılacak diğer beceri ve alışkanlıklara da temel oluşturmaktadır (Babayiğit ve Erkuş, 2017). Benzer şekilde Binbaşıoğlu (2004) çocuğun bütün okul yaşamı ve başarısı, öncelikle, okuma-yazmada göstereceği başarıya bağlıdır ve okuma-yazmada yeteri kadar beceri ve alışkanlık kazanamamış kimselerin yaşamının çok sıkıntılı geçeceğini ifade etmektedir. Okuma ve yazma eğitim öğretim faaliyetlerinin temel unsuru olduğundan, okuma-yazma öğrenmeden eğitim faaliyetlerinde bir ilerlemenin olması söz konusu değildir (Bay, 2008). Okuma-yazma becerilerinin istenilen düzeyde edinilmesi ve geliştirilmesi birinci sınıfın öncül amaçlarındandır (Erdoğan, 2011). İlkokulun ilk yıllarında verilecek okuma yazma eğitiminin niteliği öğrencinin okuma yazmaya karşı geliştireceği tutumu (Açan, 2015), diğer derslerdeki başarısını da önemli ölçüde etkilemektedir (Güleryüz, 2004).

Bu açılardan bakıldığında zorunlu eğitimin ilk basamağı ve okuma-yazma gelişimi için kritik bir dönem olan ilkokul birinci sınıf eğitiminin yüz yüze yapılamayıp seyreltilmiş bir şekilde haftada iki gün okulda üç gün uzaktan eğitim ve tamamen uzaktan eğitim şeklinde evde yürütülmesinin öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi olacağını düşündürmektedir.

Yukarıda açıklanan durumlardan yola çıkarak bu çalışmada pandemi sürecinin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma sürecindeki etkilerinin öğretmenlerin gözünden betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Pandemi süreci ilkokulu birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma sürecini nasıl etkilemiştir?" sorusuna cevap aranmıştır.

### Yöntem

Pandemi sürecinin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini nasıl etkilediğinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir durumun nasıl işleyip çalıştığı konusunda bilgi toplamak amacıyla çoklu veri toplama yöntemi kullanarak derinlemesine inceleme sağlayan yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Yin (2017) ise durum çalışmasını; araştırmada "nasıl" ve "niçin" sorularının önem taşıdığını, araştırmacının durumlar üzerindeki kontrolünün az ya da hiç olmadığı, olayı ya da durumu doğal yaşam çerçevesinde

çalıştığınızda, durum ve yaşam arasındaki bağlantının yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak belirtmektedir. Bir durumun incelendiği bu çalışmada durum çalışması çeşitlerinden iç içe geçmiş tekli durum deseni yöntem olarak belirlenmiştir. İç içe geçmiş tekli durum deseninde, bir temel durum bulunup, çoklu alt tabaka bulunmaktadır (Yin, 2017).

Araştırmanın ana durumu pandemi süreci eğitim durumlarıdır. Pandemi süreci seyreltilmiş ve uzaktan eğitim süreçlerini kapsamaktadır. Seyreltilmiş eğitim ve uzaktan eğitim araştırmanın alt tabakalarını oluşturmaktadır.

Durum çalışmalarında çoklu veri kaynağı vurgusu yapılmaktadır. Bu çalışmada pandemi süreci değerlendirilirken seyreltilmiş eğitim ve uzaktan eğitim için ayrı ayrı görüşme formları düzenlenmiştir. Ayrıca MEB tarafından yayımlanan yönetmelik, yönergeler ve resmi yazılar diğer veri kaynaklarıdır.

Bu çalışmada katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede yöntemdeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması veya araştırmacı tarafından belirlenen belli bir ölçütün kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın birinci ölçütü 2020-2021 eğitim öğretim yılında 1. Sınıf öğretmenliği yapıyor olmak, ikinci ölçütü pandemi sürecinde eğitime devam ediyor olmak ve en az beş yıl öğretmenlik yapmış olmak olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu 16 erkek, 20 kadın olmak üzere toplam 36 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafında geliştirilmiş olan yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine etkisi kapsamındaki düşüncelerini belirlemek için seyreltilmiş eğitim süreci ve uzaktan eğitim sürecine yönelik ikişer sorudan oluşan iki görüşme formu oluşturulmuştur.

Veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bir durum çalışması olması ve duruma dair temaların daha önceden belirlenmemiş olması nedeniyle yeniden tema oluşturmaya gidilmiştir. Temalar oluşturulurken araştırma soruları dikkate alınmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmenlerin pandemi sürecinin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerine etkisi yönündeki görüşleri seyreltilmiş okuma, seyreltilmiş yazma ile uzaktan okuma, uzaktan yazma olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır.

Elde edilen bulgulardan öğretmenlerin pandemi sürecinde seyreltilmiş eğitimin okuma konusunda süreci uzatıp, sürecin yavaşlamasına sebep olduğu beraberinde seslerde unutulmaların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Buna karşın seyreltilmiş okuma sürecinde öğrenci ile bireysel ilgi süresinde artmanın yaşandığını ifade etmişlerdir.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin okuma konusunda veliye olan ihtiyacının artmasına sebep olduğu, teknolojik ve öğretimsel sorunların öğretmenler tarafından en çok değinilen sorunlar olduğu görülmektedir.

Seyreltilmiş eğitim sürecinde yazma konusunda sınıf öğretmenlerinin yazış yönü ile ilgili sorunların artmasına sebep olduğu, dönüt düzeltme sorunlarının yaşandığı buna rağmen hiç olmamasından iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde yazı konusunda benzer şekilde dönüt düzeltme sorunlarının artması, veli tarafından yapılan yanlış yönlendirmelerin olması ve genel olarak olumsuz olarak değerlendirildiği görülmüştür.

Genel olarak öğretmenlerin pandemi sürecinde okuma yazma öğretiminde zorluklar yaşandığını belirttikleri, zorluk kaynaklarını öğrenme sürecinin uzaması, yaşanan odaklanma sorunları ve motivasyon sorunu şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazdıklarının doğru olup olmadığının kontrol edilememesinin öğretmenlerde sürecin olumsuz olarak değerlendirilmesine yol açtığı anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** seyreltilmiş eğitim, uzaktan eğitim, okuma becerisi, yazma becerisi, birinci sınıf

### **Kaynakça**

Açan, M. (2015). *Birleştirilmiş sınıfta ilk okuma yazmayı öğrenme ve öğretme sürecinin betimlenmesi: Bir Durum Çalışması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Babayiğt, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.

- Bailey P. J. ve Schurz, J. (2020). COVID-19 Is Creating a School Personnel Crisis, American Enterprise Institute. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606250.pdf>
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. *Encyclopedia of Case Study Research*, 2, 582-584
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 161-180
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- MEB (2020a). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 08.10.2020 tarih ve 14430520 sayılı ilkokullarda ve Ortaokullarda Canlı Ders Saatleri Yazısı
- MEB (2020b). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 23.09.2020 tarih ve 13366293 sayılı ilkokullarda ve Ortaokullarda Canlı Ders Saatleri Yazısı
- Munsell, S. E., O'Malley, L. ve Mackey, C. (2020). Coping with COVID. *Educational Research: Theory and Practice*, 31(3), 101-109
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sağırılı, M. (2015). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, 1-30.
- T.C. Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2020a). *Yeni Coronavirüs (2019nCoV) konulu 25.01.2020 tarih ve 02 sayılı yazısı* Erişim Adresi: [https://sks.usak.edu.tr/upload/sks/t76ZAePrSh\\_Yeni%20Coronavir%C3%BCs.pdf](https://sks.usak.edu.tr/upload/sks/t76ZAePrSh_Yeni%20Coronavir%C3%BCs.pdf)
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2020b). *COVID-19 (Sars-CoV-2 enfeksiyonu) rehberi*. Ankara [https://COVID19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19\\_Rehberi.pdf](https://COVID19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf) web adresinden 30 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.
- World Health Organization (2020), *Rolling updates on coronavirus disease (COVID-19)* Erişim Adresi :<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademi



## COVID-19 Pandemisi Sırasında Uzaktan Eğitimin Yönetimi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Nevruz Uğur, Mehmet Akgündüz, Pervin Oya Taneri, Zafer Kiraz

MEB, Ankara Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünyada ilk olarak Aralık 2019 tarihinde Çin'in Hubei bölgesinin başkenti konumunda olan Wuhan kentinde görülen Coronavirüs-2019 (COVID-19), kısa sürede etkisini göstererek tüm dünyayı etkisi altına almış ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir. Kısa sürede bütün dünyaya yayılan COVID-19, ülkemizde ise yapılan resmi açıklamaya göre 11 Mart 2020 tarihinde ilk vakanın görüldüğü açıklanmıştır. Her anlamda ciddi sorunlara yol açan COVID-19 pandemi süreci tüm ülkeleri tehdit etmeye devam etmektedir. Bu süreç içinde sosyal mesafe ve izolasyon sebebiyle bir çok faaliyete ara verilmiş ve hizmetler aksamıştır. Bu bağlamda sağlık tedbiri olarak diğer hizmet ve faaliyetler gibi eğitim hizmeti de tüm dünyada sekteye uğramıştır.

Türkiye'de de ilk vakanın görülmesiyle birlikte alınan tedbir önlemleri kapsamında eğitim ve öğretime geçici bir süre ara verilmiştir. Bu süre içerisinde öğrencilerin eğitimden uzak kalmamaları için MEB tarafından ilkökul, ortaokul ve lise kademelerini kapsayan uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir.

Örgütlü uzaktan eğitim sadece birkaç yüzyıllık tarihi olan bir eğitim sistemidir. Moore ve Kearsley (2012) de bu bağlamda uzaktan eğitimi, öğretene ve öğrenenin farklı yerlerde olduğu ve teknoloji ile iletişim kurularak özel bir kurum tarafından planlı bir şekilde tasarlanan öğrenme ve öğretme süreci olarak tanımlamıştır. Uzaktan eğitim; dijital ya da yazılı iletişim kaynakları aracılığı ile gerçekleştirilen zaman ve mekândan kaynaklı oluşan sınırlılığı ortadan kaldıran çok çeşitli öğrenme faaliyetini kullanıcılara sunan planlanmış, tasarlanmış disiplinler arası biçimsel bir öğrenme faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Altıparmak vd., 2011).

Yüz yüze eğitim faaliyetleri 11 Şubat 2020 tarihinde ilk olarak Moğolistan'da, iki ay içerisinde de Türkiye de dahil olmak üzere 195 ülkede tamamen durdurulmuştur. Milyonlarca insanı etkileyen bu sorun yalnızca uzaktan eğitim sistemleri ile çözülmeye çalışılmıştır. Alan yazın, birkaç ay gibi çok kısa bir süre içerisinde yapılan planlama ve hazırlık çalışmaları ile başlayan uzaktan eğitim sisteminin pandemi döneminde hem öğrenciler için yetersiz, hem de eğitim emekçisi için ise çalışma koşulları yönünden sorunlu olduğunu göstermektedir (Can ve Köroğlu, 2020, 370).

Bu yetersiz ve plansız pandemi dönemi uzaktan eğitim süreci aynı zamanda okul yöneticilerini de oldukça etkilemiştir. Bir açılıp bir kapanan okullar, okulların açılma kararının genellikle sosyal medya üzerinden veya açılmanın gecesinde yöneticilere duyurulması, hem okul hijyeninin sağlanması açısından hem de öğretmenlerin derslere hazırlanması açısından önemli sıkıntılar yaşanmasına sebep olmaktadır. Özellikle okulların defalarca açılıp kapanması, uzaktan eğitime herkesin eşit şekilde ulaşamaması, bu durumun toplumda rahatsızlık yaratması okul yönetiminin yönetim sürecini oldukça zora düşürmektedir. Çünkü söz konusu duruma okulun bütün bileşenleri tepki göstermektedir. Aynı zamanda okul hijyeni okullara oldukça fazla ve ekstra maliyet oluşturmakta ve bu maliyeti karşılamak yöneticilerin bütçe dışı kaynak bulma çabası içerisinde girmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla okulun en ufak bir hijyen aksaklığı tepkiye yol açacağından ve bütün okul paydaşlarının sağlığını tehlikeye sokacağından, okul yöneticilerinin bu durumu eksiksiz yönetme koşulu ve stresi ile baş başa bırakılmaktadırlar. Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin pandemi süreci boyunca gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamasında karşılaştıkları yönetimler ilgili sorunların neler olduğunu ve bu sorunlardan nasıl etkilendiklerini ortaya koymaktır.

### Yöntem

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması sırasında iki alan uzmanı ve iki okul yöneticisinin görüşleri alınmıştır ve sorularda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Görüşme formunda katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili 7 soru ve pandemi sürecinde okul yönetimi ile ilgili iki açık uçlu soru sorulmuştur.

### Katılımcılar

Nitel bir yaklaşıma sahip olan bu araştırma kapsamında farklı okul derece ve türlerinde görev yapan 22 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. %50'si kadın %50'si erkek olan katılımcıların %86'sı 30 yaşın üzerinde %55'i evlidir. Katılımcıların %59'nun en az bir çocuğu vardır. Katılımcıların %50'si sınıf öğretmenidir, Coğrafya, Türkçe ve Özel Eğitim alanından ikişer, tarih, İngilizce, matematik ve beden eğitimi alanlarından birer öğretmenle görüşme yapılmıştır. Adana,



Ankara, Antalya, Bingöl, Bitlis, Muş ve Şanlıurfa'dan araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ı ilk okulda, %95'i de özel okulda görev yapmaktadır.

Veri toplama süreci ve verilerin analizi

Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra Etik kurulu izni alınmıştır. Araştırmanın verileri gönüllülük esasına dayalı olarak, çevrimiçi ortamda (zoom programı aracılığıyla) ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür.

Araştırmanın verileri betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ses kayıtları metin haline getirildikten sonra dört araştırmacı tarafından birkaç kez okunduktan sonra farklı zamanlarda kodlamalar yapılmıştır. Kodlanan metinler karşılaştırılarak kodlamada uyum sağlanmıştır ve sonrasında temalar belirlenmiştir. Verilerin analizi halen devam etmektedir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk bulgulara göre katılımcılar pandeminin seyrini yavaşlatmak adına okulların kapatılması kararını doğru bulduklarını belirtmektedir. Diğer yandan katılımcılar pandeminin yönetimi sürecinde başta alt-yapıdan kaynaklanan sorunlar olmak üzere istikrarsız politikalar, eğitim programının bileşenlerinin (hedefler, içerik, eğitim materyalleri, öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme) uzaktan eğitimle uyumlu hale getirilmemesi, okullarda hijyenin sağlanamaması, yerel/ulusal düzeyde karar verici konumunda olanların bilgi eksiklikleri ve yapılacak değişiklik/düzenlemelerin zamanında haber verilmemesi gibi sorunlarla karşılaştıklarını; pandemi sürecinin yönetiminin sorunları azaltmada etkisiz ve yetersiz kaldığını belirtmektedir. Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde, meslektaşlarıyla aralarındaki dayanışmanın azalmasından, belirsizlikler nedeniyle yaşadıkları tedirginlikten ve iş yüklerinin artmasından dolayı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedir. Katılımcılardan bazıları uzaktan eğitimin yönetilmesi sürecinde mevsimlik işçi çocukları, mülteciler, kırsal alanda yaşayan çocuklar gibi dezavantajlı öğrencilerin sorunlarının göz ardı edildiğini vurgulamaktadır. Katılımcılar, okulların açılarak yüz yüze eğitime geçileceği konusunda bilgilerin geç saatlerde verilmesi nedeniyle hem kendilerinin hem de öğrencilerin, velilerin ve okul yöneticilerinin sıkıntılar yaşamasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar okullara verilen 'Okulumuz temiz belgelerinin' gerçeği yansıtmadığını, okullarda hijyen için alınan önlemlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar yüz yüze eğitime geçiş ve uzaktan eğitime tekrar dönüş süreçlerinde duygusal olarak da olumsuz etkilendiklerini de eklemiştir. Ayrıca, katılımcılar okullara öğrencilerin HES kodu sorularak, ateşleri ölçüldükten sonra, dezenfektan kullanarak sınıflarına girebilecekleri, sınıflarda maskelerini değiştireceklerini belirten önlemlerin uygulamada yer almadığından söz etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitimin eğitim yönetimi, COVID-19, hijyen koşulları, öğretmenler, uzaktan eğitim programları

### Kaynakça

Altıparmak, M., İnci Dürdane Kurt, İ.D. & Kapıdere, M. (2011). E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı içinde (319- 327. ss.). Malatya.

Can, N. & Köroğlu, Y. (2020). COVID-19 döneminde yaygınlaşan uzaktan eğitimin değerlendirilmesi ve eğitim emekçileri açısından incelenmesi. Madde, Diyalektik ve Toplum, 3(4).

Department for Education (2020), Coronavirus (COVID-19): implementing protective measures in education and childcare settings, GOV.UK website, <https://www.gov.uk/government/publications/coronavirus-COVID-19implementingprotective-measures-in-education-and-childcare-settings/coronavirus-COVID-19-implementing-protective-measures-in-education-and-childcare-settings>

Devkota, K. R. (2021). Inequalities reinforced through online and distance

education in the age of COVID-19: The case of higher education in Nepal. International Review of Education <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09886-x>

Moore, M., & Kearsley, G. (2012). Distance education: a system view of online learning. Canada: Wadsworth.

## Metaphorical Perceptions Of Prospective Teachers Regarding Online Lessons in The Emergency Remote Education Process

Mehmet Eroğlu

Fırat Üniversitesi

### Problem Durumu

The coronavirus, which first appeared in China in 2019, has shown its effect all over the world as of 2020 and has been declared a COVID-19 pandemic by the World Health Organization (WHO, 2020). In the pandemic period, when face-to-face education was interrupted, distance education was quickly adopted to ensure the continuity of education (Daniel, 2020; UNESCO, 2020). Distance education in this period, in which the necessary planning is carried out quickly without making the necessary planning, has been defined as Emergency Remote Education (ERE) by many researchers (Bozkurt, et al., 2020). Both the Ministry of National Education (MoNE) and universities have made a rapid transition from face-to-face education to ERE (Can, 2020). However, while the Ministry of National Education conducted the lessons in the form of ERE in this process, it did not carry out measurement and evaluation activities with distance education. While assessment and evaluation activities were not carried out in the second semester of the 2019-2020 academic year, efforts were made to make them face-to-face in the following semesters. In this context, the exams have been postponed to future dates to be held face to face. Considering that measurement and evaluation is an important component of the teaching-learning process (Gelbal & Kelecioğlu 2007), it can be said that this is an important deficiency. Since the universities have done both the courses and the measurement and evaluation processes with distance education since the beginning of the pandemic process, they have fully realized the ERE process that the universities process in the measurement-evaluation component. In this context, it is expected that the evaluation of the ERE process in universities will reveal more valid and reliable results in studies on the evaluation of ERE. Studies on the evaluation of ERE are very important for the development of this process, which is passed quickly and without adequate planning. There are quantitative studies showing that the effectiveness of the ERE process is low and there are planning problems (Düzgün & Sulak, 2020; Özer & Turan, 2021). However, studies that reveal in-depth information on this process are needed. In addition, the studies to be carried out are very important in terms of revealing the changes and developments in the ERE process. Because the nature of ERE allows for adjustments in the process, revealing the changes and developments contributes to the development of the process. In this context, the aim of the research is to investigate the metaphorical perceptions of prospective teachers regarding online lessons in the ERE process.

### Yöntem

The research was a phenomenological study of the qualitative design. Phenomenological studies are conducted to define the common meaning and substance of people's lived experiences about a phenomenon or concept (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Since metaphors contribute to revealing how the concepts to be analyzed are perceived (Ekici, 2016), metaphors were used to describe the online lesson phenomenon, which is the subject of the research. The study group of the research consist of 107 prospective teachers who have experienced the online lesson phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2011) and continue to different departments in the Faculty of Education of Fırat University. The data was collected through open-ended metaphor questionnaire developed by the researcher. The data were collected via googleform. Participants were informed about the purpose of the research. Descriptive analysis was used in the analysis of the data. First of all, the data obtained were examined and the forms with 14 metaphors without justification were excluded from the analysis. The framework for the descriptive analysis was determined and analyzed separately with an expert in the field of educational technology. In the first stage of the analysis, the metaphors created by the participants were determined. In the second stage, metaphors were placed in categories and themes in terms of their reasons. In the third stage, the results of the analysis were compared. In order to ensure the validity and reliability of the research, the research processes were explained in detail. Expert opinions were sought in the creation of the data collection tool and in ensuring the content validity. In order to ensure the reliability of the analysis results, control coding was performed with the participation of the expert in the data analysis process. As a result of the control coding, using the formula of Miles and Huberman (2015), the consensus between the researcher and the expert was calculated as 96%. In addition, the findings were supported by direct quotations within the scope of reliability.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

The prospective teachers produced 95 different metaphors for the online lesson. The most frequently produced metaphors were turtle, space, video, robot, wall, light, batman, ghost, compulsory lesson, lion cub, time swallowing machine. When the metaphors were examined in terms of their justifications, it was determined that the negative features of the online lessons were emphasized (f= 70). The most emphasized negative features were that the online lessons were inefficient (f=31), non-interactive (f=27) and unplanned (f=12). The positive features of online lessons were emphasized less (f= 22). Within the scope of positive features, being efficient (f=13) and ergonomic (f=5), providing communication and interaction (f=3) were emphasized. Conditional features were also emphasized (f=12) less. Within the scope of conditional features, it was emphasized that online lessons were a necessity for the pandemic process (f=6) and contribute at different levels depending on the person (f=6).

The results showed that the effectiveness of online lessons in the ERE is low. The main reasons were insufficient interaction and planning problems. In order to increase the effectiveness of this process, it is necessary to design and implement online lessons that will provide interaction with students. The online course proficiency of the instructors should be increased.

**Anahtar Kelimeler:** Online Lesson, Emergency Remote Education, COVID-19 Pandemic, Methapore Analysis.

### Kaynakça

- 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.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Üçüncü baskıdan çev.) (M. Bütün ve S. B. Demir).Siyasal Kitabevi, Ankara
- Düzgün, S., & Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(1), 615-636.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi (ikinci baskıdan çev.)* (S. Akbaba ve A. E. Altun Çev Ed.). Pegem Akademi, Ankara.
- Özer, S. & Turan, E. Z. (2021). Öğretmen adaylarının COVID-19 nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 1049-1068.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğrenme Çıktılarının Öğrenci Merkezli Öğrenme Bağlamında İncelenmesi

Funda Uysal, İmgehan Özkan Elgün

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Başkent Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğrenci merkezli öğrenme, belirli bir yükseköğretim kurumunda hem bir zihniyet hem de bir kültür olarak ortaya çıkar. Yapılandırmacı öğrenme teorileriyle büyük ölçüde ilişkili olup bunlarla desteklenen bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğretmenler ve diğer öğrencilerle etkileşimle öğrenmeyi teşvik eder ve öğrencileri kendi öğrenmelerinde aktif katılımcılar olarak sürece dâhil eder. Problem çözme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden yenilikçi öğretim yöntemlerini işe koşar (ESU, 2015). Bu yaklaşımda, öğrenme süreci sadece ya da öncelikli olarak bilgi aktarımı ile ilgili değil, aynı zamanda derinlemesine anlama ve eleştirel düşünme ile ilgilidir. Bu yaklaşımda öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme sorumluluğunu paylaşan ve onların özerk biçimde öğrenmelerine odaklanan, bağımsız öğrenme, keşfetme gibi yollarla onların kendi anlamlarını yapılandırmalarını sağlayan kişilerdir (Sursock, 2015:70; Akt. Hoidn, 2018).

Bologna sürecine yönelik hazırlanan bildirgeler incelendiğinde öğrenci merkezli öğrenme kavramının ilk olarak Leuven ve Louvain-la-Neuve Bildirgesi'nde kullanıldığı söylenebilir (Leuven ve Louvain-la-Neuve Bildirgesi, 2009). Öğrenci merkezli öğrenmede öğreticiden ziyade öğrenene odaklanılmaktadır. Öğrenciler; öğrenme etkinliklerine liderlik etme, tartışmalara daha etkin katılma, kendi öğrenme projelerini tasarlama, ilgilendikleri konuları keşfetme ve kendi derslerinin tasarımına katkıda bulunma (örneğin değerlendirmeler sürecine) fırsatına sahiptir. Sınıflarda daireler veya küçük gruplar halinde düzenlenmiş masalar bulunur. Öğrenme, geleneksel sınıf ortamlarının veya okul dışında, öğrencinin kendi yönlendirmesi ve hızında ve deneyimlemesiyle gerçekleşir (The Glossary of Education Reform, 2014). Öğrenci merkezli öğrenmenin ilkeleri arasında; pasif öğrenmeden ziyade aktif öğrenmeye güvenmek, derinlemesine öğrenme ve anlamaya vurgu, öğrenciler açısından artan sorumluluk ve hesap verebilirlik, öğrencide artan özerklik duygusu, öğretici ve öğrenci arasında karşılıklı bağlılık ve öğrenen-öğretici ilişkisinde karşılıklı saygı sıralanabilir (Lea, Stephenson & Troy, 2003; Akt. Hoidn, 2018).

Öğrenci merkezli öğrenmenin öğrenme çıktıları, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme ve öğrenci işyüküne yansımalarının olması beklenmektedir. Bu araştırma kapsamında da ele alınan öğrenme çıktıları; öğretmen merkezli öğrenmede öğretmenin kendi bilgisi, ilgisi ve programa dayalı olarak tanımlanırken, öğrenci merkezli öğrenmede ise ön öğrenmeleri, ilgileri ve deneyimlerine dayalı olarak öğrenciler öğrenme çıktılarının belirlenmesine katkıda bulunur. Öğretmen merkezli öğrenmede ezberleme ve daha düşük basamaklardaki düşünme becerileri söz konusuysen, öğrenci merkezli öğrenmede uygulama ve daha üst basamaklardaki düşünme becerileri söz konusudur (Hoidn, 2018). Öğrenci merkezli öğrenmede farklı programlarda dersler ya da modüller için öğrenme çıktıları formüle edilirken öğretim elemanının hangi içerikten ziyade öğrencinin ne yapabileceğine odaklanır. Odak içerikten ziyade öğrenme süreci ve yeterliliklerdedir (ESU & EI, 2010; EUA, 2010; Akt. Hoidn, 2018).

Programlar bağlamında Bologna süreci kapsamında program ve ders bilgi paketleri hazırlanmakta, hatta kimi programlar akredite olmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme de Bologna sürecinin dikkate alınması gereken önemli bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada program ve ders bağlamında bir sınırlamaya gidilerek ilgili dersin öğrenme çıktılarına öğrenci merkezli öğrenmenin yansımalarının ortaya konması istenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğrenci merkezli öğrenmenin Eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretim programlarındaki Öğretim İlke ve Yöntemleri derslerinin öğrenme çıktılarına yansımalarının nasıl olduğunu incelemektedir.

### Yöntem

Araştırma belge taraması modeli bağlamında tasarlanmıştır. Karasar'a (2014) göre belge taramasının genel tarama ve içerik çözümlemesi çeşitleri yer almaktadır. Bu araştırma ise içerik çözümlemesi çeşidi niteliği taşımaktadır. İçerik çözümlemesinde bir belgenin belli başlı özellikleri sayısallaştırılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ise belli ölçütler dikkate alınmaktadır (Karasar, 2014). Bu çalışmada da Eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretim programlarındaki Öğretim İlke ve Yöntemleri derslerinin bilgi paketleri incelenecektir. Yükseköğretim web sayfasında toplam 129 devlet üniversitesi ve 74 vakıf üniversitesinin yer aldığı gözlenmektedir (YÖK, 2021). Bunlardan toplam 104 tanesinde eğitim fakültesi yer alıp, bu eğitim fakültelerin 88 tanesinde ise ilköğretim matematik öğretmenliği programı yer almaktadır

(ÖSYM, 2020). Burslu olan programlar ya da ikinci öğretim programları ayrıca ele alınmayacak, ilgili fakülte için öğretim türü ya da burslu olma durumuna ilişkin birden fazla program olması takdirinde sadece bir program incelenecektir.

Bu bağlamda ilköğretim matematik öğretim programının yer aldığı her fakültenin Bologna süreci bağlamında oluşturulan program bilgi paketi web sayfaları taranacaktır. Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik tarama gerçekleştirilirken öncelikle dersin öğrenme çıktılarının tanımlanıp tanımlanmadığına bakılacaktır. Ardından öğrenme çıktılarının program çıktılarıyla ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği incelenecektir. Sonrasında ise ilgili öğrenme çıktılarının bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor alanlardan hangisi ya da hangilerine yönelik ortaya konduğu ele alınacaktır. Öğrenme çıktılarının ilgili alanın hangi düzeyinde olduğu da ortaya konmaya çalışılacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlköğretim matematik öğretim programının yer aldığı her fakültenin Bologna süreci bağlamında oluşturulan program bilgi paketi web sayfalarında öğretim ilke ve yöntemleri için oluşturulan ders bilgi paketlerinin incelenmesi sonucunda dersin öğrenme çıktılarının (a) tanımlanıp tanımlanmadığı, (b) program çıktılarıyla ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği, (c) bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor alanlardan hangisi ya da hangilerine yönelik olduğu (d) ilgili alanın hangi düzeyinde olduğu ortaya konacaktır. Elde edilen bulguların devlet üniversitesi ya da özel üniversite olma ile akredite olan ya da olmayan programlar olma bağlamında değişiklik gösterip göstermediğinin de belirlenebilmesi beklenmektedir. Böylece elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik önerilerin ortaya konması planlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Bologna süreci, ilköğretim matematik öğretmenliği, öğrenci merkezli öğrenme, öğrenme çıktısı, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, öğretim ilke ve yöntemleri.

### Kaynakça

ESU (2015). Overview on student-centred learning in higher education in Europe research study. <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe.pdf> adresinden 05.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

Hoidn, S. (2018). Student-Centred Learning and the Bologna Process. <https://www.researchgate.net/publication/323783701> adresinden 05.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Leuven ve Louvain-la-Neuve Bildirgesi (2009). The Bologna process 2020 – the European Higher Education Area in the new decade. [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Leuven\\_Louvain\\_la\\_Neuve\\_Communique\\_April\\_2009\\_595061.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf) adresinden 05.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2020). <https://www.osym.gov.tr/TR,19431/2020-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden 05.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

The Glossary of Education Reform (2014). <https://www.edglossary.org/student-centered-learning/> adresinden 05.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2021). Üniversiteler. <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> adresinden 05.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

## Geri Dönüşüm ile İlgili STEM Etkinliği: Çöp Kovası Tasarımı

Nilay Türk

MEB

### Problem Durumu

STEM eğitimi yaklaşımı, öğrencilerin bireysel ya da işbirliğine dayalı uygulamalar yaptığı, gerçek yaşam problemlerini çözmeye çalıştığı, araştırma-sorgulamanın hakim olduğu etkinlikler aracılığıyla uygulanan bir öğrenme yaklaşımıdır. STEM eğitimi kapsamında uygulanan STEM etkinlikleri ise, toplumsal sorunları yansıtan gerçek yaşam problemleri bağlamında STEM disiplinlerinin ilişkilendirildiği ya da bütünleştirildiği bir öğrenme sürecidir. STEM etkinliklerinde soyut olan fen ve matematiğin anlaşılması için bir çerçeve ve bağlam sunulur. Öğrencilerin bağlam içinde kullandıkları fen ve matematik bilgisini aktif bir biçimde yapılandırması, öğrendikleri bilgiyi hatırlamalarını ve bilginin transferinin kolaylaştırılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle STEM eğitimi yaklaşımı, öğrenme ve bilgi merkezlidir (Bransford, Brown ve Cocking'den (2000) aktaran Sanders, 2009).

Etkili STEM etkinlikleri, öğrencinin ürün tasarlama süreci yoluyla yeni bilgiyi oluşturmasını sağlarken problem çözme becerilerini de geliştirme fırsatı sunmaktır (Bybee, 2013; Morrison, 2006). Bu süreç, STEM disiplinleri ile ilgili önemli kavramları ele alan tematik bir konuyla ilgili birçok uygulamalı faaliyet aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Satchwell ve Loepp, 2002). Süreçte öğrencilerin daha anlamlı ve iyi öğrenmesi için yakın çevrelerinden özgün bir gerçek dünya problemine yönelik çözüm bulmaları ve bu problemi çözmeleri gerekmektedir (Laboy Rush, 2011; Satchwell ve Loepp 2002). STEM eğitimi, tüm öğrencilerin STEM disiplinlerine ilişkin temel içerik ve uygulamaları gerçek yaşama aktarmayı öğrenmelerini amaçladığından (Bybee, 2013) öğrencilerin birbirinden ayrılmış olguları öğrenmeleri yerine dünyayı anlamalarını sağlanacaktır (Morrison, 2006).

Öğrenmenin gerçekleştiği bu ortamda öğretmenin rolü ise kritiktir (Nagdi, Leammukda ve Roehring, 2018). Çünkü öğretmenler, öğrencilerin bilgi, beceri ve yetenek geliştirme sürecinde katalizör rolü oynayan kişilerdir (Gagne, 2007). Bu süreçte kaliteli STEM programının ve etkinliklerinin olması, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarıyla ilgili yetenek gelişimini de kolaylaştıracaktır (MacFarlane, 2016). Ayrıca yapılan araştırmalarda STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını, problem çözme becerilerini, yaratıcı düşünme becerilerini ve eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği; dersi daha eğlenceli ve dikkat çekici, öğrenilenleri daha kalıcı hale getirdiği belirlenmiştir (Lesh ve Doer, 2003; Rehmat ve Hartley, 2020; Carbonell Carrera, Saorin, Melian Diaz ve Torre Cantero, 2019; Laboy Rush, 2012). Bu nedenle, öğrencilerin fen ve matematiği öğrenmesinde, bu alanlara ilişkin bilgi ve becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olan STEM etkinlikleri çok önemlidir.

STEM eğitimini uygulayacak öğretmenlerin öğrenme ortamlarında kullanabileceği nitelikli STEM etkinliklerine ihtiyacı bulunmaktadır. Araştırma kapsamında STEM eğitimini uygulamak isteyen öğretmenler için fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının ilişkilendirilebileceği bir STEM etkinliği tasarlanmıştır. Tasarlanan etkinlik sınıf ortamında uygulanmadan önce 4 öğretmen ve 2 uzman tarafından incelenerek etkinliğin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiş, etkinlik tekrar düzenlenmiştir. Bu araştırmanın amacı, tasarlanan STEM etkinliğinin öğrencilerin evsel atık ve geri dönüşüm ile ilgili bilgi düzeyine etkisini ve öğrencilerin STEM etkinliğine ilişkin görüşlerini incelemektir.

### Yöntem

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen tercih edilmiştir. Gömülü desen, farklı soruların cevaplanmasının gerektiği, bu soruların ise farklı veri setini gerektirmesinden dolayı tek veri setinin yeterli olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu desende nitel ya da nicel yöntemlerden biri diğerine göre daha ağırlıktadır. Araştırma büyük ölçüde ya nicel ya da nitel araştırmadır. Ancak elde edilen verileri açıklamak veya desteklemek için alternatif yöntemle elde edilen verilere ihtiyaç duyulur (Creswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 13 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bilgi düzeyindeki değişimi belirlemek amacıyla Evsel Atık ve Geri Dönüşüm Bilgi Testi ve uygulanan STEM etkinliği ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla ise açık uçlu sorulardan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bilgi testine verdikleri cevaplardan elde edilen nicel veriler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için frekans analizi yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek



kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu nedenle içerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kodlar/kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır bir biçimde düzenleme ve yorumlama işlemleri yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formlarının incelemesinden elde edilen veriler ilk olarak kodlanmış ve bu kodlar arasındaki ilişkilere yola çıkılarak temalar belirlenmiştir. Kodlar ve temalar oluşturulduktan sonra frekansları belirlenmiştir. Kodlar frekanslarına göre ait oldukları temalar altında büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra kodların ve temaların düzenlenmesi yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, uygulanan STEM etkinliğinin öğrencilerin evsel atık ve geri dönüşüm konusu ile ilgili bilgilerine olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre uygulanan etkinliğin miktatsız yapmayı, çevre kirliliğini azaltmanın önemini ve metallerin geri dönüşümünün önemini öğrenmeyi sağladığı, dersin eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiği saptanmış; öğrencileri en fazla materyallerle çalışmanın ve tasarım yapmanın zorladığı; etkinliğin fen ve matematik dersini ilişkilendirmeyi, doğru orantı konusunu hatırlamayı, geri dönüşümle doğru orantıyı ilişkilendirmeyi sağladığı; ve etkinlikte gerçek yaşam problemi kullanılmasının etkinliğe olan ilgiyi arttırdığı, öğrencilerin hayal gücünü geliştirdiği, problemi daha iyi anlamayı sağladığı ve geri dönüşüm konusunda daha bilinçli olmayı sağladığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** STEM eğitimi, STEM etkinliği, geri dönüşüm

### Kaynakça

- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. National Science Teacher Association [NSTA].
- Carbonell-Carrera, C., Saorin, J. L., Melian-Diaz, D., & De la Torre-Cantero, J. (2019). Enhancing creative thinking in STEM with 3D CAD modelling. *Sustainability*, 11(21), 6036.
- Cresswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed method research*. London: Sage.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- El Nagdi, M., Leammukda, F., & Roehrig, G. (2018). Developing identities of STEM teachers at emerging STEM schools. *International journal of STEM education*, 5(1), 1-13.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted child quarterly*, 51(2), 93-118.
- Laboy Rush, D. (2011). *Integrated STEM education through project-based learning*. Boston, MA: Learning.
- Lesh, R. A., & Doerr, H. M. (2003). *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching*. New York: Routledge.
- MacFarlane, B. (2016). Infrastructure of comprehensive STEM programming for advanced learners. In B. MacFarlane (Ed.), *STEM Education for High-Ability Learners Designing and Implementing Programming* (pp. 139–160). Waco, TX: Prufrock.
- Morrison, J. (2006). *Attributes of STEM education: The student, the school, the classroom*. Baltimore, MD.
- Rehmat, A. P., & Hartley, K. (2020). Building Engineering Awareness: Problem-Based Learning Approach for STEM Integration. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 14(1), n1.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *Technology Teacher*, 68(4), 20–26.
- Satchwell, R. E., & Loepf, F. L. (2002). Designing and Implementing an Integrated Mathematics, Science, and Technology Curriculum for the Middle School. *Journal of Industrial Teacher Education*, 39(3), 41-66.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



## Etnopedagojik Bağlamda Balkan Ülkeleri ve Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması

Naciye Kaya, Yavuz Erişen, Erdal Bay

Yıldız Teknik Üniversitesi, Gaziantep Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsan dünyaya gelişinden itibaren, kişisel ve sosyal olarak pek çok problem durumuyla karşı karşıya kalmıştır. Karşılaştığı problem durumlarının çözümüne yönelik birçok bilim dalı doğmuştur. Etnopedagoji de bu bilim dallarından biridir. "Etnopedagoji" terimi, "etnos" ve "pedagoji" kelimelerinin birleşmesinden oluşmaktadır. "Etnos", "halk, millet" anlamını, "pedagoji" ise "çocuk eğitimi" ifade etmektedir. Bu terim ilk kez bilim adamı G.N. Volkov tarafından 1960-1970 yılları arasında Çuvaş kültürü ile ilgili gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar sonrası kullanılmıştır.(Hamzaj,2017,7). Etnopedagoji, her bir toplumun kendi tarihsel süreci içerisinde oluşturmuş olduğu halkına özgü çocuk yetiştirme yöntemlerini araştırmaktadır. Bu şekilde etnopedagoji, toplumların çocuk yetiştirme deneyimlerini ortaya koyarken, hem o toplumun kültürünün canlanmasına ve gelişimine katkıda bulunur hem de evrensel çocuk yetiştirme faaliyetlerine de kaynaklık eder. Volkov(1999),asında evrensel çocuk yetiştirme faaliyetlerinin halkın coğrafi ve tarihsel ortamına ayrıca bu ortamlar içerisinde çocuk yetiştirme geleneklerinin etkileşimine bağlı olduğunu savunmaktadır.

Balkan coğrafyasının mevcut konumu, Avrupa'nın güneyinde, Avrupa kıtasını Asya'ya bağlayan jeopolitik yönden stratejik öneme sahip bir noktada bulunmaktadır (Poyraz,2018,344). Bu yüzden bu coğrafya Pers, Makedon, Arnavut, Roma, Bizans, Hun, Avar, Bulgar, Sırp, Türk ve daha bir çok ulus tarafından egemenlik altına alınmıştır(Özey, 2018,33). Bu egemenlikler sonrası Balkan coğrafyasında, Arnavutluk, Bulgaristan, Romanya, Yugoslavya, Yunanistan ve Türkiye kurulmuştur. Yugoslavya'nın dağılmasından sonra ise; Bosna Hersek, Hırvatistan, Kosova, Kuzey Makedonya, Karadağ, Sırbistan ve Slovenya ile birlikte 12 ülkeden oluşan bir coğrafyaya dönüşmüştür (Kalaycı, AYTEKİN,2016). Bu coğrafyada 7.yy itibaren Türk varlığı hissedilmeye başlanmış, en son Osmanlı Dönemi ile birlikte bu varlık yaklaşık 550 yıl sürmüştür. Bu süreçte Türk kültür gelenek ve göreneklere Balkan Coğrafyasının kültür ve geleneklerinden etkilenmiş hem de o coğrafyanın gelenek ve göreneklerini etkilemiştir. Bu etkileşim çocuk yetiştirme deneyimlerine de yansımıştır. Etnopedagoji, bu tarz etkileşimlerden doğan yüzlerce yıllık çocuk yetiştirme deneyimlerinin, günümüz toplumlarının eğitim programlarının amaçları ve hedeflerinin temellerini oluşturduğunu savunmaktadır (Gül,2020).

Okul Öncesi eğitim, toplumların çocuk yetiştirme deneyimlerinin yansıdığı eğitimin ilk dönemidir. Bu dönemde eğitim, ailelerin yanısıra kurumlarda okul öncesi eğitim öğretmenleri tarafından okul öncesi eğitim programları aracılığıyla yürütülmektedir. Aynı coğrafya, aynı tarih ve kültür izlerini taşıyan Balkan Coğrafyasındaki ülkelerin okul öncesi eğitim programları ile Türkiye'nin okul öncesi eğitim programlarının yapısal anlamda karşılaştırılması, Balkan ülkeleri(Arnavutluk, Bosna-Hersek, Kosova, Kuzey Makedonya) ile Türkiye'nin çocuk yetiştirme deneyimlerini ortaya koymada önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacını etnopedagojik bağlamda Balkan ülkeleri(Arnavutluk, Bosna-Hersek, Kosova, Kuzey Makedonya) ile Türkiye'nin okul öncesi eğitim programlarının mevcut durumunu, aynılık, benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak oluşturmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda etnopedagojik bağlamda Balkan ülkeleri(Arnavutluk, Bosna-Hersek, Kosova, Kuzey Makedonya) ile Türkiye'nin okul öncesi eğitim programlarının, biçimsel özellikleri, amaçları, ilkeleri, kazanım boyutu, öğrenme/gelişim alanları, öğrenme-öğretme süreci, aile, öğretmen ve değerlendirme boyutu aynılık, benzerlik ve farklılıkları nelerdir sorularına yanıt aranmıştır.

### Yöntem

Araştırmanın modelini nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi oluşturmaktadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Bu analiz, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılır. Böylece basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelenerek değerlendirilir.

**Dokümanlara Ulaşılması:**

1. Arnavutluk Eğitim, Spor ve Gençlik Bakanlığı ile iletişime geçilerek, Okul Öncesi Standartları, Okul Öncesi Eğitim Programı ve yaş gruplarına ait (3-4),(4-5),(5-6) okul öncesi eğitim programları temin edildi. Uzman desteği ile programlar Arnavutca'dan Türkçe'ye çevrildi.
2. Bosna Hersek Eğitim Kültür ve Spor Bakanlığı'ndan Bosna Hersek okul öncesi eğitimine ilişkin bir program temin edildi. Uzman desteği ile Boşnakça'dan Türkçe 'ye çevrildi.
3. Kosova Okul öncesi eğitim müfredat çerçevesi Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'ndan temin edildi. Uzman desteği ile Arnavutça'dan Türkçe 'ye çevrildi.
4. Makedonya Çalışma Sosyal Politika Bakanlığı ile iletişime geçilerek, Makedonca Okul Öncesi Eğitim programı temin edildi. Uzman desteği ile Makedonca'dan Türkçe 'ye çevrildi.
5. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü web sayfasından Okul Öncesi Eğitim Programı temin edildi.

**Dokümanların Analizi:**

Ulaşılan dökümanlar Türkçe'ye çevirisi gerçekleştirildikten sonra, tekrardan farklı bir uzman kontörülüne gönderilerek, çevirilerin doğruluk ve anlam bütünlüğü gözden geçirilerek düzeltilmeler gerçekleştirildi.

Bu adımdan sonra en son halini alan Arnavutluk Okul Öncesi Eğitim Programları (3,4,5 yaş ve Temel Programı, Bosna Hersek Okul Öncesi Eğitim Programı, Kosova Okul Öncesi Eğitim Programı, Kuzey Makedonya Okul Öncesi Eğitimi Programı ve Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı excel programına aktarıldı. Programlar, biçimsel özellikleri, amaçları, ilkeleri, öğrenme /gelişim alanları, öğrenme-öğretme süreci, aile, öğretmen, eğitim ortamı ve değerlendirme boyutları adı altında temalara ayrıldı. Her ülke temaları kendi içerisinde analiz edilerek, uzman görüşüne başvuruldu. Tüm ülkelerin belirlenen başlıklar doğrultusunda tema analizleri ve uzman görüşleri tamamlandıktan sonra ülkeler arası temalara ilişkin betimsel olarak karşılaştırmalar yapıldı, açıklık, benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarıldı.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Arnavutluk Okul Öncesi Eğitim Programı Temel Müfredatı 2018 yılında Arnavutca 3-6 yaş aralığını kapsayacak şekilde 86 sayfa olarak yayınlanmıştır. Aynı yıl 3-4 yaş aralığı için 56 sayfa, 4-5 yaş aralığı için 64 sayfa olarak yayınlanmış ve uygulamaya konulmuştur. 5-6 yaş okul öncesi eğitim programı 2019 yılında 119 sayfa olarak basılmıştır. Bosna Hersek Okul Öncesi Eğitim Programı 2018 yılında 24 sayfa ve Boşnakça yayınlanmıştır. Kosova 0-6 yaş aralığını kapsayacak şekilde 2018 yılında 83 sayfa Arnavutca olarak yayınlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Kuzey Makedonya Okul Öncesi Eğitim Programı 2014 yılında Makedonca 140 sayfa olarak yayınlanmıştır. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı 2013 yılında Türkçe 114 sayfa olarak yayınlanmıştır. Balkan ülkeleri(Arnavutluk, Bosna-Hersek, Kosova, Kuzey Makedonya) ve Türkiye okul öncesi eğitim programları analiz edildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Arnavutluk, Bosna Hersek, Kosova ve Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programlarındaki amaç ve ilke sayılarının birbirine yakın olduğu, Türkiye okul öncesi eğitim programının ise ilke sayısı ile amaç sayısı arasında fark olduğu,
2. Arnavutluk, Bosna Hersek, Kosova okul öncesi eğitim programlarını amaçlarını 21.yy becerileri oluşturmaktadır. Kuzey Makedonya ve Türkiye okul öncesi eğitim programları amaçları birbirine benzerdir.
3. Türkiye okul öncesi eğitim programı öğrenme alanları Dil, Motor, Bilişsel, Sosyal Duygusal Gelişim ve Öz bakım becerileri alanlarından oluşmaktadır. Balkan ülkeleri okul öncesi eğitim programları da benzer şekilde Dil, Matematik, Doğa, Kişilik, Toplum, Sanat, Spor, Sağlık gibi öğrenme alanlarına ayrılmıştır.
4. Türkiye, Bosna Hersek, Kosova, Kuzey Makedonya içerik açısından benzerdir. Arnavutluk okul öncesi eğitim programlarında içerik Bireyler, Gruplar, Toplum, Kültür Otorite, Yönetim, İnsanlar, Yerler, Çevreler, Üretim-Tüketim-Dağıtım gibi ilkokul konuları ile benzerdir.
5. Balkan ülkeleri ve Türkiye okul öncesi eğitim programlarında eğitim etkinlikleri benzerdir. Uygulama sürecinde hem Balkan ülkeleri hem de Türkiye okul öncesi eğitim sınıflarında öğrenme merkezleri bulunmaktadır.
6. Balkan ülkeleri okul öncesi eğitim programlarında süre yaş gruplarına göre yapılandırılmıştır. 5 -6 Yaş grupları için bir etkinlik süresi 30 dakikadır. Türkiye'de ise bir etkinlik süresi 50 dakikadır.

7. Bosna Hersek okul öncesi eğitim programında değerlendirmenin nasıl yapıldığına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.
8. Türkiye okul öncesi eğitim programında değerlendirme program, çocuk, öğretmen açısından yapılmaktadır. Arnavutluk okul öncesi eğitim programında program ve çocuk değerlendirme bulunmaktadır. Kosova ve Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programlarında çocuğun hangi araç ve yöntemlerle değerlendirileceği mevcuttur. Bu araçlar ve yöntemler Türkiye okul öncesi eğitim programı ile benzerdir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; Türkiye ve Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programlarının günümüz koşullarında 21.yy becerilerine uygun olarak yapılandırılması, okul öncesi eğitim programlarında programın tüm öğelerinin görünür, açık ve net şekilde ifade edilmesi, okul öncesi eğitim sürelerinin Arnavutluk'taki gibi çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak planlanması önerilmektedir. Ayrıca örneklem grubuna dâhil edilmeyen diğer Balkan ülkeleri ile araştırmalar planlanması, bu ülkelerdeki program geliştirme uzmanlarının, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ve uygulayıcıların uygulamalarına yönelik araştırmalar planlanması alana katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Etnopedagoji, okul öncesi eğitim, karşılaştırmalı eğitim, Balkanlar

#### **Kaynakça**

- Alagöz,Hamzaj,Y.(2017).Öğretmen Eğitim Programlarındaki etnopedagojik öğelerin incelenmesi:Kırgızistan Örneği.Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Arnavutluk Okul Öncesi Eğitim Gelişim ve Öğrenme Standartları (2016) Eğitim, Spor ve Gençlik Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Geliştirme Enstitüsü, Tiran
- Arnavutluk Okul Öncesi Eğitim Temel Müfredatı (2018) Eğitim, Spor ve Gençlik Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Geliştirme Enstitüsü, Tiran
- Arnavutluk Okul Öncesi Eğitim Programı 3-4 yaş(2018) Eğitim, Spor ve Gençlik Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Geliştirme Enstitüsü, Tiran
- Arnavutluk Okul Öncesi Eğitim Programı 4-5 yaş (2019) Eğitim, Spor ve Gençlik Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Geliştirme Enstitüsü, Tiran
- Arnavutluk Okul Öncesi Eğitim Programı 5-6 yaş (2019) Eğitim, Spor ve Gençlik Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Geliştirme Enstitüsü, Tiran
- Bosna Hersek Öğrenme Çıktıları Tanımlanmış Ortak Okul Öncesi Eğitim Programları(2018) Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı, Saraybosna
- Gül Y.E(2020).Etnopedagoji.Nobel Yayınları,Ankara
- Kalaycı İ.&Aytekin B.(2016).Türkiye –Balkan İlişkileri Üzerine (Geçmişten Geleceğe)Ekonomik Politik Notlar . Avrasya Etütleri,50(2),90-126
- Kosova Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesi(2018), Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, Piriştine
- Kuzey Makedonya Okul Öncesi Eğitim Programı(2014) Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ,Üsküp
- Özey, R. (2018). Balkanlar ve Balkan Ülkeleri Coğrafyası. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Poyraz,B(2018). Günümüz Balkan Coğrafyasında Plastik Sanatlar ve Balkan Sanat Müzelerinin Aktüel Perspektifi,İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,7(1),344-377
- Volkov, G. N. (1999). Ethnopedagogy. Moscow: Academy.

## 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Açısından 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi

Sevil Büyükalın Filiz, Tuğba Kaya

Gazi Üniversitesi, MEB

### Problem Durumu

Günümüzde bireyin sadece bilgiye ulaşabilmesi yeterli görülmemekte, bilgiyi yaşamında hangi koşullarda nasıl kullanacağını bilmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle, bireyden bilgiye ulaşım onu ezberlemesi değil, bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi beklenmektedir. Bu kapsamda, içinde bulunduğumuz bilgi çağında bireyin bilgiyi etkin kullanabilmesi için üst düzey becerilerden oluşan 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerekmektedir. 21. yüzyıl becerileri genel anlamda bireyin çağımızın gerektirdiği niteliklere sahip olabilmesi ve değişmekte olan çevreye uyum sağlayabilmesi için edinmesi gereken beceri setlerini ifade etmektedir. Birey asrın beklentilerini yerine getirebilmek için 21. yüzyıl becerilerini edinmeli ve sürekli geliştirmelidir.

Belirli kurum ve kuruluşlar tarafından 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farklı tanımlar yapılmıştır. Bu sınıflandırmalar arasında, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 33 kurum tarafından desteklenen ve 21 eyalet tarafından uygulanan P21 adlı proje dünya çapında yaygın olarak kabul görmektedir (Gelen, 2017). P21 tarafından yapılan sınıflamada 21. yüzyıl becerileri; öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere üç temel boyut altında ele alınmaktadır.

P21 sınıflandırmasına göre öğrenme ve yenilenme becerilerini oluşturan eleştirel düşünme (critical thinking), yaratıcılık (creativity), iletişim (communication) ve iş birliği (collaboration) becerileri baş harflerine göre kodlanarak 4C becerileri olarak ifade edilmektedir. 4C becerileri dünya çapında yaygın olarak kabul görmekte ve bireyi 21. yüzyılın gereklerine hazırlamada eğitimin rolü açısından evrensel nitelik taşımaktadır. Eleştirel düşünme kapsamında etkili akıl yürütme, sistemli düşünme, yargılama ve karar verme, problem çözme; yaratıcılık kapsamında yaratıcı düşünme, başkaları ile yaratıcı çalışmalar yapma, yenilikleri uygulama becerileri; iletişim kapsamında açıkça iletişim kurma; iş birliği kapsamında ise başkaları ile iş birliği yapma yer almaktadır (Gelen, 2017).

21. yüzyıl becerilerinin bireye kazandırılması eğitim kurumunun işe koşulması ile mümkün olabilecektir. Milli Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından yayınlanmış olan 2023 Vizyon Belgesinde öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için eğitim programlarının birçok yönden değerlendirileceği ve sürekli iyileştirileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim politikalarında ve buna bağlı olarak öğretim programlarında sistematik bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

Öğretim programlarının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına fırsatlar sunacak şekilde hazırlanması yararlı olacaktır. Buna göre, öğretim programlarında yer alan kazanımların 21. yüzyıl becerilerini karşılayabilecek şekilde oluşturulması önemli görülmektedir. Alanyazın taraması sonucunda, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki kazanımların 21. yüzyıl becerileri açısından incelendiği çalışmaların (Çelebi & Altuncu, 2019; Öztürk, 2019) sınırlı sayıda olduğunun saptanması ve ortaöğretim kademesinde tüm sınıf seviyelerine yönelik kazanımların birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanılmaması bakımından bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri açısından 2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı (İDÖP) kazanımlarının incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. İDÖP 9. sınıf kazanımları eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği becerilerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. İDÖP 10. sınıf kazanımları eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği becerilerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. İDÖP 11. sınıf kazanımları eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği becerilerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. İDÖP 12. sınıf kazanımları eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği becerilerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Ortaöğretim İDÖP kazanımlarının eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği becerilerine göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılmak istenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analiz edilmesini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 187). Doküman incelemesi yapılırken Forster (1995) tarafından sunulan dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verilerin analizi ve verilerin kullanılması aşamaları kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 193).

### Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını 2018 ortaöğretim İDÖP’de yer alan toplam 322 kazanım oluşturmaktadır. İDÖP’de 9. sınıf seviyesinde 88, 10. sınıf seviyesinde 79, 11. sınıf seviyesinde 68 ve 12. sınıf seviyesinde 87 kazanım yer almaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada ilk olarak 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (The Partnership for 21st Century Learning) web sayfasından öğrenme ve yenilenme becerilerinin tanımlarına ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı web sayfasından 2018 yılı ortaöğretim İDÖP’ye ulaşılmıştır.

Araştırma verilerini analiz etmek için betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 224). Bu çalışmada betimsel analiz tercih edilmesinin nedeni daha önceden belirlenmiş temaların bulunmasıdır. Bu çalışmada kullanılan temalar, 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri çerçevesindeki eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği becerileridir.

Elde edilen bulguların güvenilirliğini sağlamak amacıyla Eğitim Programları ve Öğretim alanında 21. yüzyıl becerilerine yönelik çalışmalar yapan İngilizce öğretmeni iki doktora öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılarak uzmanlar arası tutarlılık hesaplanmış ve araştırmacılar ve uzmanlar arasındaki görüş birliği %90 olarak belirlenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin ortaöğretim İDÖP kazanımlarında dağılımı sınıf seviyesi açısından incelendiğinde, bu becerilerin sırasıyla en çok 9, 12, 10 ve 11. sınıf düzeyindeki kazanımlarda yer aldığı görülmüştür. 9, 11 ve 12. sınıf kazanımlarında sıklık bakımından sırasıyla iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve iş birliği becerilerine yer verildiği görülmüştür. 10. sınıf kazanımları sıklık bakımından sırasıyla iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Ortaöğretim İDÖP kazanımlarında sırasıyla en çok iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve iş birliği becerilerinin vurgulandığı saptanmıştır. İngilizce dersi öğretim programlarında iletişim becerisine yönelik kazanımların yoğunlukta olması istenen bir durumdur. Ancak yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine genel dağılım içinde çok az oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca iş birliği becerisinin öğretim programında çok geri planda kaldığı görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde, kazanımların öğrenme ve yenilenme becerilerine göre dengeli bir şekilde dağılmadığı belirlenmiştir.

Dil becerileri açısından incelendiğinde, 9 ve 11. sınıf kazanımlarında bu becerilerin sırasıyla en çok konuşma, yazma, dinleme, okuma ve telaffuz alanlarında yer aldığı görülmüştür. 10 ve 12. sınıf kazanımlarında ise bu becerilerin sırasıyla en çok konuşma, yazma, dinleme, okuma alanlarında yer aldığı ve telaffuz alanında hiçbir kazanımın bu becerileri yansıtmadığı görülmüştür. Ortaöğretim İDÖP kazanımlarında söz konusu becerilere sırasıyla en çok konuşma, yazma, dinleme, okuma ve telaffuz alanlarında yer verildiği saptanmıştır. Konuşma alanında sıklık bakımından sırasıyla iletişim, yaratıcılık, iş birliği ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin kazanımların bulunduğu tespit edilmiştir. Yazma alanında sıklık bakımından sırasıyla iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve iş birliği becerilerine yer verildiği saptanmıştır. Dinleme alanındaki kazanımlarda sadece iletişim ve eleştirel düşünme becerilerinin vurgulandığı ve iletişim becerisinin eleştirel düşünme becerisinden daha sık yer aldığı saptanmıştır. Okuma alanında en çok eleştirel düşünme becerisinin vurgulandığı, eleştirel düşünme becerisini takiben yaratıcılık becerisinin yansıtıldığı ve iletişim ve iş birliği becerilerine aynı sıklıkla yer verildiği tespit edilmiştir. Telaffuz alanında ise sadece eleştirel düşünme becerisine yönelik kazanımların bulunduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** 21. yüzyıl becerileri, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı

### Kaynakça

- Çelebi, M. & Altuncu, N. (2019, Nisan). 21. yüzyıl becerilerinin İngilizce öğretim programındaki yeri. 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Vizyon Belgesi.  
[https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurumu Başkanlığı (2018). 2018 İngilizce dersi öğretim programı (Ortaöğretim 9, 10, 11, 12. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, E. (2019). An evaluation of the 9th grade English program in terms of developing ICT literacy. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10(36). 659-668.
- P21, The Partnership for 21st Century Learning (P21), <http://www.p21.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



## Birleştirilmiş Sınıflarda İlkokuma-Yazma Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Soner Yılmaz, Meltem Çengel Schoville

MEB, Adnan Menderes University

### Problem Durumu

Birleştirilmiş sınıflar, en az iki ya da daha fazla farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin bir araya getirilerek, aynı derslikte ve tek öğretmen tarafından eş zamanlı şekilde eğitim öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü sınıflardır (Berry ve Little, 2006). Türkiye’de geçmişte öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği, günümüzde ise köyden kente göçün etkisi ile, yerleşim birimlerinde öğrenci azlığı (Başaran, 1998) gibi nedenlerden dolayı özellikle köy ve kasaba ilkokullarında birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması yapılmaktadır (Sağ, Savaş ve Sezer, 2009). Sadece ülkemizde değil, pek çok farklı ülkede uygulama kullanılmaktadır. Örneğin, Güney Afrika (Joubert, 2007), Columbia (Rowley, 1992), Peru (Ames, 2006) gibi pek çok Latin Amerika ve Nepal (Suzuki, 2006), Malawi (Croft, 2006), Sri Lanka (Vithanapathirana, 2006), Vietnam (Son Vu ve Pridmore, 2006; Pridmore ve Vu Son, 2006), Gana (Akyeampong, 2006) gibi pek çok Asya ülkesi’nde (Miller, 1991); İngiltere, Norveç, Kuzey İrlanda, Fransa gibi Avrupa ülkelerinde (Little, 2006) birleştirilmiş sınıf uygulamaları söz konusudur.

Bu açıdan bakıldığında, birleştirilmiş sınıflar toplumsal ve sosyal ihtiyaçları karşılamak üzere pek çok gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkede işe koşulmaktadır. Dolayısıyla, “birleştirilmiş sınıflar” olgusunu çok kestirme bir şekilde az gelişmişlik ile ilişkilendirmek durumun boyutlarını anlamayı güçleştirmektedir (Miller, 1991). Örneğin, gelişmiş ülkeler kategorisi altında ele alınabilecek İngiltere’de, 2000 yılında, tüm sınıfların %25.4’ünün en az iki sınıfın birleştirilmesi şeklinde yürütüldüğü ve tüm öğrenenlerin en az %25’inin birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmüş oldukları belirtilmektedir. Yine Fransa’da 2000 yılında, okulların %34’ünde birleştirilmiş sınıf bulunurken, %4.5’ünde tek öğretmen görev yapmaktadır. İrlanda’da, okulların %42’sinde birleştirilmiş sınıf bulunurken, bu okullarında %64’ünde iki sınıf birleştirilmiş, %36’sında en az üç ve daha çok sınıf birleştirilmiştir (Little, 2006).

Türkiye’de birleştirilmiş sınıfların Türkiye genelinde okul ve sınıflara oranına ilişkin doğrudan bir istatistiğe ulaşmak güçtür. Özellikle 2012 yılında geçen Büyükşehir Yasası ile beraber Türkiye’deki köylerin yaklaşık %50’si köyden mahalleye dönüşmüştür. Bu nedenle, konuya ilişkin Türkiye bağlamında bir fikir elde edebilmek amacıyla, köy okulları istatistikleri ve birleştirilmiş sınıf istatistiklerine yer verilmiştir.

Bu çalışmada, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma eğitimi sırasında yaşadıkları güçlerin öğretmen görüşleri kapsamında belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda ilk okuma yazma öğretimi sürecini nasıl değerlendirmektedirler?
2. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda ilk okuma yazma öğretimine ayrılan zaman nasıl değerlendirilmektedirler?
3. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullar da ilk okuma yazma öğretimi sırasında ses temelli cümle öğretimi sırasında yaşanan güçlükler nelerdir?
4. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda ilk okuma yazma eğitimi sırasında sınıf ortamını nasıl değerlendirmektedirler?

### Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Gerçeğin sosyal olarak inşasına vurgu yapan nitel araştırmada, katılımcıların gerçeği farklı şekilde yorumlayabileceğine işaret eder (Merriam, 1998). Mevcut durumun ortaya konulmasının amaçlandığı çalışmada, ne, nasıl, niçin gibi sorulara odaklanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmaya katılabilecek bireylerin belirgin özellikleri düşünülerek ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, ilgili ölçütü karşılayan bireyler çalışma grubunu oluşturur (Canbazoğlu-Bilici, 2019). Bu çalışmada ölçütler, daha önceki hizmet yıllarından ya da hali hazırda birleştirilmiş sınıflı bir okulda görev almış olmak ve bu okullarda ilk-okuma yazma öğretimi gerçekleştirmiş olmak olarak belirlenmiştir.

Geliştirilen görüşme yarı-yapılandırılmış görüşme formu 15 sorudan oluşmaktadır. 2 uzman görüşü aldıktan sonra bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme, 52 dakika sürmüştür. Pilot görüşme sonrasında, sorulara son hali verilmiştir. Analizlere pilot görüşme dahil edilmemiştir.



Çalışmada belirlenen ölçütler doğrultusunda 7 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Zoom ortamında gerçekleştirilen görüşmeler bilgisayar Word ortamında satır satır aktarılmış, sonrasında içerik analizi ve betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde, veriler araştırma problemine cevap olacak şekilde düzenlenir. İçerik analizinde ise, verilerin arkasında yatan anlam, kod, tema, kategoriler oluşturularak belirlenir. Her iki analizde de rapor alıntılarla desteklenerek okuyucuya sunulur (Aydın, 2019).

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için, kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanacaktır. Bununla birlikte bulgularda, doğrudan alıntılarını arttırarak aktarılabilirliğin arttırılması planlanmaktadır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birleştirilmiş sınıflar uygulaması sadece ülkemizde değil pek çok ülkede uzun süreden beri devam eden bir uygulamadır. Bununla birlikte uygulamanın ülkelerin kendi bağlamları içerisinde değerlendirilmesi son derece önem taşımaktadır. Bu çalışmada, uygulamanın ilkokuma-yazma sürecinde nasıl işlediği, zorluklar, bu zorlukların üstesinden gelmek için geliştirilen stratejiler noktalarına odaklanılması planlanmaktadır.

Bu uygulamanın, özellikle eğitim-öğretim açısından son derece olan ilkokuma-yazma sürecinde nasıl işlediğini anlamak, çok kritik olan bu dönemdeki uygulamaların iyileştirilmesine katkı sunabilir.

Bu çalışma birleştirilmiş sınıflarda, özellikle ilkokuma-yazma öğretime odaklanmamıştır. Bu uygulamanın diğer sınıf kademelerinde ya da başka öğrenme alanlarında ve disiplinlerinde nasıl işlediğini anlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma öğretmen görüşlerine odaklanmıştır. Öğrenci ve veli perspektiflerinden durumu değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** birleştirilmiş sınıflar, ilkokuma yazma öğretimi, öğretmen görüşleri

### Kaynakça

- Akyeampong, A. K. (2006) Extending basic education to out-of-school children in Northern Ghana: What can multigrade schooling teach us? *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. (Ed.Little, A. W. içinde, bölüm: 11, s. 215-238) Netherlands: Springer.
- Ames, P. (2006) A multigrade approach to literacy in the Amazon, Peru: school and community perspectives. *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. (Ed.Little, A. W. içinde, bölüm: 3, s. 47-66) Netherlands: Springer.
- Aydın, M. (2019) Veri çözümleme (Nitel). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (Ed: Özmen, H., ve Karamustafaoğlu, O. İçinde Bölüm: 20, s.461-483). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (1998) *Eğitime Giriş*. (Yenilenmiş Dördüncü Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Berry, C. ve Little, A. G. (2006). Multigrade teaching in London, England. *Education for All and Multigrade Teaching*. (Ed.Little, A. W. içinde, bölüm: 4, s. 67-86) Netherlands: Springer.
- Canbazoğlu-Bilici, S. (2019) Örneklem Yöntemleri. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (Ed: Özmen, H., ve Karamustafaoğlu, O. İçinde Bölüm: 4, s.56-78). Ankara: Pegem Akademi.
- Croft, A. (2006) Prepared for diversity? Teacher education for lower primary classes in Malawi. *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. (Ed.Little, A. W. içinde s. 103-126) Netherlands: Springer.
- Joubert, J. (2007). Adapted/adjusted curriculum for multigraded teaching in Africa: a real solution? <http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextJoubert.pdf>, 08 Mayıs 2021'de alındı.
- Little, A. W. (2006) Education for all: multigrade realities and histories. *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. (Ed.Little, A. W. içinde s. 1-26) Netherlands: Springer.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miller, B.A. (1991). A Review of the Qualitative Research on Multigrade Education. *Journal of Research in Rural Education*, 7 (2) 3-12.

- Pridmore, P. ve Vu Son, T.( 2006) Adapting the curriculum for teaching health in multigrade classes in Vietnam. (Ed.Little, A. W. içinde, bölüm: 9, s. 169-192) Netherlands: Springer.
- Rowley, S.D (1992) . Multigrade Classrooms in Pakistan: how teacher and practices affect student achievement. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Harvard.
- Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10 (1) 37-56.
- Son Vu, T. ve Pridmore, P. ( 2006). Improving the quality of health education in multigrade schools in Vietnam. *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. (Ed.Little, A. W. içinde, bölüm:8, s. 155-168) Netherlands: Springer.
- Suzuki,T. (2006) Multigrade teachers and their training in rural Nepal. *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. (Ed.Little, A. W. içinde, bölüm: 5 s. 87-102) Netherlands: Springer.
- Vithanapathirana, M. (2006) Adapting the primary mathematics curriculum to the multigrade classroom in rural Sri Lanka. *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. (Ed.Little, A. W. içinde, bölüm: 7 s. 127-154) Netherlands: Springer.
- Yıldırım,A.,& Şimşek,H.(2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## eTwinning Proje Uygulamaları Hakkında BİLSEM Öğretmen - Öğrenci - Veli Görüşleri ve Değerlendirmeleri

Nazlı Barış, Melek Nur Erdoğan

Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi

### Problem Durumu

eTwinning, iletişim kurmak, iş birliği yapmak için Erasmus + entegresi olan bir platformdur. eTwinning, “EU programme for Education, Training, Youth and Sport (AB Eğitim, Öğretim, Gençlik ve Spor programı)” olan Erasmus+’ın bir parçasıdır. Central Support Service (Merkezi Destek Servisi), ulusal düzeyde 38 Ulusal Destek Kuruluşu ile birlikte platformdaki süreçleri yönetmektedir. eTwinning proje uygulamaları ulusal ve uluslararası düzeyde yapılabilmektedir.

Bu platformda, öğretmenler, öğrencileriyle birlikte projeler kurabilir veya mevcut projelere dahil olabilirler. Bir projenin kurulabilmesi için farklı okullarda görev yapan en az iki öğretmen olması gerekir. Bu öğretmenler kurucu olarak proje için başvuruda bulunur. Proje için başvuruda bulunurken dört aşamalı bir başvuru formu doldurulur. İlk aşamada öğretmen projeyi gerçekleştirmeyi hedeflediği okulunu seçer. İkinci aşamada diğer kurucu ortağı seçer. Kurucu ortak proje onaylandıktan sonra değiştirilemez. Üçüncü aşamada projenin tanımlanması gerçekleştirilir. Proje adı, kısa açıklaması, dil, konular, öğrencilerin yaşı ve sayısı, hedefler, çalışma süreci, beklenen sonuçlar bilgilerinin istendiği bu aşamadan sonra girilen bilgilerin bir önizlemesi sunulur. Projeler her ülkenin Ulusal Destek Servisi tarafından incelenir ve onaylanır. Kurucu ortaklar, onaylanan projeler için ortaklar davet ederek projenin uygulanması için tüm iş ve işlemleri yürütürler. eTwinning projeleri dışında eTwinning platformu öğretmenlere, öğrenme aktiviteleri, etkinlikler, seminerler ve webinarlar gibi farklı içeriklere ulaşma imkanı sağlar.

Polonya okullarında yürütülen eTwinning projelerinin analizi, uzaktan öğrenme yaklaşımlarının bütünleştirici rolünü ve bunların eğitim bağlamında çeşitli temaların entegrasyonuna katkılarını göstermeyi amaçlayan bir araştırmaya göre eTwinning çerçevesi çok esnek olduğundan, öğretmen ve öğrenci özerkliğine izin verir, projeler konu, yaş ve katılımcı sayısı, müfredat dahilindeki süre vb. açılardan farklılık gösterebilir (Gajek, 2018). Yapılan bir diğer araştırmaya eTwinning ile öğretmenler, kültürlerarası etkileşim yoluyla küresel eğitimin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu görülmektedir (Camilleri, 2016). Çevrim içi olarak düzenlenen disiplinlerarası etkinliklerin öğrencilerin teknoloji farkındalıklarına ve bilgi-işlemsel düşünme becerilerine önemli bir katkı sunduğu (Çevik vd., 2021), öğretmenlerin eTwinning platformunu mesleki gelişim açısından faydalı bulduğu, iş birliği yapmak için ve birbirinden öğrenmek için çok katkı sunduğu (Avcı, 2021) yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur.

Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi, eTwinning platformuna 2019 yılında kayıt olmuş yeni bir kurumdur. Merkez, öğrencilerin örgün eğitim dışındaki zamanlarda üstün yetenekli öğrencilere destek eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir kurumdur. Merkezimizdeki öğrenciler, Bakanlıkça belirlenen takvim doğrultusunda iki aşamalı bir değerlendirme sonucunda bu merkeze kayıt hakkı kazanmaktadır. 2020-2021 yılında Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi ulusal ve uluslararası düzeyde dokuz etwinning projesinde yer almıştır. Bu projelerden altı tanesinde kurum öğretmenleri kurucu olarak yer almaktadır. Diğer üç projede öğretmenler ortak üye olarak yer almaktadır. Bu araştırmada, eTwinning projeleri hakkında, öğretmen - öğrenci - veli görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi gerçekleştirilecektir.

### Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Keçiören Bilim ve Sanat Merkezinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulanan eTwinning projelerinin, öğrenci, öğretmen, veli olarak farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla nitel veri toplama araçlarından görüşme formu kullanılarak veriler elde edilecektir. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile analiz edilerek öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve kurum yöneticilerinin eTwinning projeleri hakkında görüşleri ve değerlendirmeleri ortaya çıkarılacaktır.

Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bir durum çalışması yapılacağı için Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi’nde görev yapan ve bir eTwinning projesine dahil olan öğretmenler, bu projelerde yer alan restgele örnekleme yoluyla seçilen on öğrenci ve on veli araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. eTwinning portalında on dört öğretmen kayıtlı iken bunlardan sekiz öğretmen bir eTwinning projesine dahil olmuştur. Bu öğretmenlerin dahil olduğu projelerden seçilen on öğrenci ve on velide örnekleme dahil edilmiştir.

**Tablo 1.**

Örnekleme ait bilgiler

	Sayı	Yüzde
Öğretmen	10	33,3
Öğrenci	10	33,3
Veli	10	33,3
Toplam	30	100

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formu öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticiler için ayrı ayrı hazırlanacak, uzman görüşü alınarak son şekli verilecektir. Görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemlerinden faydalanılacaktır. Verilerden kodlar, temalar ve tipik örnekler oluşturulacak, birden fazla araştırmacı tarafından oluşturulan bulgular karşılaştırılarak son şekli verilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada, eTwinning platformunun özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerine uygun proje tabanlı, disiplinler arası ve farklılaştırılmış eğitim programına katkısının hangi boyutlarda olduğu ortaya çıkarılacaktır. Özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesinde, yaratıcı düşünmeye teşvik etmede, öğrencilerin kendi güçlü yanlarının, zayıf yönlerinin ve potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayacak bir ortam olarak etkisi; öğretmenler açısından ise, eTwinning projelerinin aktif olarak uygulandığı, böylelikle yenilikçi yaklaşım ve yöntemlerin, teknolojinin aktif olarak kullanıldığı bir kurum ekosisteminde oluşabilecek olası olumlu yansımaları, bu çalışmaların verimliliğinin artırılmasına yönelik önerileri, çalışmaların öğrencilere akademik, sosyal ve duygusal açıdan katkılarını, velilerin eTwinning platformuna bakış açılarını sunulması sağlanacaktır. Bu amaçla hazırlanacak olan araştırma kurgusundan elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizi ile analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular, alanyazında yer alan mevcut araştırmalarla karşılaştırılarak sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** eTwinning, özel yetenekli öğrenci, program farklılaştırma, proje tabanlı öğretim, öğretmen mesleki gelişim

**Kaynakça**

- Avcı, F. (2021). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olarak etwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.663472>
- Camilleri, R. A. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1), 1210489.
- Çevik, M., Barış, N., Şirin, M., Ortak Kılınc, Ö., Kaplan, Y., Atabey Özdemir, B., Yalçın, H., Şeref, G., Topal, S., & Delice, T. (2021). The effect of digital activities on the technology awareness and computational thinking skills of gifted students (eTwinning project example). *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 205-244.
- Gajek, E. (2018). Curriculum integration in distance learning at primary and secondary educational levels on the example of eTwinning projects. *Education Sciences*, 8(1), 1.

## Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Ortaöğretim Öğrencilerindeki Öğrenme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

Omer Tevetoglu, Tuncay Akçadağ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilişim teknolojilerinin günümüz dünyasında hızla gelişimiyle birlikte iletişim olanaklarının genişlediği ve hızlandığı açıkça görülmektedir. Bu gelişmelerin sonucu olarak teknolojik devrimin, eğitim alanında uygulama olanaklarının araştırılarak kullanım alanının genişletilmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Bu çabanın nedenlerinin başında ayrılan kaynakların daha verimli kullanılmasına olanak sağlayan, öğrenmenin niteliğini arttıran ve öğretim sürecinin yer, zaman ve öğrenenin kişisel özelliklerinden bağımsız olmasını sağlayan özelliklere sahip olmasıdır (Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2008). Bilişim teknolojilerinin gelişmesi ile iletişim yöntemlerinde yenilikler yaratmanın yansıması bilgiye ulaşımında önemli gelişmelere ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci ve öğretmenin aynı zaman yada farklı zamanlarda aynı yer ya da farklı yerlerde öğretim sürecini gerçekleştirmesine olanak sağlayan uygulamalar bulunmaktadır. Canlı ders uygulamalarında öğrenci ve öğretmen sesli ve görüntülü iletişim kurabildiklerinden dolayı dersin verimliliği artırılabilir.

Başlangıçta temel eğitimde uygulanan uzaktan eğitim, zamanla kurslarda, personel eğitimlerinde ve yükseköğretimde kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde her tür eğitim sürecinde kullanılabilir. Uzaktan eğitim, öğrencinin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırmakta, zaman ve mekân faktörlerine bağlı kalmaksızın öğretim ortamları oluşturmakta ve bilgiye hareket halinde bile ulaşabilme olanağı sunmaktadır.

Uzaktan eğitimin sahip olduğu özellikler şunlardır:

- Kurumlar aracılığı ile gerçekleştirilen öğretici ile yapılan akademik eğitimlerdir.
- Mekân sınırlaması yoktur.
- Öğrenme grubunu oluşturan üyeler arasında bağ oluşumunu sağlar.
- Uzaktan eğitim, sosyal ağ/topluluk oluşturmaya yöneliktir (Berg ve Simonson, 2016).

Uzaktan eğitim, yukarıda belirtilen özelliklerin yanı sıra sınırlılıkları da mevcuttur: öğretmen ve öğrenci toplulukları arasında iletişimin kurulmasının zor olması, öğrencilerin sosyal faaliyetlerinin sınırlandırılmasına neden olması, kişisel öğrenme alışkanlığına sahip olmayan bireylerde etkin olmaması, aynı zamanda çalışmak zorunda olan öğrencilerin kendilerine ayırmış oldukları zamanı sınırlama, ders içeriklerinin uygulama olan bölümlerinde istedik sonuçların alınmaması, yetenek ve tavır kazanımlarını sağlamaya yönelik alışkanlıklarına katkı sağlayamama, ulaşım ve teknolojik altyapıya ait donanımlara bağımlı olma (Kaya, 2002).

Uzaktan eğitim öğrenmeye, uygulanmaya alt-yapı sağlamasının yanında, aynı yada farklı zaman dilimlerinde, farklı yerlerde bulunan eğitim veren ve alanları çevrimiçi ortamda bir araya gelmelerini sağlayarak gerçekleştirilmesine katkıda bulunur. Farklı mesafelerde gerçekleştirilen bu eğitim faaliyetlerinde öğretmen, öğrenci ve öğretim materyalleri etkili bir etkileşime sahiptir (Moore, 1989). Nitekim Garrison, Anderson ve Archer'a (2000) göre uzaktan eğitim platformlarında öğrencinin duyuşsal nitelikleri gerekli olan ilgiyi göstermediğini belirtmelerine rağmen; öğretmen, öğrenci ve öğretim materyalleri arasındaki etkileşim gücü öğrencinin tutum ve güdülemesini olumlu yönde etkilemektedir. Cookson'a (1989) göre ise de uzaktan eğitim uygulamalarında donanımsal yöntemlerin öne çıktığını öğrencilerin ruhsal ve sosyal durumlarına yönelik çalışmaların yeterli olmadığını belirtmiştir.

Günümüzde yaşamış olduğumuz Pandemi sürecinde uzaktan öğretim bir seçenek olmaktan çıkarak zorunluk haline gelmiştir. Bu süreçte uzaktan eğitim uygulamalarında yazılım ve donanım olarak birçok eksikliğin olduğu açıktır. Bu şartlar göz önüne alındığında üniversite öğrenci ve öğretim üyelerinin uzaktan eğitim süreçlerinin verimliliğinin artırılması için çalışmalar yapmasının büyük önem taşıdığı ortadadır. Bu düşünce etrafında biçimlendirilen bu çalışmanın amacı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine dair görüşlerinin belirlenmesidir.

Çağa uyum sağlama ve geleceğe yön vermeye çalışan ülkeler, sürekli değişen teknolojik gelişmelerin ışığında bu gelişmeleri eğitim ile bütünleştirmek için yoğun çalışmalar yapmaktadır. Buna rağmen pandemi sürecinde birçok ülke gibi Türkiye'de eğitime ara verme kararı almıştır. COVID-19 pandemi sürecinden dolayı eğitime ara vermesi ve eğitimi

devam ettirmek için farklı seçeneklerin ortaya çıkarılmasına neden olmuştur. MEB'in daha önce kullanılan EBA üzerinden eğitimin devam ettirilmesini gündeme getirmiş ve sistemin sahip olduğu içeriklerin geliştirilmesi başlanmıştır. Milyonlarca öğrencinin pandemi sürecinde dışarı çıkamamasından dolayı eğitim faaliyetlerinin çevrimiçi ortamlarda yapılmasını hızlandırmıştır ve EBA ve diğer uzaktan eğitim platformları önemli bir işlevi yerine getirmeye başlamıştır. Eğitimin ne şekilde yapıldığı ve veriminin alındığı gibi konuların incelenmesi, bu noktada, uzaktan eğitimde öğrencilerin onları hayata ve bir üst öğrenim kademesine hazırlanmalarında gerekli olan eğitim yönteminin incelenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada "Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Ortaöğretim Öğrencilerindeki Öğrenme Düzeylerine Etkisi nasıldır?" probleminde yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

### Yöntem

Uzaktan eğitim uygulamalarının ortaöğretim öğrencilerindeki öğrenme düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanarak açıklama çabalarını sergilemeye çalışan nicel türde araştırma çalışmasıdır. İlişkisel tarama modeli, dar zaman aralığında çok fazla katılımcıya ulaşarak, katılımcıların araştırma konusu çerçevesinde görüş ve yaklaşımlarını almak, alınan dönütler doğrultusunda araştırma konusunu tanımlamalar yapmak ve araştırmak olup, bu işlem basamakları sonucunda değişkenler arasında varolan bağıntıları ortaya koymak hedefleri ile uygulanır (Büyüköztürk vd., 2018). Söz konusu araştırmamızda orta öğretimde uzaktan ders gören öğrencilerin öğrenme durumlarının ortaya çıkarılması, öğrencilerin bu süreçte neler yaşadıklarını ve bu süreç içerisinde temel öğrenme düzeylerini betimleme amacı yer almaktadır.

Tarama modeli, daha önce var olan veya varlığını hala sürdürmeye devam eden bir durumu olduğu gibi tanımlamaya çalışan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın konusu olarak belirlenen özne kendi nesnel koşulları içerisinde ve olumlu ya da olumsuz yaklaşım eklenmeden anlamlandırılmaya çalışılır. Araştırmanın konusu ortadadır ve araştırmacı olarak hedeflenen var olanı doğru bir gözlem ile birlikte açıklayabilmektir (Büyüköztürk vd., 2018; Karasar, 2018). Böylece öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili tutumuna, öğrenme durumlarına herhangi bir müdahale düşünülmemiştir. Onların kendi koşulları içinde gerçekleştirdikleri durumları olduğu gibi yansıtma çabası söz konusudur.

Nicel araştırmalar, bağımlı değişken veya değişkenlerin araştırma sonucunda elde edilen sayısal verilerin istatistiksel olarak inceleyen bilimsel çalışmalardır (Creswell, 2017). İlişkisel tarama modeli ile bu araştırmada konunun kaynağı olan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan öğrenim süresince öğrenim düzeylerine etkisini kişisel nitelikler, teknolojiye erişim, teknoloji kullanım becerileri, motivasyon ve tutum, başarı ve memnuniyet noktalarında betimlemek için kullanılmaktadır. Elde edilen veriler sonucunda araştırmanın amacına uygun olarak uzaktan eğitim sürecinin öğrenim düzeyi ile ilişkisini tanımlama ve benzer çalışmalar için bilgiler toplayarak alan yazınına kaynak oluşturmaya çalışılmaktadır.

Tarama modelinde iki yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlardan biri genel tarama modeli iken diğeri ise örnek olay taramalarıdır. Büyüköztürk vd.'ne (2018) göre genel tarama modeli, çok sayıda canlı ya da cansız öğeden meydana gelen bir evrende, bütüne dair genel bir kanıya ulaşabilmek için evrenin tamamı ya da belirli yöntemler ile belirlenen örneklem üstünde yapılan taramadır. Araştırmamızın 17314 ortaöğretim öğrencisinden oluşan evreninde, evreni temsil eden 389 örneklemden sınıf düzeyleri ve okul nitelikleri bağlamında gözlemler yapılmak istenmesinden dolayı genel tarama modeli kullanılmaktadır.

Araştırmamızın dördüncü alt problemi "uzaktan eğitim araçlarının kullanımı ile öğrenci temel öğrenme kazanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?" idi. Karasar'ın (2018) yukarıdaki açıklamasında belirtildiği üzere burada uzaktan eğitim araçlarının kullanımı değişkeni ile öğrencilerin MEB tarafından [www.megep.gov.tr](http://www.megep.gov.tr) adresinde yayınlanan bireysel öğrenme materyallerinde belirlenen hedefler ile öğretmenler tarafından yıllık planlarda belirlenen müfredatta belirlenen öğrenme kazanımları arasındaki değişkenin korelasyonu mevcuttur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşluk boyutlarından teknik beceriler düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşluk boyutlarından iletişim ve kullanılabilirlikte ortalama becerilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, sahip oldukları teknik becerileri iletişim ve kullanılabilirlik boyutlarına aktaramadıklarını düşündürmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin beklenti düzeylerinin başarıyı etkileyen faktörler boyutunda yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin beklenti düzeylerinin motivasyon ve tutum, öğretim süreci, öğretim içeriği ve etkileşim ve değerlendirme boyutlarında beklentilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişki hazırbulunuşluk ve beklentilerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleriyle uzaktan eğitim sürecine ilişkin memnuniyetlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılırken memnuniyet düzeylerinin eğitim gördükleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın özellikle Fen Liselerinde eğitim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleriyle memnuniyetleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin, memnuniyetlerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, öğrenme düzeyi, uygulama

#### **Kaynakça**

- Berg, G. ve Simonson, B. (2016). Distance education. Encyclopædia Britannica <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Çakmak, E., Demirel, F. ve Karadeniz, Ş. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cookson, P. S. (1989). Research on learners and learning in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 2(1), 22-34.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: EDAM
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z. ve Yıldırım, S. (2008). The keys for ICT integration in K-12 education: Teachers' perceptions and usage. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 127-139.
- Garrison, D. R., Anderson, T. ve Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 1-19.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.



## Türkiye, Almanya ve İtalya’da Göçmen Ortaokul Öğrencilerinin Okul Uyumlarının Göçmen ve Göçmen Olmayan Öğrencilerin Bakış Açısından İncelenmesi

Bircan Ergun-Basak, Yıldız Kurtıylmaz, Emine Şenay Doğaner, Aykut Ceyhan, Ömer Garan

Anadolu Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, MEB, Anadolu Üniversitesi, MEB

### Problem Durumu

Göç “belirli bir sosyal yapı içindeki birey ve grupların sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel nedenlerden dolayı yer değiştirmeleri” (Demir, 1997, s.85 ) olarak tanımlanmaktadır. Göçler kat edilen mesafeye göre çeşitlenebildiği gibi bireyin isteği çerçevesinde de farklılık gösterebilmektedir. Birey ya da grupların bir yerden başka bir yere coğrafi taşınmaları olan göç, aynı mahalle ya da şehirde kısa mesafeli olabileceği gibi ülkeler ya da kıtalar arası uzun mesafeli de olabilmektedir (Saracaloğlu, 2014). Bireylerin istekleri çerçevesinde göçler gönüllü ve zorunlu olmak üzere çeşitlilik gösterebilmektedir. Gönüllü olarak daha iyi yaşam koşulları elde etmek için yapılan gönüllü göçler olabileceği gibi, aynı zamanda zorunlu haller olan savaş, kıtlık, doğal afet ve siyasi sebeplere bağlı olarak ta gerçekleşebilmektedir. (Gökmen, 2020). İster gönüllü ister zorunlu olsun tarihin seyri içinde meydana gelen göç hareketlerinin toplumlara bir takım yansımaları olmaktadır. Göçün ülkelere yansımaları özellikle nüfus dağılımının, sosyal yaşamın ve ekonomik koşulların değişimi şeklinde kendisini göstermektedir (Erol & Özgüç, 1998). Buna bağlı olarak göç olgusunun göç veren ve göç kabul ülkelerde mevcut toplumsal düzenin değişiminde rol oynadığını söylemek mümkündür. Göç hareketliliği bir süreç olarak ele alındığında göç eden bireylerin sadece göç öncesi süreçte değil aynı zamanda göç yollarında ve göç sonrasında da travmatik yaşantılara maruz kaldıkları belirtilmektedir. Göçmen bireyler göç yollarında can güvenliklerinin tehdit altında olması, istismar edilme olasılıklarının yüksek olması ve kaçakçılık gibi olaylara maruz kalmalarının yanı sıra göç sonrasında da yeni ülkeye uyum, maddi zorluklar ve kültürel çatışmalar gibi güçlükler ile karşı karşıya kalmaktadır (Gökmen, 2020). Göçmen bireyler bu ortam içerisinde yeni bir yaşam düzeni kurmaya çalışırken kültürel boşluk, ev sahibi ülkeyle bağ kurma, nitelikli eğitime erişim vb. pek çok konuyla başa çıkmaya çabalamaktadır (Ateş, 2013). Çocuklar göç öncesi, göç sırası ve sonrasında meydana gelen güçlükleri yetişkinlerden daha yüksek şiddette hissetmektedir. Bu nedenle desteğe en çok ihtiyaç duyan kesim çocuklardır. Yapılan araştırmalar göçmen çocuklarda depresyon, enfeksiyonel rahatsızlıklar, stres bozukluklarına daha sık rastlandığını göstermektedir (Timotijevic & Breakwell, 2000). Okullar eğitim hizmeti verme rolünün yanı sıra çocukların ruhsal, bedensel ve sosyal gelişimlerini destekleme görevi görmektedir. Bu anlamda okullar, göçmen öğrencilerin yeni hayatlarına uyum sağlamalarını ve kendilerini güvende hissetmelerini kolaylaştırabilecek kurumların başında gelmektedir (Gökmen, 2020). Okulların göçmen öğrenciler ve ev sahibi toplum arasındaki bağı güçlendirmeye aracılık edebilmesi için göçmen çocukların ev sahibi ülkelerin eğitim sistemlerine dahil olma süreçlerinin kolaylaştırılması gerekmektedir. Ancak okullarda fiziki alt yapı, kalabalık derslikler, öğrenci sayısının dengesiz dağılımı, öğretmen açığı, eğitim dili gibi çözülmesi gereken sorunlar göçmen öğrencilerin uyum sürecini zorlaştırmaktadır (Emin, 2016). Bununla birlikte göçmen çocukların ailelerinden kaynaklanan dil problemi, aile geçimine katkıda bulunmaya zorlanma, yoksulluk, ebeveynlerinin eğitime ilgisiz olmaları gibi problemleri de eğitim ortamında uyum sorunlarını arttırmaktadır (Nar, 2018). Ev sahibi ülkeler, okulların göçmen çocukların uyum sürecindeki rolünü dikkate alarak farklı kültürlerden gelen çocukları ortak bir çerçevede eğitim sistemine entegre etmek istemektedir. Bu nedenle ev sahibi ülkeler göçmen çocukların göçmen olmayan çocuklarla eşit hak ve yükümlülüklerle sahip bir eğitime, dil öğretimine ve kültürlerarası diyaloga erişmesine yönelik çabalar sergilemektedirler. Bu çabalar kapsamında ev sahibi ülkeler eğitim programlarını revize etmekte, çok kültürlü eğitim biçimini araştırmakta ve kültüre duyarlı eğitim kapsayıcı eğitim politikaları üretmeye yönelmektedir. Göçmen öğrencilerin okula ve eğitim sistemine uyumlarının arttırılması ve buna yönelik yapılan çalışmalar göçmen çocukların yeni topluma uyum süreçlerini, kişisel hedeflerine ulaşabilmeleri ve akademik anlamda başarılı olabilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde edindikleri deneyimlerini incelenmek ve uyum süreci ile ilgili birtakım öneriler sunmaktır. Bu amaca bağlı olarak bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: 1. Göçmen ve göçmen olmayan öğrencilerin okulda sosyal etkileşimleri nasıldır? 2. Göçmen ve göçmen olmayan öğrencilere göre göçmen öğrencilerin uyumunu etkileyen faktörler nelerdir? 3. Göçmen olmayan öğrencilerin göçmen öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu araştırma Türkiye Ulusal Ajansı tarafından desteklenen “School as a Wheel of Togetherness” isimli Erasmus KA201 projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada Türkiye, Almanya ve İtalya’da ortaokula devam eden göçmen

öğrencilerin okula uyum süreçlerini aynı sınıfta eğitim gören göçmen ve göçmen olmayan öğrencilerin bakış açıları ile incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

Araştırmaya Türkiye’den üç farklı okuldan 6’sı göçmen ve 5’i göçmen olmayan olmak üzere toplam 11 öğrenci katılmıştır. Almanya’dan ise projenin ortağı olan bir okuldan 3 göçmen ve 3 göçmen olmayan olmak üzere toplam 6 öğrenci katılmıştır. İtalya’dan ise bir ortaokuldan 5 göçmen ve 6 göçmen olmayan olmak üzere toplam 11 öğrenci katılmıştır. Böylece bu araştırma üç farklı ülkeden toplam 28 öğrencinin (14 göçmen ve 14 göçmen olmayan öğrenci) katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Veriler üç ülkede de yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Veri çeşitlemesi amacıyla veriler hem göçmen öğrencilerle hem de göçmen olmayan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmelere ilişkin yarıyapılandırılmış görüşme formu Türkiye ekibi tarafından alan taraması ve alandaki çalışanlarla gerçekleştirilen pilot görüşmeler sonrasında beyin fırtınası yöntemi ile hazırlanmış, diğer ortakların da görüşüne sunulmuş, İtalya ve Almanya ekiplerinin dönütleri ve önerileri de dikkate alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılacak görüşmeler için öncelikle etik kurul onayı ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni alınmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından okullarda uygun ofislerde yüz yüze gerçekleştirilmiş, katılımcıların izniyle görüşmelerin ses kaydı yapılmış, analizler için ses kayıtları araştırmacıların kendileri tarafından transkript edilmiş, daha sonra da ses kayıtları silinmiştir. Görüşmeler her ülkede projenin araştırmacıları tarafından ülkelerin kendi dilinde gerçekleştirilmiştir.

Her ülkeden elde edilen veriler tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde ortak hareket etmek için tüm ekiplerin katılımı ile bir toplantı gerçekleştirilmiş, analizin nasıl gerçekleştirileceği konusunda fikir birliğine ulaşılmıştır. Öncelikle raw datanın tamamı tekrar tekrar okunarak ve gözden geçirilerek genel anlamlara dayalı ilk gruplamalar oluşturulmuş ve veriler indirgenmiştir. Verilerin indirgenmesi ile ilk kodlara ulaşılmıştır. Tüm verilerdeki bu kodlar gözden geçirildikten sonra ortak ya da benzer kodlamalar birleştirilerek kodlamalar adlandırılmıştır. Bu kodlamalar ve adlandırmaların uygunluğu tekrar gözden geçirilerek kodlara son hali verilmiştir. Daha sonra ikinci düzey kodlama aşamasına geçilerek tüm veriler için geçerli olacak ortak kodlara ulaşılmış, tekrarlayan örüntüler belirlenerek temalar elde edilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada verilerin analizi sonucunda göçmen öğrencilerin okula uyum süreçlerini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörlere ilişkin temalar “okulda sosyal etkileşim”, “aynı sınıfta eğitim görme”, “göçmen öğrencilerin özellikleri” ve “öğretmenlerin göçmen öğrencilere yaklaşımı” olarak belirlenmiştir. Bulgular ülkeler bazında incelenmiştir. Sonuçta üç ülkede de öğrencilerin sosyal etkileşimleri başlığında akran desteği, akranla iletişim gibi olumlu faktörlerin yanı sıra iletişim çatışması ve dışlama gibi olumsuz faktörler temalarına ulaşılmıştır. Aynı sınıfta eğitim görme temasında da hem avantaj hem de dezavantajlara değinildiği belirlenmiştir. Göçmen öğrencilerin özelliklerinin ise akademik olarak başarı, derse katılım çabası, okulda ders dışı etkinliklere katılım ve bulunulan ülkenin dilinin öğrenilmesi gibi uyum süreçlerini kolaylaştıran faktörler ile utangaçlık, içedönüklük, bulunduğu ülkenin dilinde okuyup, yazmada güçlük, genellikle kendi ülkelerinden akranlarıyla iletişim gibi uyumu zorlaştıran faktörler başlığı altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaklaşımlarının öğrencilere karşı kabul edici ve hoşgörülü olma gibi genel tutum ve yaklaşımları ile öğretim sürecinde farklılıklara duyarlı yöntem ve teknikleri kullanıma yönelik yaklaşımları temalarında toplandığı belirlenmiştir. Bu araştırmada ortaya konulan göçmen öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler kapsayıcı eğitim ve kültüre duyarlı eğitim yaklaşımları çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Göçmen öğrenciler, okula uyum, kapsayıcı eğitim, kültürler arası eğitim, ortaokul öğrencileri

### **Kaynakça**

2020 Dünya Göç Raporu. (2020).

Ateş, H. (2013). Göçün eğitime ve eğitim yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*.

Baltacı, H. (2014). *Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* . Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Demir, G. (1997). *Toplum Göç Bildirileri Kitabı, Göç Nedenleri ve GöçlerinBeklentilerindeki Gerçekleşme Durumu: Bolu İli Kıbrıscık İlçesi Örneği* (Yayın No: 2046 b.). Ankara: (Devlet İstatistik Enstitüsü).
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim*. İstanbul: SETA.
- Erol, T., & Özgüç, N. (1998). *Beşeri coğrafya*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Gökmen, H. (2020). Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyon Sorunu (Bursa Yıldırım İlçesi Örneği). *Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, 1-37.
- Karakuş, E. (2006). Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkisi (Sultanbeyli Örneği). *SAKARYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*.
- Nar, B. (2008). Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri (Dilovası Örneği). *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, 1-34.
- Nusche, D. (2009). What works in migrant education?: A review of evidence and policy options, OECD Education Working Papers. *OECD Publishing*.
- Saracaloğlu, C. (2014). Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkililer (Turgutlu Örneği). *Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*.
- Timotijevic, L., & Breakwell, G. (2000). Migration and threat to identity. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(5), 355-372.
- UNHCR. (2018). *Figures at a Glance*. <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>, 2018 adresinden alındı
- Yıldız, F. (2018). Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sorunları ve entegrasyon süreçleri: Mersin örneği. *Marmara Üniversitesi, Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*.

## Ölüm Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi: 1970-2021

Z. Funda Sonbul, Raşit Çelik

Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünya çapında bir salgın olan COVID-19'un insan yaşamına girdiği bu dönemde ölüm bir rakam olarak televizyonlarda bildirilen günlük bir konu haline gelmiştir. Çocukların daha fazla soru sormaları, çocuklar için ölümle ilgili tutarlı ve yaşa uygun bir eğitimin verilmesi gerektiği argümanını güçlendirmektedir. Okullarda verilecek olan ölüm eğitimi, çocukların akıllarındaki soruları cevaplayarak ebeveynlere zor konuşmalarda yardımcı olacaktır. Böylece çocukların bu zamanda ölüm anlayışını destekleyecektir (Friesen vd., 2020: 332).

Bir anlamda, ölüm eğitimi insanlık tarihi boyunca zaten uygulanmıştır. Dini temsil veya biçimsel öğretim ile bağlantılı olmadan önce, yaşam ve ölüm arasındaki ilişkiye özgü kavramlar, aile değerleri ve geçiş ayinleri yoluyla grup tarafından bireye aktarılmıştır. Böylece, her birey topluluk tarafından paylaşılan sembolik bir sisteme dahil edilmiştir. Hukukun bir bilim haline gelmesiyle birlikte, din bireyleri sosyalleştirme bir diğer deyişle sosyal rollerine hazırlama sorumluluğunu okul sistemine devretmiştir. Aynı sistem, son yıllarda bireyleri ölüm ve ölme kavramları konusunda eğitime sorumluluğunu da kademeli olarak devralmaya başlamıştır (Fonseca & Ines, 2011: 161).

Ölüm eğitimi, informal olarak Herman Feifel'in *The Meaning of Death (1959)* adlı kitabı ile başlayan ölüm farkındalığı hareketine dayanmaktadır. O ve diğer bilim adamları, ölüm konusunun yirminci yüzyılda "tabu" haline geldiğini belirtmiş ve bireylerin kişisel ölümlerini kabul etmelerinin anlamlı bir yaşam için gerekli olduğunu öne sürmüşlerdir (Wass, 2003: 211- 212). Eğitim, insan mutluluğunun ve genel refahın nihai hedefine katkıda bulunmaksa, ölüm eğitimi bu sürecin bir parçası olmalıdır (Cruse & Cruse: 1985: 346). Bensley (1975) ölüm eğitiminin cinsel eğitim ile pek çok ortak noktası olduğunu cinsel eğitimde olduğu gibi ölüm eğitimi ile de ilgili nesilden nesile aktarılan bir dizi mit, tabu ve korkunun ortaya çıktığını savunmuştur (Bensley, 1975: 2).

Ölüm eğitimi, ölme deneyimini yaşam döngüsünün gerekli bir parçası olarak insan deneyiminin doğal alanına yerleştirmeye yardımcı olur. Ölüm eğitiminin faydası, alternatiflerin incelenmesini kolaylaştırmak ve sağlık ile mutluluğa elverişli yaşam tarzlarını teşvik etmeye yardımcı olmak için bilgi sunmaktır (Silverman, 1987: 36). Ölüm eğitiminin temel işlevi, birçok ilişkide yaşamın anlamını derinden düşünmeye ve hissetmeye diğer bir deyişle değerlerin olgunlaşmasına yardımcı olmaktır. Pek çok kültürde yaygın olan ölümden korkmanın ve kaçınmanın ötesine geçmek ölmeyi yaşamın uygun bir doruk noktası olarak kabul etmeyi öğretebilir. Bunu başarabilmek de ölümlülük hakkında rahatça konuşabilmekle mümkündür ki, bunu da ölüm eğitimi sağlar (Morgan & Morgan, 2001: 1).

Ölüm Eğitimi ile ilgili ilk formal eğitim yükseköğretim düzeyinde ABD'de başlamış, sonrasında ortaöğretim ve ilköğretim kademelerine yayılmıştır. Yine Ölüm Eğitimi ile ilgili ilk akademik çalışmalar ABD'de yapılmıştır. Türkiye'de ölüm eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar azdır.

Bu çalışmada Web of Science All Data Bases'ta yer alan "Ölüm Eğitimi" ile ilgili yapılmış çalışmaların bibliyometrik yöntem ile analiz edilmesi amaçlanmıştır. "Ölüm Eğitimi" ile ilgili ilk çalışmanın 1970 yılında yapılmış olması nedeniyle 1970- 2021 yılları arasındaki çalışmalar analize dahil edilmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. "Ölüm eğitimi" ile ilgili yapılan çalışmalar veri tabanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. "Ölüm Eğitimi" ile ilgili yapılan çalışmalar araştırma alanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. "Ölüm Eğitimi" ile ilgili yapılan çalışmalar yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. "Ölüm Eğitimi" ile ilgili yapılan çalışmalar yazarlara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. "Ölüm Eğitimi" ile ilgili yapılan çalışmalar doküman türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. "Ölüm Eğitimi" ile ilgili yapılan çalışmalar dergilere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. "Ölüm Eğitimi" ile ilgili yapılan çalışmalar ülkelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. "Ölüm Eğitimi" ile ilgili yapılan çalışmalar dillere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

9. “Ölüm Eğitimi” ile ilgili yapılan çalışmaların görsel haritalandırılması
- birlikte yapılan ortak çalışmalara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
  - birlikte alınan atıflara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
  - kullanılan ortak anahtar kelimelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

### Yöntem

Bu araştırmada ölüm eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalar, sistematik derleme yöntemlerinden içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Betimsel içerik analizi araştırılmak istenen konuya ilişkin literatürün nicel, nitel ya da karma olmasına bakılmaksızın belli ölçütler kullanılarak seçilmesi, betimsel verilerin ortaya çıkarılması ve yorumlanmasını içerir. Burada temel amaç betimsel verilerden hareketle incelenmek istenen konunun araştırmacılar tarafından nasıl ele alındığını ve bu durumun zaman içerisinde nasıl bir eğilim gösterdiğini ortaya koymaktır (Bellibaş & Gümüş, 2018: 511). Bibliyometrik yöntemler, yayımlanmış araştırmaları tanımlamak, değerlendirmek ve izlemek için nicel bir yaklaşım kullanır. Bu yöntemler, sistematik, şeffaf ve tekrarlanabilir bir gözden geçirme süreci sunma ve böylece gözden geçirmelerin kalitesini artırma potansiyeline sahiptir. Bibliyometrik yöntemler, araştırmacıya en etkili çalışmalara rehberlik ederek ve araştırma alanını öznel önyargı olmadan haritalayarak okumaya başlamadan önce bile literatür incelemelerinde yararlı bir yardımcıdır (Zupic & Cater, 2015: 429) Bibliyometrik analiz yöntemi ile herhangi bir alanda genel eğilimlerin neler olduğu, alandaki yazarların nasıl bir yayın işbirliği içinde olduğu ve atıf alan yayınların genel durumu öğrenilebilmektedir. Farklı görsel haritalar sunan veri analiz programları ile de yayımların bibliyometrik analizi ve genel eğilimleri de ortaya konulabilir (Özteke Kozan, 2020: 6). Bu çalışmada, bibliyometrik haritalar oluşturmak ve görüntülemek için ücretsiz olarak kullanılabilen bir bilgisayar programı olan VOSviewer kullanılmıştır. Bibliyometrik haritalama için yaygın olarak kullanılan SPSS ve Pajek gibi programların aksine, Vosviewer bibliyometrik haritaların grafiksel gösterimine özel önem vermektedir. Vosviewer’ın işlevselliği, büyük bibliyometrik haritaları yorumlaması kolay bir şekilde görüntülemek için özellikle yararlıdır (Eck & Waltman, 2010: 536).

Araştırmanın ilk aşamasında Web of Science All Data Bases’ta “death education”, “teaching death and dying”, “death and dying course”, “death pedagogy” tarama terimleri kullanılarak tarama yapılmıştır ve toplam 627 çalışmaya ulaşılmıştır. İkinci aşamasında çalışmalardan özü mevcut olanların özleri okunmuş ve konuyla ilgili olmayan çalışmalar ayıklanmış ve toplam 442 çalışma analize dahil edilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde bibliyometrik ve betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışmaya esas olan 442 veri Web of Science veri tabanının çekirdek koleksiyonunda yer alan SCI-Expanded, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI atıf indeklerinden ve KCI, RSCI ile SciELO atıf indekslerinden derlenmiştir. Bu araştırmanın içerik analizi tüm veri tabanlarından derlenen 442 çalışmayla yapılmasına rağmen araştırmanın görsel haritalandırılması teknik açıdan sadece Web of Science çekirdek koleksiyonunda bulunan 314 çalışmayla yapılmıştır. Bu 314 çalışmanın görsel haritalandırılması ortak yazar, ortak kelime ve ortak atıf olmak üzere üç kategoride analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uluslararası alanda “Ölüm Eğitimi” ile ilgili doğrudan yapılmış bir bibliyometri çalışması Martinez-Heredia ve Moreno tarafından 2020 yılında İspanyolca yapılmıştır. Ulusal alan yazınında ise herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre en fazla yayım 314 yayımla Web of Science Core Collection’da bulunmaktadır. Araştırma alanlarına dair elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaların büyük bir çoğunluğunun Eğitim ve Eğitimsel Araştırma alanında yapıldığı tespit edilmiştir. Ölüm Eğitimi ile ilgili yapılan ilk çalışma 1970 yılında yapılmıştır. 1997- 2002 yılları arası çalışmaların en az olduğu dönem olurken 2020 yılı 30 araştırmayla en üst noktaya ulaşılan yıl olmuştur. Yapılan çalışmalar yazar bazında değerlendirildiğinde en çok yayım yapan araştırmacı İtalyan Testoni’dir. Yapılan 442 araştırma doküman türlerine göre incelendiğinde ilk sırada %80lik oranla makale türü gelmektedir. En çok yayım yapılan dergilerin başında alanın öncü dergilerinden Death Studies gelmektedir. En çok yayım yapılan ülkenin ABD, en çok yayım yapılan dilin ise İngilizce olduğu saptanmıştır.

314 çalışmanın bibliyometrik analizi incelendiğinde ortak yazar ağ haritasında çalışmaların ilk dönemlerde daha çok tek yazarlı yapılırken 2000li yıllardan itibaren işbirliği içinde yapılan çalışmaların sayıca arttığı görülmüştür. Ortak kelime ağ haritası incelendiğinde bütün kelimelerle ortak çalışılan kelimenin “death education” olduğu saptanmıştır. Ortak atıf ağ haritasında yazar bazında merkezde Wass ve Testoni yer almıştır.

**Anahtar Kelimeler:** ölüm eğitimi, ölüm pedagojisi, COVID, pandemi, bibliyometrik analiz

**Kaynakça**

- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları. K. Beycioğlu, N. Özer, & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (s. 507- 575). Ankara: Pegem Akademi.
- Bensley, Jr, L. B. (1975). *Death education as a learning experience*. SCIP No. 3, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 115580). <https://eric.ed.gov/?q=death+education+as+a+learning&id=ED115580>
- Cruse, D. R., & Cruse, D. (1985). Death education in the schools for older children, *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 8, 345-363. doi: 10.3109/01460868509006371
- Fonseca, L. M., & Testoni, I. (2012). The emergence of thanatology and current practice in death education. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 64(2), 157-169. doi: 10.2190/OM.64.2.d
- Friesen, H., Harrison, J., Peters, M., Epp, D., & McPherson, N. (2020). Death education for children and young people in public schools. *International Journal of Palliative Nursing*, 26(7), 332- 335. doi: 10.12968/ijpn.2020.26.7.332
- Morgan, E. & Morgan, J. (2001). *Dealing creatively with death: a manual of death education and simple burial*. Hinesburg, VT: Upper Access.
- Silverman, A. (1987). Children and death education. J. E. Schowalter, P. Buschman, P. R. Patterson, A. H. Kutscher, M. Tallmer, & R. G. Stevenson (Ed.), *Children and death: Perspectives from birth through adolescence* (s. 35- 40). NY: Praeger.
- Özteke Kozan, H. İ. (2020). Okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi: 1980-2019. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 1-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1176684> adresinden erişilmiştir.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523- 538. doi: 10.1007/s11192-009-0146-3
- Wass, H. (2003). Death education. R. Kastenbaum (Ed.), *Macmillan encyclopedia of death and dying* (s. 211-219). New York: Macmillan.
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. doi:10.1177/1094428114562629



## Conflict Management Strategies Across Ages

**Kübra Aksak, Esat Kuzu, Feryal Cubukcu**

The Ministry of Education, Dokuz Eylül Üniversitesi

### Problem Durumu

When a conflict emerges, people approach this situation in a different way due to the fact that each person has his/her own way to manage this conflict situation (Deutsch, 1973). People determine their way to solve disagreements by choosing one or a combination of conflict management strategies, which is affected by their age counted as one of the biggest factors in impacting people's preferences of conflict resolution styles (Selman, 1980). As a beginning, in case of disagreements with their friends, children are associated with "displaying more coercion and less mitigation" (Laursen et al., 1996, p.96). This is in line with the study of Johnson et al., (1995) who investigated the preferred conflict management strategies of primary school students and revealed that they resolve 97% of their conflicts through forcing.

Children are not mature socially, which in turn, prevents them from adopting different perspectives and recognizing others' points of view, leading them to use competing strategies rather than compromising and accommodating strategies including satisfying others' needs and concerns (Gottman, 1983; Katz et al., 1992). On the other hand, children's approaches to conflict resolution take its source from their lack of cognitive abilities which make people be better in understanding main intentions of their interlocutors and using them as clues to solve problems in a positive manner (Deutsch, 1973). Moreover, not being aware of the causes and effects of a disagreement directs children to eliminate this conflict without a struggle, therefore they employ avoiding as the main conflict management strategy (Johnson et al., 1995; Opatow, 1991).

It is important to note that as people grow older, they become more competent to manage their conflicts with others in a satisfactory way since they reach a maturity level allowing them to utilize facilitative roles of social and cognitive skills, hence from childhood to young adulthood, it is observed that accommodating and compromising turn into more commonly used strategies by young adults to alleviate disagreements (Boulter et al., 1995; Laursen et al., 1996). It is highlighted that young adults can make use of reflective thinking more easily, so they take into consideration possible outcomes of their behaviours in their relationships as in the study of Kıralp et al. (2009) who investigated the conflict management strategies preferred by university students and found that compromising and collaborating came into prominence as the most frequently used strategies by university students in their conflicts to maintain their long-term exchanges with their friends.

### Yöntem

This current study is based on a descriptive research design. To delve into the inquiry of which conflict resolution strategies are used by students and whether this is in line with their ages, two groups joined the study voluntarily. For 40 primary school students aged between nine and ten who studies in south-east of the country, the consent forms were obtained from their parents. The university group was 50 pre-service teachers aged between 20-22 at the Department of English Language Education on the west coast of Turkey.

In this study, a Likert-scale of 15 items, a structured questionnaire was administered by the authors based on the modified version of a 35-item instrument described in Rahim's, "A Measure of Styles Handling Interpersonal Conflict", which had 5 factors (accommodating, avoiding, collaborating, compromising, competition) was utilized to gather data from 50 university students (22 females and 28 males) and 40 primary school students (20 females and 20 males). Each factor in the Likert-scale had three items. The Cronbach's alpha value for the test was found .658, which was an acceptable value. Descriptive statistics for each group was calculated separately and an independent samples t-test was carried out to see whether a significant difference between the two groups existed because of age factor. By using descriptive statistics, the average mean for each factor in the scale was found and the findings were presented in tables.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results revealed that the most frequently conflict management strategies employed by primary schoolers were accommodating and compromising (3.32). Following these strategies, collaborating (3.26) and avoiding (3.25) were preferred while the use of competition strategy (2.71) was a low score. For the university students, the most employed strategy was revealed to be collaborating (4.06); compromising was the second mostly preferred strategy (3.80). Moreover, although they had close mean values, competition (3.48) and avoiding (3.38) were also utilized by the



university students. Accommodating (3.22), on the other hand, was observed to be less preferred strategy. The results yield the fact that individuals change their conflict resolution strategies over the years. Competition goes among the university students but very low in the younger age group.

**Anahtar Kelimeler:** Conflict management, age , accomodation, collaboration

**Kaynakça**

- Bevan-dye, A., & Meyer, N . (2018). South African generation y students' conflict resolution styles. *International Journal of Business and Management Studies*, 10 (2), 68-82.
- Bilgin, A. (2008). The impact of conflict resolution training on elementary school children. *Elementary Education Online*, 7(3), 541-556.
- Boulter, A., Von Bergen, C. W., Miller, M. J., & Wells, D. (1995). Conflict resolution: An abbreviated review of current literature with suggestions for counselors. *Education*, 16(1), 93-98.
- DeBates, D. A. (1999). Adolescents and conflict with peers: relationships between personality factors and conflict resolution strategies. *Retrospective Theses and Dissertations*. Retrieved on April 2, 2021 from <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/12448>
- Deutsch, M., (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., & Magnuson, D. (1995). Training of elementary school students to manage conflict. *Journal of Social Psychology*, 135 (6), 673-686.
- Laursen, B., Hartup, W., W., & Koplak, A.L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42 (1), 76-102.
- Rahim, M. A. (2001). "Managing conflict in organizations" (3rd). Westport, Conn: Quorum
- Raffaelli, M. (1997). Young adolescents' conflicts with siblings and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (5), 539-559.

## Öğrencilerin Akıllı Telefon Bağımlılığı ile Gerçek Akıllı Telefon Kullanımı Verileri Arasındaki İlişki

Ömer Koçak

Atatürk Üniversitesi

### Problem Durumu

Son zamanlarda akıllı telefonların kullanım oranı önemli düzeyde artmış (Briz-Ponce vd., 2017) ve akıllı telefonlar günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Aksoy & Dimilliler, 2017; Parasuraman vd., 2017). Günümüzde BankMyCell, Statista, We are Social gibi çeşitli araştırma şirketleri tarafından insanların akıllı telefonları gerçek kullanım sürelerini, sayılarını ortaya koymayı amaçlayan çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Örneğin; BankMyCell (2019) verilerine göre kullanıcıların akıllı telefonlarını günlük ortalama 63 kez kontrol ettiklerini, günlük ortalama 2 saat 51 dakika kullandıklarını, 2617 kez dokunduklarını, tıkladıklarını veya kaydirdiklerini belirlemiştir. Hatta kullanıcıların %85'nin arkadaşları veya aileleriyle iletişim halindeyken bile akıllı telefonlarını kullanmalarından dolayı iletişimin koptuğunu belirlemiştir. Ancak bu araştırmalarda genellikle kullanım süreleri ve sayıları ile ilgili bulgular olup akıllı telefon bağımlılığına ilişkin bir karşılaştırma veya ilişkilendirme yapılmamaktadır. Bu çalışmada ise öğrencilerin öz değerlendirme akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ile gerçek kullanımları arasındaki ilişki ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Gerçekte akıllı telefonları kullanım sürelerinin belirlenmesi sağlanarak, akıllı telefon bağımlılıkları ile gerçek veriler arasındaki tutarlılık araştırılmıştır. Çünkü tıp alanından sosyal alanlara kadar yapılan birçok araştırmada bireylerin kendi ifadeleri ile gerçekte olan arasında fark olduğu belirlenmiştir (Lee vd., 2017). Sosyal bilimlerde çok fazla sayıda araştırma öz değerlendirme yöntemi ile ilişkileri, farklılıkları veya sonuçları ortaya çıkarmaya çalışırken bu tür yöntemlerin iddialı önermelerde bulunmak için uygun olmadığı söylenebilir (Ellis vd., 2019). Bu açıdan da çalışmamızın gerçek veriler ile öz değerlendirme verileri arasında ilişki kuracak olmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmamızda akıllı telefon bağımlılık düzeyleri, günlük ortalama kullanım süreleri ve sayıları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin akıllı telefonlarına yüklenen uygulama aracılığıyla öğrencilerin akıllı telefon kullanım süreleri ve sayıları kayıt altına alınmıştır. Alınan kayıtlar ve öğrencilerden akıllı telefon bağımlılık ölçeği ile elde edilen veriler dikkate alınarak aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri cinsiyete ve işletim sistemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin akıllı telefon kullanma süreleri ve sayıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ile kullanma süreleri ve sayıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### Yöntem

Bu çalışmada araştırma sorularının yanıtlanması için nicel yöntemler kullanılmıştır. Deneysel olmayan desenlerden ilişkisel ve karşılaştırmalı araştırma deseni tercih edilmiştir. Herhangi bir müdahalenin olmadığı ilişkisel araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir. Karşılaştırmalı araştırma desenleri iki veya daha fazla grup arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla kullanıldığı için bu araştırmanın amacına da uygundur (McMillan & Schumacher, 2013). Öğrencilerin gerçek akıllı telefon kullanım süreleri akıllı telefonlara yüklenen Telefon Kullanım İzleme Uygulaması (TKİU) aracılığıyla, bağımlılık düzeyleri ise akıllı telefon bağımlılık ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerinden öncelikle akıllı telefonlarına uygulama yüklenmesi, verilerin kaydedilmesi ve araştırmaya dâhil edilebilmeleri için yazılı izin alınmıştır. İzin alınan öğrencilere telefonlarını günlük ne kadar kullandıklarını, gün içerisinde akıllı telefonlarındaki uygulamaları kaç defa kontrol ettiklerini kaydeden uygulama araştırmacı tarafından yüklenmiştir. Yüklenen uygulama kesinlikle öğrencilerin kişisel bilgilerini almamakta veya göndermemekte, sadece öğrencilerin kullanım alışkanlıklarını takip etmektedir.

Araştırmanın katılımcıları gönüllü örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Türkiye'nin Kuzeydoğu Anadolu bölgesinde bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerden gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyenler sadece araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerden araştırma sürecinde yer almak isteyen öğrencilerden akıllı telefonlarına TKİU yüklenmesi için izin alınmıştır. Bazı öğrencilerin akıllı telefonları Android işletim sistemi olmadığı için akıllı telefonlarına uygulama yüklenememiştir. Bu nedenle bu öğrencilerden sadece akıllı telefon bağımlılık düzeyi verileri, ölçek aracılığıyla alınmıştır. Akıllı telefon bağımlılık ölçeği ile 89 öğrenciden veri toplanmıştır. Akıllı telefonlarına TKİU yüklenerek tam, doğru ve tutarlı veri alınan öğrenci sayısı ise 27'dir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ile gerçek veriler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ile cinsiyete ve akıllı telefon işletim sistemine göre akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ile akıllı telefon kullanma süreleri ve sayıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin akıllı telefon işletim sistemi türüne göre veya öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin akıllı telefon kullanım süreleri cinsiyete göre farklılık göstermezken, öğrencilerin uygulama kullanım sayılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kadınların hem akıllı telefon kullanım sürelerinin hem de akıllı telefonda uygulama kullanım sayılarının erkeklerden fazla olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ile öğrencilerin akıllı telefon kullanım süreleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmamızda akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ile akıllı telefon kullanım sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** akıllı telefon bağımlılığı; gerçek veriler; akıllı telefon kullanımı; öz değerlendirme

## Kaynakça

- Aksoy, Y. Ü., & Dimililer, Ç. (2017). Teacher opinions on usage of mobile learning in pre-school foreign language learning. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5405-5412.
- BankMyCell. (2019). *Smartphone addiction & cell phone usage statistics in 2018*. [online] Available at: <https://www.bankmycell.com/blog/smartphone-addiction/#chapter1> [Accessed 19 Jun. 2019].
- Briz-Ponce, L., Pereira, A., Carvalho, L., Juanes-Méndez, J. A., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Learning with mobile technologies—Students' behavior. *Computers in Human Behavior*, 72, 612-620.
- Ellis, D. A., Davidson, B. I., Shaw, H., & Geyer, K. (2019). Do smartphone usage scales predict behavior?. *International Journal of Human-Computer Studies*, 130, 86-92. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2019.05.004>
- Lee, H., Ahn, H., Nguyen, T. G., Choi, S. W., & Kim, D. J. (2017). Comparing the self-report and measured smartphone usage of college students: A pilot study. *Psychiatry Investigation*, 14(2), 198-204.
- Mcmillan, J., & Schumacher, S. (2013). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson Education.
- Parasuraman, S., Sam, A. T., Yee, S. W. K., Chuon, B. L. C., & Ren, L. Y. (2017). Smartphone usage and increased risk of mobile phone addiction: A concurrent study. *International Journal of Pharmaceutical Investigation*, 7(3), 125-131. [https://doi.org/10.4103/jphi.JPHI\\_56\\_17](https://doi.org/10.4103/jphi.JPHI_56_17)

## Pandemi Döneminde Duygusal Problemler ve Yaşam Doyumu: Kimlik Gelişimi, Kimlik Sıkıntısı ve Dijital İlgilerin Rolü

Gülendam Akgül

Çankırı Karatekin Üniversitesi

### Problem Durumu

Gençler tüm dünyada yaşanan COVID-19 Pandemi salgınından en fazla etkilenen gruplar arasındadır (Kujawa vd., 2021). Arnett (2014) 18-25 yaş arası beliren yetişkinlik dönemi olarak adlandırmaktadır. Bu yaşlar ergenlik ve genç yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak kabul edilmektedir. Ancak eğitim, iş, arkadaşlık konularında arayışın yoğun olarak yaşandığı bu dönemde ergenlik dönemi gibi kimlik gelişiminin yoğun olarak gerçekleştiği bir zaman dilimi olarak değerlendirilmektedir (Arnett, 2014; Erikson, 1968). Bu keşif ve araştırma sürecinde, okul ve eğitim gençler için en önemli belirleyici faktörlerdir. Bu nedenle, Pandemi ile birlikte ortaya çıkan uzaktan eğitim sürecinin gelişimsel anlamda gençlerin ya da beliren yetişkinlerin kimlik keşfi sürecine zarar vermiş olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Pandemi sürecinde beliren yetişkinlerin psikososyal uyum düzeylerinde dijital ilgileri ve kimlik gelişiminin etkisinin incelemektir.

Psikososyal gelişim kuramınca ergenlik döneminin temel gelişimsel görevi olarak kabul edilen kimlik gelişimi Erikson (1968) tarafından kişinin "ben kimim?" sorusunun yanıtı olarak tanımlanmaktadır. Son dönemlerde kimlik konusunda yapılan araştırmaları kimliğin gelişim sürecini açıklamaya çalışarak, Üç Boyutlu Kimlik Modeli gibi modeller öne sürmüştür (Crocetti, Rubini ve Meeus, 2008b). Bu modele göre kimlik gelişiminde üç farklı süreç gerçekleşir. Bağlanma yapma çeşitli gelişimsel alanlarda (örneğin eğitim ya da arkadaşlık alanında) yapılan kalıcı seçimleri ve bu seçimlere ilişkin güven duygusunu ifade eder. Derinlemesine keşif, gencin bağlanma kararları üzerinde daha detaylı olarak düşünmesi, seçimlerini sorgulaması, başkalarıyla seçimleri hakkında konuşması ve daha fazla bilgi sahibi olmaya çalışmasıdır. Bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi ise gencin verdiği kararlardan hoşnut olmayıp ve alternatifleri araştırmasını ifade eder. Amaç mevcut durumu değiştirmek için yeni bir kimlik arayışına başlamaktır. İlk iki boyutun yüksek olması gencin kararlı bir kimliği olduğunu ifade ederken, Bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi boyutunun yüksek olması kimlik arayışının devam ettiği daha az kararlı bir kimliği işaret eder. Başarılı bir kimlik gelişimi psikososyal uyumun önemli bir belirleyicisidir (Crocetti vd., 2008).

Kimlik gelişimi sürecinde bazı sıkıntılar yaşanması normal olmakla beraber, kimliğe ilişkin uzun vadeli hedefler, kariyer seçimi, arkadaşlık örüntüleri, cinsel yönelim ve davranışlar, dini kimlik, ahlaki değer sistemleri ve grup bağlılığı gibi konularda yaşanan yoğun stres ve sıkıntılar normal gelişimsel sürece zarar vererek işlevselliğin bozulmasına neden olur. Bu durum kimlik sıkıntısı olarak adlandırılmakta ve kimlikle ilişkili çeşitli sorunları çözememeye ilişkin yaşanan ciddi endişe, kaygı ve duygusal kargaşayı ifade etmektedir (Berman, 2019). Berman ve diğerleri (2004) beliren yetişkinlik döneminde hedefler, arkadaşlıklar ve kariyer ile ilgili kimlik sorunlarının ciddi düzeyde rahatsızlığa neden olduğunu ve kendini yalnız, umutsuz hissetme, işlevselliğe güçlükler ve öfke gibi olumsuz duygulanım belirtileri ile ilişkili olduğunu bildirmektedir. Sica ve diğerleri (2014) kimlik sıkıntısının depresyon gibi ruh sağlığı belirtileri ile ilişkili olduğunu bildirmektedir.

Önemli yaşam olaylarının üniversite öğrencilerinde gerginlikleri arttırdığı bilinmektedir (Shalka, 2019). Üniversite öğrencilerinde yapılan bir nitel analizde, uzaktan eğitim sürecinin zorlukları, aileyle daha fazla zaman geçirme nedeniyle artan çatışmalar ve özerklik ihtiyacı ile pandemi sürecinde arkadaşlık ilişkilerinde algılanan kayıpların bu yaş grubunda en çok göze çarpan deneyimler olduğu bulunmuştur (Akgül, 2021). Üniversite öğrencilerinin akademik yaşamlarında gerçekleşen değişiklikler, yurttan kalanların ailelerin yanına dönmeleri, güvensizlik ve belirsizlik duyguları gibi zorluklar bir başka çalışmada da ifade edilmektedir (Schlesselman vd., 2020). Pandemi şartlarında yaşanan tüm bu değişimlerin, zorlukların ve keşif sürecini engelleyerek gelişimsel görevleri özellikle kimlik keşfini zorlaştırmış olabileceği ve kimlik sıkıntısının artmasına neden olacağı düşünülmektedir.

Kimlik keşfinin önemli bir boyutu olan keşif süreci çevrimdışı ortamın yanı sıra çevrimiçi ortamda da gerçekleşebilmektedir (Subrahmanyam ve Smahel, 2011). Çevrimiçi ortamın özelliklerinden kimliğin gizliliği, tutarlı ve kararlı bir kimliğin oluşturulması sürecinde, ergenin öz-kimliğini oluşturması için olası kimlikleri denemesine olanak sağlamaktadır. Çevrim içi ortamlarda gençler kendilerine ilişkin gerçek bilgileri gizleyerek ve idealindeki hayali kişiliği sunabilmektedir (Çetin ve Ceyhan, 2014). Sosyal ağların kişiye özel sosyalleşme (customized sociality) ve "kendini ifade etme" özellikleri açısından da kimlik gelişimine katkı sunduğu bildirilmektedir (Monago, 2015). Başka çalışmalarda da

çevrimiçi ortamların gençlere kimlik gelişimi sürecinde iletişim kurabilecekleri, sosyalleşebilecekleri, kendilerini ifade edebilecekleri ve farklı kimlikleri test edebilecekleri bir ortam sunduğu bildirilmektedir (Eleuteri vd., 2017). Sonuç olarak, dijital ilgi düzeyi, pandemi sürecinde gençlerin kimlik gelişimini etkileyen bir faktör olarak görünmektedir. Dijital konulara ilgili olmanın bu süreçte uzaktan eğitim sürecindeki zorluklar ve sosyal ilişkilerdeki eksikliklerle başa çıkmak için önemli bir avantaj olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Pandemi sürecinde beliren yetişkinlerin yaşam doyumu ve duygusal problem düzeylerinde kimlik gelişiminin etkisi ve kimlik sıkıntısının aracılık etkisini incelemektir.

## Yöntem

### Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 18-29 yaş ( $X=21.63$ ,  $SS=2.53$ ) arasında bulunan beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencileri ( $N= 230$ ) oluşturmaktadır. Katılımcıların %20.43'ü erkek ( $N=47$ ) ve %79.57'u ( $N=183$ ) kadınlardan oluşmaktadır.

### İşlem

Araştırma verilerinin toplanmasında Pandemi süreci nedeniyle elektronik anket kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması

**Kimlik Gelişimi.** Kimlik gelişimi sürecini ölçmek için 12-24 yaş aralığında geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği (U-MICS) kullanılmıştır (Crocetti, Rubini, ve Meeus, 2008; Morsunbul, Crocetti, Cok, ve Meeus, 2014). "Eğitim" ve "Arkadaşlık" alanlarında "bağlanma yapma", "derinlemesine keşif ve "bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi" olmak üzere 3 boyuttan oluşan 26 maddelik bir ölçektir. Cevaplar 5'li Likert tipi ölçek üzerinde (*tamamıyla yanlış, yanlış, bazen doğru/bazen yanlış, doğru ve tamamıyla doğru*) derecelendirilmektedir. Cronbach Alpha değeri bağlanma, derinlemesine keşif ve bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi boyutları için sırasıyla .90, .81 ve .74 olarak hesaplanmıştır.

**Kimlik Stresi.** Berman vd. (2004) tarafından geliştirilen Kimlik Stresi Ölçeği ile değerlendirilmiştir. 10 maddeden oluşan ölçek 1 (*Hiç*) ve 5 (*çok şiddetli*) arasında değişen 5'li Likert tipi ölçek üzerinde puanlanmaktadır. Katılımcıların uzun vadeli hedefler, kariyer seçimi, arkadaşlıklar, cinsel yönelim ve davranış, din, değerler ve inançlar ve grup bağlılıkları konularında son zamanlarda ne düzeyde üzgün, sıkıntılı ya da endişeli hissettiğini değerlendirmektedir. İlk 7 maddenin ortalaması genel sıkıntı düzeyini ifade eden bir puan vermektedir. Bu yedi maddeden en az 3 tanesinin 4 ve üzeri; 8 ve 9. Maddelerin 3 ve üzeri, 10. Maddenin ise 3 ay ve daha fazla işaretlenmiş olması kimlik sıkıntısının varlığını göstermektedir ( $\alpha=.75$ ).

**Duygusal belirtiler.** Güçler ve Güçlükler Anketi'nin (18 yaş ve üzeri için olan versiyonu) duygusal belirtiler alt ölçeği ile değerlendirilmiştir (Goodman vd., 1998) ( $\alpha=.84$ ).

**Dijital İlgi.** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) tarafından kullanılmış olan Bilgi İletişim Teknolojileri Aşinalığı Anketinin (ICT Familiarity Questionnaire) (OECD, 2018) dijital ilgileri ölçen 6 maddeden oluşan sorusu ile 5'li Likert tipi ölçek ile ölçülmüştür ( $\alpha=.71$ ).

**Yaşam Doyumu.** Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen, Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği ile değerlendirilmiştir ( $\alpha=.81$ ).

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistikler ve değişkenler arası korelasyonlar hesaplanmıştır. Araştırma probleminin cevaplanmasında aracılık analizi kullanılmıştır. Veriler JASP 14.1 programı ile analiz edilmiştir. Kimlik gelişiminin boyutlarının yaşam doyumu ve duygusal güçlükleri yordadığı bir model test edilmiştir. Dijital ilgilerin kontrol edildiği modelde kimlik sıkıntısının aracılık etkisi test edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değişkenler arasındaki korelasyonlar ve değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde değişkenler arasındaki korelasyonların beklenen yönde olduğu görülmüştür. Aracılık analizi sonuçlarına ilişkin değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler incelendiğinde kimlik gelişiminin boyutları ile yaşam doyumu ve duygusal problemler arasındaki ilişki kimlik sıkıntısının aracı etkisi üzerinden gerçekleştiği görülmektedir. Kimlik

gelişiminin boyutlarından sadece bağlanmanın duygusal problemler ve yaşam doyumu üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öte yandan, kimlik gelişiminin tüm boyutları kimlik sıkıntısı üzerinden duygusal problemler ve yaşam doyumu üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Toplam etkilere bakıldığında, kimlik gelişiminin derinlemesine keşif boyutu dışında tüm toplam etkilerin anlamlı olduğu görülmüştür. Aracılık etkisinin test edildiği bu modelde yer alan değişkenler duygusal problemlerdeki varyansın %24'ünü açıklarken, yaşam doyumunun %17'sini açıklamaktadır.

Alanyazında yer alan çalışmaların bulguları ışığında, bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre kimlik gelişiminin bağlanma boyutunun yaşam doyumu ve duygusal problemler üzerindeki doğrudan etkileri, kalıcı bir kimlik süreci deneyimleyen gençlerin daha az duygusal problemler ile negatif yönde ve yaşam doyumlarının ile pozitif yönde ilişkili görünmektedir. Öte yandan, kimlik gelişiminin boyutları gençlerin kimlik sıkıntısı üzerinden duygusal problemler ve yaşam doyumu ile ilişkili olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kimlik gelişimi, kimlik sıkıntısı, dijital ilgi, yaşam doyumu, duygusal güçlükler, Pandemi

#### Kaynakça

- Akgül, G. (2021). Pandemi günlerinde beliren yetişkinlik. Uluslararası Ergenlik ve Gençlik Araştırmaları Kongresi Kitabı içinde (ss. 74).
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Berman, S. L., Montgomery, M. J., & Kurtines, W. M. (2004). The development and validation of a measure of identity distress. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4(1), 1-8.
- Berman, S. L. (2019). Identity distress. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1-11. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad462>
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31(2), 207-222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>
- Çetin, A. B. & Ceyhan, A. A. (2014). Ergenlerin İnternet'te kimlik denemeleri ve problemler İnternet kullanım davranışları. *The Turkish Journal on Addictions*, 1(2), 5-46.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Eleuteri, S., Saladino, V., & Verrastro, V. (2017). Identity, relationships, sexuality, and risky behaviors of adolescents in the context of social media. *Sexual and Relationship Therapy*, 32(3-4), 354-365.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(3), 125-130. <https://doi.org/10.1007/s007870050057>
- Kujawa, A., Green, H., Compas, B. E., Dickey, L., & Pegg, S. (2020). Exposure to COVID-19 pandemic stress: Associations with depression and anxiety in emerging adults in the United States. *Depression and anxiety*, 37(12), 1280-1288.
- Monago, A. (2015). Identity development in the Digital Age: The case of Social Networking Sites. (Eds. McLean, K. C., & Syed, M.). (2014). *The Oxford Handbook of Identity Development*. New York: Oxford Library of Psychology. (p. 508-524)
- Montgomery, M. J., & Kurtines, W. M. (2004). The development and validation of a measure of identity distress. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4(1), 1-8. [https://doi.org/10.1207/S1532706XID0401\\_1](https://doi.org/10.1207/S1532706XID0401_1)
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & company.
- OECD (2018). *PISA 2015 ICT Familiarity Questionnaire*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>

Schlesselman, L. S., Cain, J., & DiVall, M. (2020). Improving and Restoring the Well-being and Resilience of Pharmacy Students during a Pandemic. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(6), 677-682. <https://doi.org/10.5688/ajpe8144>

Shalka, T. R. (2019). Saplings in the hurricane: A grounded theory of college trauma and identity development. *The Review of Higher Education*, 42(2), 739-764. 10.1353/rhe.2019.0013

Sica, L. S., Sestito, L. A., & Ragozini, G. (2014). Identity coping in the first years of university: Identity diffusion, adjustment and identity distress. *Journal of Adult Development*, 21(3), 159-172.

Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). Constructing identity online: Identity exploration and self-presentation. In *Digital youth* (pp. 59-80). Springer, New York, NY



## Paylaşan Ana-Babalık Davranışlarının Nedenleri ve Bu Davranışların Çocuk Hakları Bağlamında Değerlendirilmesi

Derya Atalan Ergin, Duygu Hatipoğlu Aydın

MEB, Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne (1989) göre 18 yaşına kadar her birey çocuk olarak kabul edilir. Sözleşmede çocukların hakları sayılmış, ana-baba ve devletin çocukların haklarını korunması konusunda yükümlülükleri düzenlenmiştir. Sözleşmenin çocuklara özgü insan haklarını hüküm altına aldığı söylenebilir. Çocuklara karşı ayrımcılık yapılmaması, çocuğun yüksek yararı, yaşama ve gelişme hakkı ve katılım hakkı "şemsiye haklar" olarak ifade edilmektedir. Çocukların haklarının gerçekleştirilmesinde başta anne ve babalar olmak üzere tüm toplumun sorumluluğu bulunmaktadır. Çocuğun kendi hakkındaki kararlarını verebilmek için yeterli olgunluğa ulaşacak yaşa gelene kadar, çocuğun korunması ve güvenliğinin sağlanmasında, toplumun en küçük birimi olarak ailenin önemi büyüktür. Ancak dijital çağ olarak da tanımlanabilen günümüzde çocukların haklarının ihlali ve istismarının araçları da çeşitlenmiştir. Bu yüzden çocukların istismardan ve her türlü hak ihlalinin korunmasında ana-babalara düşen görevler de artmıştır.

Sosyal medyanın iletişim ve eğlence amacıyla kullanımının artması sonucu öne sürülen ve inceleme alanı yaygınlaşan kavramlardan biri "Sharenting"dir (Paylaşan anababalık). Kavram ana-babanın çocukları hakkında birçok ayrıntılı bilgiyi başka insanlara iletmek için sosyal medyayı düzenli olarak kullanması olarak tanımlanmaktadır (Collins sözlük, 2021). Ana-babanın çocuklarının kişisel bilgilerini paylaşma kararları potansiyel zararların da nedeni olabilir (Shmueli& Blecher-Prigat, 2011). Kişisel bilgilerin paylaşımı çocukların fotoğraf, video ya da isim, adres gibi demografik bilgilerinin paylaşımını içerebilir. Bu tür paylaşımlar pedofililer tarafından kullanılan internet sitelerine malzeme yaratmak, ya da çocuk kaçırma durumları için fırsatları artırmak gibi suç davranışlarıyla ilişkilendirilebilir. Ana-babaların aile ve arkadaşlarla iletişimi sürdürmek amacıyla yaptıkları paylaşımların çocuklara yönelik suçların daha çok tanındıkları tarafından gerçekleştirildiği gerçeğiyle birleştirildiğinde (Akbaş ve ark., 2009; Erdoğan ve ark., 2011) paylaşan anababalığın çarpıcı tablosu daha da önem kazanmaktadır. Bu kararlar ayrıca, çocukların sonradan silemeyecekleri, üzerinde kararları olmayan, olumlu ya da olumsuz sonuçları konusunda fikir yürütemeyecekleri dijital ayak izlerini de oluşturmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 16. maddesinde, çocukların özel hayatının gizliliğinin korunmasına ilişkin hüküm özel olarak düzenlenmiş ve "Hiçbir çocuğun özel yaşantısına, aile, konut ve iletişiminde keyfi ya da haksız bir biçimde müdahale yapılamayacağı gibi, onun ve itibarına da haksız olarak saldırılamaz. Çocuğun bu tür müdahale ve saldırılara karşı yasa tarafından korunmaya hakkı vardır" şeklinde ifade edilmiştir. Çocukların kişisel verilerinin belirsiz bir toplulukla paylaşılması, çocukları istismara açık hale getirmektedir. Bununla birlikte, paylaşan anababalık davranışları çocukların korunması ve güvenliklerinin sağlanmasında birincil yükümlü olan ana-babalar tarafından çocukların mahremiyetinin ihlal edilmesi, özel hayatlarının rızaları dışında paylaşılması ve özel hayata müdahale edilmesi anlamına gelmektedir.

Çocuklara ait kişisel bilgilerin aileleri tarafından paylaşılmasının çeşitli sebepleri olabilmektedir. Sosyal medyada fotoğraf/video paylaşan ana-babaların bu kararları paylaşımlarına olumlu geribildirimler almaları, aile ve arkadaşlarıyla etkileşimlerini sürdürmelerleriyle basitçe pekiştirilir (Duggan ve ark., 2015). Ana-babaların paylaşımlarının içeriğine ilişkin yapılan bir araştırmada ana-babaların çocuklarının uykuya geçiş, beslenme ve yeme, disiplin, günlük bakım ve davranışsal sorunlar alanlarındaki bilgilerini paylaştıkları bulunmuştur (Clark ve ark., 2015). Bunun yanında ana-babaların çocuklarının adını Facebook'ta %45.2 oranında ve doğum tarihini ise %6.2 oranında da paylaştığı gösterilmiştir (Wire, 2010). Çocuğun adı ve doğum tarihi gibi basit görünen ancak pek çok bilişim suçu için temel olan bilgiler olabilir. Ana-babaların paylaşan anababalık motivasyonlarını inceleyen bir çalışmada (Verswijvel ve ark., 2019) bu motivasyonlar bilgilendirici-arşivleme, ana-babalıkla ilgili tavsiye, sosyal ve izlenim yönetimi başlıklarında toplanmıştır. Bu çalışmada ana-babaların çocuk haklarına ve paylaşan ana-babalık davranışlarına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi, ayrıca ana-babaların paylaşan ana-babalık davranışlarının nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırmada kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi form aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların %80.7'si (N=46) kadın, %19.3'ü (N=11) erkektir. Yaşları 30-55 arasında değişmektedir (Myaş=39.24). Katılımcıların 11'i (%19.30) lise mezunu, biri (%1.75) ortaokul mezunu, 45'i (%78.95) üniversite mezunudur. Çocukların ise 27'si (%47.4) kız, 30'u (%52.6) erkektir. Katılımcılardan ikisinin çocuğu bir yaşından küçüktür. Çocuğu 1-6 yaş

aralığında 21 katılımcı; 6-10 yaş aralığında 16 katılımcı; 11-15 yaşında 14 katılımcı ve 15 yaş üstü dört katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılar en yüksek oranda çocuğun eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliğini çocuk hakkı olarak tanımlamışlardır (N=56, %98.2). Bunu sırasıyla çocukların cinsel olarak istismar edilmemesi (N=53, %93), çocuğun ana-babası tarafından korunması (N=53, %93) ve çocuğun düşüncelerini özgürce açıklaması takip etmektedir (N=52, %91.2). Çocuk hakkı olarak en az tercih edilenler ise çocuğun ana-babasından onların rızası dışında ayrılmaması (N=36, %63.2), bir T.C. kimlik numarasına ve nüfus cüzdanına sahip olma ve (N=41, %71.9), çocuğun özel hayatına müdahale edilmemesidir (N=53, %93). Ana-babaların %17.5'i (N=10) çocuğunun fotoğraf ya da videosunu sosyal medya hesabında hiç paylaşmadıklarını belirtmişlerdir. Paylaştığını söyleyenlerin oranı %52.5'dir (N= 47). Ana-babaların %31.6'sı (N= 18) çocuklarının fotoğraf/videolarını paylaşırken çocuklarından onay aldıklarını belirtmişlerdir. Onay almadığını söyleyenlerin oranı %8.8 (N=5), bazen onay aldığını söyleyenlerin oranı ise %24.6'dır (N=14). Çocuğunun onay verebilecek yaşta olmadığını 11(%19.3) ana-baba belirtmiştir. Ana-babaların %94.7'si (N=54) çocuklarının onay vermedikleri durumlarda paylaşım yapmayacağını belirtirken, %5.3'ü (N=3) paylaşım konusunda çocuğunu ikna etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Ana-babaların % 94.7'si (N=54) fotoğraf/video paylaşımının çocukları için bir yararı olduğunu düşünmemektedir. Geri kalan 3 kişi (%5.3) ise yararlı olduğunu belirtmektedir. Paylaşımların yararlı olduğunu söyleyen üç anne babanın yanıtları çocuğun sosyal medyaya alışması, mutlu olması ve aile içinde bir yeri olduğunu görmesi biçiminde yanıtlamışlardır. Ana-babaların %59.6'sı (N=34) çocukların fotoğraf/videolarının paylaşımının çocuklar için zararlı olduğunu düşünmekte, %40.4'ü ise (N=23) zararlı olduğunu düşünmemektedir. Zararları olduğunu düşünen ana-babalar tarafından en çok vurgulanan tema "*istismar*" olmuştur. "*Özel hayatın gizliliği*", "*çocuğa olumsuz müdahale*" ve "*kullanım sınırı*" da beliren diğer temalardır. Ana-babalar çocuklarının fotoğraf/videolarını sosyal medyada paylaşma nedenlerine ilişkin yanıtları "*Sosyalleşme*", "*Arşivleme*" ve "*Sosyal takdir*" temalarında toplanmıştır. Çocuklarının paylaşımlar konusunda olumsuz duygularını ifade ettiğini 11 ana-baba belirtmiştir. Çocuğunun paylaşımlar konusunda olumlu duygularından söz ettiğini 18 ana-baba ifade ederken, paylaşımlar konusunda çocuğunun herhangi bir duygu ifade etmediğini dört ana-baba belirtmiştir. Çocuklarının yaşları 0-4 arasında değişen dokuz ana-baba ise çocuklarının bu konuda duygu ve düşünceye sahip olabilecek yaşta olmadığını söylemişlerdir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada ana-babaların çocuk hakları konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Ancak özel hayatın gizliliğine ilişkin çocuk hakkı ana-babalar tarafından daha az vurgulanan haklar arasındadır. Bu nedenle paylaşan ana-babalık davranışlarının önlenmesinde ana-babalar tarafından çocuk haklarına ilişkin farkındalık çalışmalarının yapılması önemlidir. Ana-babaların çocuklarının paylaşımlar konusunda olumsuz duygu belirtse de paylaşma devam ettikleri belirlenmiştir. Bu durum ise özel hayatın gizliliğini koruma, kişisel verilerin korunması haklarının ihlali olarak değerlendirilebilir. Ana-babaların paylaşımlarda en yüksek oranda arşivleme amacıyla paylaşım yaptıklarını belirtmişlerdir. Sosyalleşme ve sosyal takdir görme ise diğer paylaşım nedenleridir. Ana-babalar fotoğraf ve videoların kötü amaçlarla kullanılabilmesi konusundaki kaygılarını belirtmiştir. Bu riskten korunmada ise paylaşımların yalnızca tanıdık kişilerle yapılması ana-babalar için tedbir davranışı olarak görünmektedir. Ancak istismar risklerinin en yüksek oranda tanıdık çevreden kişilerden kaynaklandığı bilinmektedir. Bunun yanında tanıdıklarla yapılan paylaşımların yine tanıdıklar tarafından istenmeyen üçüncü kişilerle paylaşılabilmesi de akılda tutulmalıdır. Sonuç olarak, ana-babalara çocuk hakları, dijital beceriler ve dijital okur yazarlık eğitimlerinin verilmesi, paylaşan ana-babalık davranışları konusunda farkındalığın artırılmasında önemli görünmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Paylaşan Ana-Babalık, Çocuk Hakları, Özel hakların gizliliği, Çocuk, Ergen

### Kaynakça

Akbaş, S., Turla, A., Karabekiroğlu, K., Senses, A., Karakurt, M.N., Taşdemir, G.N., Böke, Ö. (2009). Cinsel istismara uğramış çocuklar. *Adli Bilimler Dergisi*, 8(1):24-32.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> E.T. 18.05.2021

Clark, S. J., Davis, M. M., & Singer, D. C. (2015). Parents on Social Media: Likes and Dislikes of Sharenting S. Mott Children's Hospital, the University of Michigan Department of Pediatrics and Communicable Diseases and the University of Michigan Child Health Evaluation and Research Unit.

Collins sözlük, (2021),

<https://www.collinsdictionary.com/submission/11762/Sharenting>

Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N. B. (2015). Concerns about children, social media and technology use. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2015/07/16/concernsabout-children-social-media-and-technology-use>.

Erdoğan, A., Tufan, E., Karaman, M. G., Atabek, M. S., Koparan, C., Özdemir, E., ... & Ankaralı, H. (2011). Türkiye'nin dört farklı bölgesinde çocuk ve ergenlere cinsel tacizde bulunan kişilerin karakteristik özellikleri. *Anadolu Psikiyatr Derg*, 12, 55-61.

Shmueli, B., & Blecher-Prigat, A. (2010). Privacy for children. *Colum. Hum. Rts. L. Rev.*, 42, 759

Verswijvel, K., Walrave, M., Hardies, K., & Heirman, W. (2019). Sharenting, is it a good or a bad thing? Understanding how adolescents think and feel about sharenting on social network sites. *Children and Youth Services Review*, 104, 104401.

Wire, B. (2010). Digital Birth: Welcome to the Online World. *Pridobljeno*, 5(5), 2014.

## COVID-19 Uzaktan Eğitimde Ana-Baba Aracılık Stratejileri ve Akademik Başarı

Derya Atalan Ergin

MEB

### Problem Durumu

Dijital çağ her yaştan bireyin yaşam alışkanlıklarında belirli değişimler meydana getirmiştir. İletişim biçimleri, alışveriş alışkanlıkları, eğlence anlayışı gibi alanlar ilk akla gelen değişimler olabilir. Dijitalleşmenin başladığı 1990'ların ortası ve 2000'lerin başını kapsayan süreçte ergenlik döneminde olanlar günümüzün anne babalarıdır. Onların çocukları ise dijital dünyayla doğdukları anda tanışan günümüz ergenleri, dijital yerlilerdir Prensky (2001). Günümüz ergenleri dijital dünyayı hızlı ve yoğun biçimde kullanabilir, onları bir uzuvmuş gibi hissedebilirler (Lehman, 2012). Ancak dijital araçların yaşamlarının merkezinde bulunması olması onlar için hem fırsatları hem de riskleri barındırır.

Dijital araçların en başında sayılabilecek İnternet, işlevsel kullanıldığında ergenler için farklı olanakları içermektedir. Ergenlerin sosyal gelişimlerini destekleyebilecek (Ward, 2002), eğitimlerine katkı sunabilecek (Lenhart ve ark., 2001) kullanım özelliklerine sahiptir. Tersine ise siberzorbalık (Akgül, 2018) ve düşük akademik başarı (Kubey ve ark., 2001) gibi riskleri de içermektedir.

COVID-19 pandemisi tüm dünyayı etkilemiş ve insanların yaşam alışkanlıklarında ani ve çarpıcı değişimlere neden olmuştur. Ergenler için okulların kapanması ve sokağa çıkma yasakları hem okulu hem de sosyal ilişkileri çevrimiçi platformlara taşımıştır. Bu durum ergenler için İnternet kullanım süresini zorunlu olarak uzatmış ve İnternet kullanım alışkanlıklarını değiştirmiştir. Yapılan çalışmalar COVID-19 sürecinde ergenlerin akranlarıyla sosyal platformlarda daha fazla bir araya geldiklerini göstermektedir (Buzzi ve ark., 2021). Bunun yanında yalnızlık duygusuyla baş etme amacıyla da daha fazla sosyal medya kullandıkları belirlenmiştir (Cauberghe ve ark., 2021). Ancak çevrimiçi ortamda kurulan ilişkiler hem yalnızlığı hem de depresyonu arttırmaktadır (Cauberghe ve ark., 2021; Ellis ve ark., 2020). Ayrıca çevrimiçi platformlar aracılığı ile yaşanan okul deneyimi ergenler tarafından olumsuz çıktılarla ilişkilendirilmektedir (Atalan Ergin, 2020). Bu nedenle özellikle pandemi sürecinde internetin işlevsel kullanımı ergenlerin ruh sağlığı ve akademik gelişimleri için önemlidir.

Ergenlik dönemi bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim ve değişimlerle karakterizedir. Ana-baba ve ergen etkileşimi çocukluk döneminden farklı dinamiklere sahiptir. Örneğin, ana-babaların ergenlik çağındaki çocuklarının daha küçük yaşta çocuklardan daha fazla öz-kontrole sahip olduklarını düşünmeleri (Lee, 2013) onları daha az izlemeleriyle sonuçlanabilir. İnternet kullanımlarında ergenleri küçük çocuklardan daha yetenekli bulmaları da (Wang ve ark., 2005) internet kullanımlarını kontrol ve takip davranışlarıyla ilişkilidir (Davies ve Gentile, 2012). Ana-babaların çocuklarının dijital araçları kullanmaları konusundaki tutum ve davranışları ana-baba aracılığı stratejilerini tanımlamaktadır (Mendoza, 2009). İnternet kullanım süresi ve içeriğini kısıtlama; İnternetteki içerikler hakkında çocukla aktif bir biçimde fikir alışverişi yapma; ve izleme zamanında ve sonrasında içeriği takip etme davranışları ana-baba aracılık stratejilerinden en fazla kullanılanlardır. Etkili kullanılan aracılık stratejileri yüksek düzey akademik başarı (Gentile ve ark., 2012) ve İnternetin eğitim amacıyla daha fazla kullanılmasıyla (Lee ve Chae, 2007) ilişkili bulunmuştur. Aracılık stratejilerinin kullanım türü ve kullanım sıklığı ana-babanın ve çocuğun özelliklerine göre değişmektedir. Çalışmalar düşük eğitim düzeyine ve düşük düzey dijital becerilere sahip ana-babaların aracılık stratejilerini genel olarak daha az kullandıklarını (Nikken ve Schols, 2015); aracılık stratejilerinin türüne göre ise kısıtlayıcı aracılığı daha fazla, aktif aracılığı daha az kullandıklarını göstermektedir (Garmendia ve diğerleri, 2012). Ayrıca çocuğun yaşı büyüdükçe ana-babalar daha az kısıtlayıcı aracılık kullanmaktadır (Davies ve Gentile, 2012). Çocuğun cinsiyetine göre ise erkeklerin daha fazla teknik kısıtlayıcı aracılık, kızların ise daha fazla kısıtlayıcı ve aktif aracılıkla karşılaştıkları belirlenmiştir (Mascheroni ve Ólafsson, 2014).

Bu çalışmada COVID-19 pandemi sürecinde ana-babaların İnternet kullanımlarına yönelik aracılık stratejileri ile demografik değişkenlerin ergenlerin akademik başarısını yordayıcılığı ile, aracılık stratejilerinin ve ergenlerin akademik başarılarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

### Yöntem

Çalışmanın verileri COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi eğitim öğretimin devam ettiği 2020 yılı şubat ayında toplanmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme ile Ankara'da alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir bölgede bulunan bir ortaokulda öğrenim gören ergenlerin ana-babalarına ulaşılmıştır. Veriler çevrimiçi form aracılığıyla toplanmıştır. Form

iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcılara çalışmanın amacı, gizlilik ve gönüllük ilkeleri açıklanmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olduğunu bildiren katılımcılar ikinci bölümde kendileri ve çocuklarının demografik bilgileri ile "İnternette Ana-Baba Aracılığı Ölçeği" (Atalan Ergin& Kapçı, 2019) maddelerini doldurmuşlardır. Ergenlerin akademik başarıları birinci dönem Türkçe, matematik, fen bilimleri, İngilizce ve sosyal bilgiler derslerinin ortalamaları alınarak belirlenmiştir. Katılımcıların yaşları 25-55 arasında değişmektedir (M=37.76, SD= 5.71). Toplam 168 (%78.8) ve 44 baba (%20.3) çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların %59.9'u (N=127) kız çocuğa, %40.1'i (N=85) erkek çocuğa sahiptir. Ergenlerin akademik başarı ortalamaları 84.12'dir (SD= 13.69). Çalışmanın analizleri Pearson korelasyon katsayısı, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve hiyerarşik regresyon ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular akademik başarı ve aktif aracılık arasındaki doğrudan ilişkiyi göstermiştir ( $r = .15, p < .05$ ). Ancak kısıtlayıcı aracılık ve akademik başarı arasında ilişki bulunmamıştır ( $r = .10, p > .05$ ). Çocuğun cinsiyeti ( $\beta = .23, p < .05$ ) ve evde yeterli internet bağlantısına sahip olma ( $\beta = .18, p < .05$ ) durumu kontrol edildiğinde kısıtlayıcı aracılık ve aktif aracılığın akademik başarıyı yordamadığı görülmüştür ( $\beta = .11, p > .05$ ). Ayrıca regresyon analizi sonuçları kız olmanın ve evde internet bağlantısına sahip olmanın da yüksek akademik başarı ile ilişkisini göstermiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada COVID-19 pandemi sürecinde ana-babaların aracılık stratejileri ile ergenlerin akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca hem aracılık stratejilerinin hem de akademik başarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu değerlendirilmiştir. Aracılık stratejileri ile akademik başarı arasındaki doğrudan ilişkiler aktif aracılık ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiyi göstermiştir. Aktif aracılık olumlu ana-baba ergen etkileşimini, ergenleri internetin işlevsel kullanımı hakkında bilgilendirmeyi, içeriklerin olumlu ve olumsuz özellikleri hakkında fikir yürütmeyi içeren bir stratejidir. Aynı zamanda ergenler için özerkliği de diğer stratejilerden daha fazla desteklemektedir. Önceki çalışmalar da aktif aracılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Gentile ve ark., 2012). Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre ise kız olmak yüksek düzey akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca çevrimiçi derslerle sürdürülen okul derslerinde evde yeterli bir internet bağlantısına sahip olmak da akademik başarıyı pozitif yordamıştır. Ergenin cinsiyeti ve evde İnternet bağlantısı olma durumu kontrol edildiğinde aktif aracılığın akademik başarı ile ilişkisinin ortadan kalktığı görülmüştür. Ancak temel bireysel özellikler (kız olmak) ve çevrimiçi dersleri sürdürmek için temel gereklilikler (internet bağlantısına sahip olmak) aktif aracılık ile akademik başarı ile ilişkisinde tam aracı roledir. Bulgular ergenlerin çevrimiçi ortamda sürdürdükleri derslerde başarılarını arttırmak amacıyla öncelikle temel gereksinimlerinin karşılanması gerektiğini göstermiştir. Ancak aktif aracılık ile akademik başarının doğrudan ilişkisi düşünülerek özellikle internet bağlantısına sahip ana-babalara aracılık stratejileri ile ilgili bilgilendirme yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, pandemi, ana-baba aracılığı, stratejileri, akademik başarı, ergen

### Kaynakça

Akgül, G. (2018) Ergenlerde gelişimsel değişkenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyet ile ilişkisinin incelenmesi. (Doktora tezi), Ankara Üniversitesi.

Atalan Ergin, D. (2021). Ergenler ve pandemi: "dört duvar arasında", *Uluslararası Ergenlik ve Gençlik Araştırmaları Derneği Kongresi*, Online.

Atalan Ergin, D., & Kapçı, E., G. (2019). Validity and reliability study of parental mediation strategies for internet usage scale-adolescent and parent forms in the Turkish sample. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(2), 117-132. DOI: 10.21031/epod.457218.

Buzzi, C., Tucci, M., Ciprandi, R., Brambilla, I., Caimmi, S., Ciprandi, G., & Marseglia, G. L. (2020). The psycho-social effects of COVID-19 on Italian adolescents' attitudes and behaviors. *Italian Journal of Pediatrics*, 46(1), 1-7.

Cauberghe, V., Van Wesenbeeck, I., De Jans, S., Hudders, L., & Ponnet, K. (2021). How adolescents use social media to cope with feelings of loneliness and anxiety during COVID-19 lockdown. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(4), 250-257. DOI: 10.1089/cyber.2020.0478

Davies, J. J. ve Gentile, D. A. (2012). Responses to children's media use in families with and without siblings: A family development perspective. *Family Relations*, 61, 410-425.

- Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(3), 177.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martinez, G., Casado, M.A. (2012). The effectiveness of parental mediation. (Eds. S. Livingstone, L. Haddon ve A. Görzing) *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*, Livingstone: The Policy Press.
- Gentile, D. A., Nathanson, A. I., Rasmussen, E. E., Reimer, R. A. ve Walsh, D. A. (2012). Do you see what I see? Parent and child reports of parental monitoring of media. *Family Relations*, 61, 470–487.
- Kubey, R. W., Lavin, M. J., ve Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of Communication*, 51, 366–382.
- Lee, S.ve Chae, Y. (2007). Children’s Internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *CyberPsychology ve Behavior*, 10, 5, 640-644.
- Lehman, J. (2012) [www.businesswire.com](http://www.businesswire.com) <http://www.businesswire.com/news/home/20120409005536/en/Time-Study-Reveals->
- Lenhart, A., Rainie, L. & Lewis, O. (2001). *Teenage life online: The rise of the instant-message generation and the Internet’s impact on friendships and family relationships*. Pew Internet & American Life Project
- Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile. Risks and Opportunities*, (Second edition), Educatt.
- Mendoza, K. (2009). Surveying parental mediation: Connections, challenges, and questions for media literacy. *Journal of Media literacy Education*, 1, 28-41.
- Nikken, P. ve Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Wang, R., Bianchi, S. M. ve Raley, S. B. (2005). Teenagers’ Internet use and family rules: A research note. *Journal of Marriage and Family*, 67(5), 1249-1258.
- Ward, L. M. (2002). Does television exposure affect emerging adults’ attitudes and assumptions about sexual relationships? Correlational and experimental confirmation. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 1–15.



## COVID-19 Küresel Salgın Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Anksiyete ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi

Gülhan Gökçe Ceran Yıldırım

İstanbul Rumeli Üniversitesi

### Problem Durumu

Aralık 2019 tarihinde Çin’de ortaya çıkan koronavirüs (COVID-19) kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına aldı. Vaka sayısının yüz binleri bulması ve binlerce insanın bu salgın sebebiyle hayatını kaybetmesi Dünya Sağlık Örgütü’nü (DSÖ) harekete geçirmiştir. DSÖ salgının yayılma hızını ve insanlar üzerindeki etkilerini dikkate alarak 12 Mart 2020 tarihi itibarıyla COVID-19 için pandemi (küresel salgın) ilan etmiştir. Ülkemizde öncelikle bir bilim kurulu oluşturulmuş, tüm gelişmeler, önlemler ve diğer sağlık hizmetleri bu kurulda değerlendirilerek uygulamaya konulmaya çalışılmıştır. Kısa süre içinde pek çok alanda önlemler alınmaya çalışılsa da, Türkiye de bu salgından diğer ülkeler kadar etkilenmiştir.

Küresel salgından kaynaklı bu durumun insanları fiziksel, ekonomik, sosyal ve psikolojik olarak olumsuz yönde etkilediği yaşanan ve görünen bir gerçektir. Özellikle hastalık seyrinin belirsizliği, can kaybı, fiziksel ve sosyal mesafe uygulamaları, izolasyon (Lee, Mathis, Jobe ve Pappalardo, 2020), sokağa çıkma kısıtlamaları ve seyahat sınırlandırmaları gibi kısıtlayıcı önlemler (Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı, 2020), insanların işini kaybetmesi gibi ekonomik sorunlar dünya genelinde ve Türkiye’de bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir.

Umutsuzluk ve bulaşıcı hastalıklar bağlamında yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalar travmatik yaşantılar ile beraber umutsuzluk düzeyinin arttığını göstermektedir (Pakdemir, 2011). Umutsuzluk, gelecekle ilgili olumsuz beklentiler olarak değerlendirilmektedir (Beck, Lester, ve Trexler, 1974). Beck (1963)’in bilişsel kuramına göre umutsuzluk, anksiyete ve depresyonun temelidir. Anksiyete ya da depresyona yatkınlığı olan kişiler, kendilerini, dış dünyayı ve geleceklerini olumsuz değerlendirmektedirler. Depresif kişi kendini yetersiz, değersiz ve kusurlu bulur. Yaşamı, engeller ve zorlayıcı olaylarla dolu bir yer olarak görür ve sıklıkla gelecek hakkında umutsuzdur (Durak, 1994).

COVID-19 pandemisinin psikolojik etkileri toplumsal ruh sağlığı açısından değerlendirildiğinde, insanlarda en fazla yüksek düzeyde anksiyete görüldüğü saptanmıştır (Dünya Sağlık Örgütü, 2020). ABD’de yapılan bir çalışmada yüksek eğitim seviyelerine sahip insanların daha yüksek COVID-19 anksiyetesi gösterdiği tespit edilmiştir (Lee, 2020). Erdoğan, Koçoğlu ve Sevim (2020) tarafından Türkiye’de yapılan araştırmada, araştırmaya katılanların %76,8’inde hafif, %11,4’ünde orta ve %11,8’inde yüksek derecede anksiyete olduğu tespit edilmiştir. Wang C, Pan R, Wan X, Tan Y, Xu L, Ho CS, vd. (2020) tarafından COVID-19 salgını sürecinde Çin’de gerçekleştirilen çalışmada da katılımcıların orta-şiddetli anksiyete ile depresyon durumlarının olduğunu belirtilmiştir. ABD’de yürütülen bir araştırmanın bulguları COVID-19 salgınından dolayı anksiyete yaşayan bireylerin, hastalıktan bağımsız olarak anksiyete gösterenlerden daha fazla umutsuzluk, intihar düşüncesi ve işlevselliklerinde bozulma görüldüğüne ve başa çıkma yolu olarak alkol ve uyuşturucuya yöneldiğine işaret etmektedir. Aynı araştırmada, daha genç yaşta olan ve yüksek eğitim seviyelerine sahip insanların daha yüksek COVID-19 anksiyetesi gösterdiği tespit edilmiştir (Lee, 2020; Güloğlu, Yılmaz, İstemihan, Arayıcı ve Yılmaz, 2020).

Türkiye’de 83 milyon olan nüfusun 1/3’ü yani yaklaşık 25 milyonu öğrencidir. İlk, orta ve lise döneminde yaklaşık 18 milyon, yükseköğretimde ise yaklaşık 7,5 milyon öğrenci öğrenim görmektedir. Küresel salgından sonra okulların kapatılması, öğrencilerin evlerinde kalarak bilgisayar ve internet aracılığıyla eğitimlerine uzaktan devam etmeleri zorunluluğunu gündeme getirmiştir (Şahin, 2020). Yapılan araştırma bulgularında görüleceği gibi bu durum, bireyin yaşamında tedirginliğe yol açan bir duygu (anksiyete) olarak ortaya çıkabilmekte ve umutsuzluğun sebebi olabilmektedir. Bu bağlamda özellikle üniversite öğrencilerinin günlük yaşamının bir parçası olan okul ve sosyal ilişkiler gibi faaliyetlerini olumsuz olarak etkileyen COVID-19 küresel salgınının psikolojik sonuçlarını inceleyen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

### Yöntem

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin anksiyete ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeline dayanarak gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarma amacıyla yürütülen çalışmalardır (Karasar, 2020).



Çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılan 324 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları yalnızca çevrim içi ortamdan elde edilmiştir. Çalışma için internetten veri toplama süreci 3 Mart - 14 Mart 2021 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veriler, Kişisel Bilgi Formu, Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ) ve Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ) ile toplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özellikleri aşağıda verilmiştir. *Kişisel Bilgi Formu*: Katılımcıların cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik durum, algılanılan aile ilişkisi gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

*Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ)*: Beck, Lester, ve Trexler (1974) tarafından geliştirilmiştir. BUÖ 20 maddeden oluşan, 0-1 arasında puanlanan kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Ölçeğin puan dağılımı 0-20 arasındadır. Maddelerin 11 tanesinde "Evet", 9 tanesinde "Hayır" seçeneği 1 puan alır. Ölçeğin Türkçeye çevirisi Seber (1991) tarafından yapılmıştır. Geçerlik ve Güvenirlik çalışması ise Seber (1991) ve Durak (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Dilbaz ve Seber (1993), ölçeğin güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısını .86, madde-toplam korelasyonlarını .07 ile .72, test-tekrar test güvenirlik katsayısını .74 olarak bulmuştur. Benzer çalışmalar yapan Durak (1994) iç tutarlılık katsayısını Cronbach alpha .85; madde-toplam korelasyonlarının ise .31 ile .67 arasında olduğunu belirlemiştir.

*Beck Anksiyete Ölçeği*: Beck Anksiyete Ölçeği (Beck, Brown, Epstein ve Steer, 1988) klinik anksiyete semptomlarının şiddetini değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Ölçekteki 21 madde 4'lü Likert tipinde ("0-hiç, 1-hafif düzeyde, 2-orta düzeyde, 3-ciddi düzeyde") değerlendirilmektedir. Toplam puanın (0-63 aralığında) yüksek olması "anksiyete düzeyinin yüksek olduğu" şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekten toplam 8-15 puan arası alanların "hafif", 16-25 puan arası alanların "orta", 26-63 puan arası alanların ise "şiddetli" düzeyde anksiyete semptomlarına sahip olduğu değerlendirilir. Ölçeğin orijinalinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında; tüm ölçek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Ulusoy, Şahin ve Erkmen (1998) tarafından yapılmıştır. Türkçe uyarlamasında ölçeğin faktör yapısının orijinali ile uyumlu olduğu belirlenmiş; Türkçe ölçek için toplam iç tutarlık katsayısının .93 olduğu saptanmıştır (Ulusoy, Şahin ve Erkmen, 1998).

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 21.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğrencilerin kişisel özelliklerinin analizinde frekans ve yüzde dağılımı kullanılmıştır. Değişkenlere göre farklılıklar bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi ile değerlendirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. İstatistiksel analizler için anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin anksiyete ve umutsuzluk puanlarının hafif düzeyde olduğu saptanmıştır. Cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik durum ve algılanılan aile ilişkisine göre öğrencilerin anksiyete ve umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu ve bir yakınının koronavirus olup olmadığı değişkenine göre ise farklılık olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, Üniversite öğrencisi, umutsuzluk, anksiyete.

### **Kaynakça**

Beck, A.T., Lester, D. ve Trexler, M. (1974). The hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (42), 861-874.

Beck AT, Epstein N, Brown G. ve Steer RA. (1998). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *J Consult Clin Psychol*, 56(6):893-7

Durak, A. (1994). Beck umutsuzluk ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 1-11.

Dünya Sağlık Örgütü, World Health Organisation. Coronavirus. <https://www.who.int/health-topics/coronavirus>.

Erdoğan, Y., Koçoğlu, F. ve Sevim, C. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde anksiyete ile umutsuzluk düzeylerinin psikososyal ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 23, 1-14.

Güloğlu, B., Yılmaz, Z., İstemihan, F.Y., Arayıcı, S.N. ve Yılmaz, S. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde bireylerdeki anksiyete ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Kriz Dergisi* 28 (3), 135-150.

Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Lee, SA., Mathis, AA., Jobe, MC. ve Pappalardo, E. (2020) Clinically Significant Fear and Anxiety of COVID-19: A Psychometric Examination of the Coronavirus Anxiety Scale, 290,1-7. 10.1016/j.psychres.2020.113112

Pakdemir, M. (2011). Çatışma yaşanan bölgelerdeki üniversite gençlerinin umutsuzluk düzeylerinin yordanmasında travmatik yaşantılar, sosyal destek ve dünyaya ilişkin varsayımların rolü ve çatışma yaşanmayan bölgelerdeki üniversite gençleri ile karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Seber, G. (1991). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği Üzerine Bir Çalışma. *Yayımlanmamış doçentlik tezi*, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şahin, C. (2020). Koronavirüs pandemisi döneminde çocuk ve ergenlerin zaman yönetimi. Gençdoğan B, Editör. Pandemi Döneminde Çocuk ve Ergen Psikolojisi. Ankara: Türkiye Klinikleri; 2020. ss.9-14.

Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı (2020). Şehir giriş/çıkış tebirleri ve yaş sınırlaması. <https://www.icisleri.gov.tr/sehirgiris cikis-tebirleri-ve-yas-sinirlaması>.

Ulusoy, M., Sahin, NH. ve Erkmen H. (1998). Turkish version of the Beck anxiety inventory: Psychometric properties. *J Cogn Psychother*;12-163.

Wang C, Pan R, Wan X, Tan Y, Xu L, Ho CS, vd, (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *Internatonal Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1-25. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>.

## Küresel Salgın Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Gülhan Gökçe Ceran Yıldırım

İstanbul Rumeli Üniversitesi

### Problem Durumu

2019'un sonlarında Çin'de ortaya çıkan koronavirüs (COVID-19) kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına almış, Dünya Sağlık Örgütü salgının yayılma hızını ve insanlar üzerindeki etkilerini dikkate alarak 12 Mart 2020 tarihi itibarıyla COVID-19 için pandemi (küresel salgın) ilan etmiştir. Türkiye de her türlü önlemleri kısa sürede almaya çalışsa da bu salgından etkilenen ülkelerden olmuştur. Hastalığın beklenmedik şekilde yayılması, salgındaki tehdidin belirsiz ve sürekli olması, korkunun kronik ve ağır hale gelmesine neden olabilmekte (Mertens, Gerritsen, Saleminck ve Engelhard, 2020), insanlar kaygı ve depresyon gibi pek çok psikolojik sorun yaşayabilmektedir (Naeem, Irfan ve Javed, 2020).

Tüm bu psikolojik sorunlardan kolayca kurtulma ve olumsuz koşullarda olumlu duygular yapılandırabilme yeteneği olarak tanımlanan psikolojik dayanıklılığın COVID-19 sürecinde yaşanan olumsuzluklarla baş edebilmek için önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir (Tönbül, 2020). Psikolojik sağlık, çok zor koşullara karşın kişinin bu olumsuz koşulların üstesinden başarıyla gelebilme ve uyum sağlayabilme yeteneği anlamına gelmektedir. Psikolojik sağlıkla ilgili yapılan çalışmalarda, psikolojik sağlık düzeyleri yüksek bireylerin, karşılaştıkları yoksulluk, şiddet, hastalık ve daha pek çok stresli yaşam olayıyla, daha başarılı bir biçimde mücadele ettikleri saptanmıştır (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009).

Türkiye nüfusunun 1/3'ü yani yaklaşık 25 milyonu öğrencidir. İlk, orta ve lise döneminde yaklaşık 18 milyon, yükseköğretimde ise yaklaşık 7,5 milyon öğrenci öğrenim görmektedir. Küresel salgından sonra okulların kapatılması, öğrencilerin evlerinde kalarak bilgisayar ve internet aracılığı ile eğitime uzaktan devam etmelerini zorunlu kılmıştır (Şahin, 2020). Yapılan araştırma bulgularında görüleceği gibi bu durum bireyin yaşamında birçok psikolojik soruna neden olabilmektedir. Psikolojik sağlığı olan bireylerin, olumsuz yaşam koşullarıyla baş edebilme, planlama ve karar verme süreçlerinde başarı sergileme, sorun için çözümler üretebilme gibi becerilere sahip olduğu bilinmektedir. Rutinlerin bozulduğu bu dönem bizi, hem fiziksel çevrenin kullanımı hususu (yeme-içme alışkanlıkları, çevrimiçi sosyalleşme vb.) hem de psikolojik sağlığımız hususuna yeniden bir yapılandırma girişimine mecbur bırakmıştır.

Bu bağlamda özellikle öğrencilerinin günlük yaşamının bir parçası olan okul ve sosyal ilişkiler gibi faaliyetlerini olumsuz olarak etkileyen COVID-19 küresel salgınının psikolojik sonuçlarını inceleyen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik durum, algılanan aile ilişkisi, kardeş sayısı ve yaşadığı yer açısından incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarma amacıyla yürütülen çalışmalardır (Karasar, 2020).

#### Araştırma Grubu

Çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılan 238 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları yalnızca çevrim içi ortamdan elde edilmiştir. Çalışma için internetten veri toplama süreci 12 Şubat - 18 Şubat 2021 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Bu çalışmada veriler, Kişisel Bilgi Formu ve Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özellikleri aşağıda verilmiştir.

#### Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu:** Katılımcıların cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik durum, algılanan aile ilişkisine, kardeş sayısı ve yaşadığı yer gibi demografik özelliklerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

**Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği:** Smith vd. (2008) tarafından bireylerin psikolojik sağlıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlaması Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 6 maddeden oluşan, 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekte 'Hiç katılmıyorum' seçeneği 1, 'Tamamen katılıyorum' seçeneği 5 olarak puanlanmaktadır. Ölçekte 2., 4. ve 6. maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, psikolojik sağlığın yüksek

olduğunu göstermektedir. Doğan'ın (2015) çalışmasında, ölçeğin iç tutarlık kat sayısı .83, Cronbach alfa güvenilirliği .81 olarak bildirilmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin Türk kültüründe kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Bu araştırma için güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesi SPSS 21.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğrencilerin kişisel özelliklerinin analizinde frekans ve yüzde dağılımı kullanılmıştır.

Değişkenlere göre farklılıklar bağımsız gruplar için t testi analizi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi aracılığı ile değerlendirilmiştir. İstatistiksel analizler için anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları, üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuş ve cinsiyete ve algılanan aile gelir düzeyine göre ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir.

Algılanan aile ilişkilerine ve yaşamlarının büyük kısmının geçtiğini bildirdikleri yerlere göre ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Küresel salgın, COVID-19, üniversite öğrencisi, psikolojik sağlık

### Kaynakça

- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mertens, G., Gerritsen, L., Salemin, E. ve Engelhard, I.M. (2020). Fear of the coronavirus (COVID-19): Predictors in an online study conducted in March, <https://doi.org/10.31234/osf.io/2p57j>.
- Naeem, F., Irfan, M. ve Javed, A. (2020). Coping with COVID-19: Urgent need for building resilience through cognitive behaviour therapy. *Khyber Med Univ Journal*, 12(1):1-3. Doi:10.35845/kmu.2020.20194.
- Öz, F. ve Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlık. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 16(3), 82-89.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer-Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194–200.
- Şahin, C. (2020). Koronavirüs pandemisi döneminde çocuk ve ergenlerin zaman yönetimi. Gençdoğan B, (Ed.), *Pandemi Döneminde Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Klinikleri; 2020. ss.9-14.
- Tönbül, Ö. (2020). Koronavirüs (COVID-19) salgını sonrası 20-60 yaş arası bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi* 2(2), 159-174.

## Online Physiological Counselling: Ethical and Cultural Guidelines

**Senel Poyrazli**

Penn State University

### **Problem Durumu**

Prof. Dr. Poyrazli has been invited as a "**Keynote Speaker**" to attend the VIIIth. International Eurasian Educational Research Congress. The Congress will be held on 07-10 July 2021 in Turkey.

### **Yöntem**

Prof. Dr. Poyrazli has been invited as a "**Keynote Speaker**" to attend the VIIIth. International Eurasian Educational Research Congress. The Congress will be held on 07-10 July 2021 in Turkey.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Prof. Dr. Poyrazli has been invited as a "**Keynote Speaker**" to attend the VIIIth. International Eurasian Educational Research Congress. The Congress will be held on 07-10 July 2021 in Turkey.

**Anahtar Kelimeler:** Online Physiological Counselling, Ethical and Cultural Guidelines

### **Kaynakça**

Prof. Dr. Poyrazli has been invited as a "**Keynote Speaker**" to attend the VIIIth. International Eurasian Educational Research Congress. The Congress will be held on 07-10 July 2021 in Turkey.

## Temel Psikolojik İhtiyaçların Tatmini ile Prososyal Davranış Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öz-Şefkatin Düzenleyici Rolü

Eda Şen, Sinem Yıldız, Burcu Kademli, Derya Karanfil

İzmir Bakırçay Üniversitesi

### Problem Durumu

Bir başkasına yardım etmek için kişinin kendi isteğiyle gerçekleştirdiği aksiyonlar olarak tanımlanan prososyal davranışların (Eisenberg ve Mussen, 1989), toplum içinde yaygın olması daha güçlü bir toplum oluşmasına katkı sağlamaktadır (Uzmen ve Mağden, 2002). Bu açıdan prososyal davranışların altında yatan faktörlerin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Prososyal davranışlar sosyal bağlam içerisinde gerçekleşse de bireysel faktörlerle yakından ilişkilidir (Hilbig ve ark., 2014; Midlarsky, 1991). İyi oluş gibi olumlu sonuçlarla ilişkilendirilen temel psikolojik ihtiyaçların doyumu (Akbağ ve Ümmet, 2018; Cihangir- Çankaya, 2009), bireyin prososyal davranışlarını etkileyebilmektedir. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramına göre insanların özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma şeklinde üç temel ihtiyacı bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Özerklik, sergilenen davranışın tamamen kişinin isteği dahilinde yapılmasıdır (Chen ve ark., 2015). Yeterlilik, kişinin bir davranışı veya hedefi gerçekleştirebileceğine dair inancını ve amaca giden yolda karşısına çıkan gereklilikleri yerine getirebilmesini yansıtırken, ilişkili olma ihtiyacı diğer insanlara bağlılık ve ait olma hislerini kapsamaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Couto ve arkadaşları (2017) temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin mutluluk, canlılık ve fiziksel aktivite ile ilişkili bulmuştur. Deci ve Ryan'a (2000) göre temel psikolojik ihtiyaçların karşılandığı durumlar, davranışların içsel motivasyonla gerçekleşmesine ve dışsal motivasyonların içselleştirilme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede, üniversite öğrencilerinde prososyal davranışların sergilenmesinde, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun rolü olabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan, hangi koşullar altında temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının prososyal davranış ile ilişkili olacağını incelenmesi üniversite öğrencilerinde prososyal davranış artırma noktasında müdahale alanlarının tespit edilmesini sağlayabilecektir. Öz şefkat düzeyi yüksek olan bireylerin kendi ihtiyaçlarına öncelik vermek yerine kendilerinin ve diğerlerinin ihtiyaçları arasında uzlaşma sağlamaya çalışması (Yarnell ve Neff, 2013) ve prososyal davranışlarının yüksek olmasına (Lindsay ve Creswell, 2014) bağlı olarak öz-şefkat düzeyinin düzenleyici olabileceği düşünülmektedir. Öz-şefkat, kişinin yetersizlikleri ve başarısızlıklarını kabul etmeyi ve kendisinin de başkaları gibi şefkat duyulmaya değer olduğunu düşünmesidir (Neff, 2003). Yang ve arkadaşları (2019) öz-şefkat ve prososyal davranışın pozitif ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Aynı zamanda öz şefkat, temel psikolojik ihtiyaçlar ile de pozitif ilişkilidir (Babenko ve Ozwalt, 2019). Mevcut araştırma kapsamında Türkiye'deki üniversite öğrencilerde, temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ile prososyal davranış eğilimi arasındaki ilişkide öz-şefkatin düzenleyicilik rolünü incelenmiştir. Bu ilişkinin, öz-şefkat düzeyi yüksek bireyler için daha güçlü olacağı hipotez edilmektedir.

### Yöntem

Araştırma kapsamında 441 katılımcıya ulaşılmış, ancak kontrol sorularına (örn: Soruları okuduğunuzu göstermek için bu maddede "beni biraz tanımlıyor" seçeneğini seçiniz.) doğru yanıtı vermeyen katılımcıların analiz dışı bırakılması ile toplam 376 kişi analize dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 18-30 yaş arasındaki 376 üniversite öğrencisinden (285 kadın, 91 erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.45'ir. Veriler çevrimiçi veri toplama yöntemi ile toplanmıştır. Katılımcıların prososyal davranış eğilimlerini ölçmek amacıyla Prososyal Davranış Ölçeği (Carlo ve Randall, 2002) kullanılmıştır. Türkçeye Kumru ve ark. (2004) tarafından uyarlanan ölçek üniversite öğrencileri örneklemine ise Yıldız ve ark., (2012) tarafından uyarlanmıştır. Mevcut araştırmada 23 madde içeren ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .68 olarak bulunmuştur. Temel psikolojik ihtiyaçların (özerklik, ilişkisellik ve yeterlilik) tatminlik düzeyini ölçmek için Temel Psikolojik İhtiyaçların Tatmini ve Engellenmesi Ölçeği kullanılmıştır (Chen ve ark., 2015). Ölçeğin Türkçe uyarlamasını ise Selvi ve Bozo (2019) tarafından yapılmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçların tatminlik düzeyi, ölçeğin 12 maddelik tatminlik boyutları kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada temel psikolojik ihtiyaçların tatminliği boyutları toplam iç tutarlılık katsayısı, .87 olarak bulunmuştur. Katılımcıların öz-şefkat düzeylerini ölçmek amacıyla Öz-şefkat Ölçeği (Neff, 2003) kullanılmıştır. Ölçeği Türkçeye, Kantaş (2013) çevirmiştir. 26 madde içeren ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .95 olarak tespit edilmiştir.

Temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ve prososyal davranış arasında öz-şefkatin düzenleyici etkilerini incelemek amacıyla düzenleyici değişken analizi yapılmıştır. Düzenleyici değişken analizi, PROCESS v3.5 Macro eklentisi kullanılmıştır (Hayes, 2018). Düzenleyici testinde Model 1 kullanılarak 5000 önyükleme (bootstrap) örnekleme üzerinde gerçekleştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Prososyal davranış, temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir ( $B = .21$ , %95 GA [.04, .16], SH = .03,  $p = .00$ ). Prososyal davranış, öz-şefkat ile negatif yönde anlamlı ilişkilidir ( $B = -.08$ , %95 GA [-.13, -.02], SH = .03,  $p = .00$ ). Öz-şefkatin psikolojik ihtiyaçların tatmini ve prososyal davranış arasındaki düzenleyicilik rolünü test etmek için yapılan analiz sonuçlarında, öz-şefkatin düzenleyicilik rolü anlamlı bulunmuştur ( $B = .10$ , %95 GA [.04, .16], SH = .03,  $p = .00$ ). Öz-şefkat düşük ( $B = .12$ , %95 GA [.05, .20], SH = .04,  $p = .00$ ), orta ( $B = .20$ , %95 GA [.13, .26], SH = .03,  $p = .00$ ) ve yüksek düzeyde ( $B = .30$ , %95 GA [.20, .39], SH = .05,  $p = .00$ ) olduğunda, temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ve prososyal davranış arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlıdır. Ancak öz şefkat düzeyinin yüksek olduğu durumda, temel psikolojik ihtiyaçlar ve prososyal davranışlar arasındaki ilişki daha güçlüdür. Sonuç olarak, çalışma hipotezi desteklenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** prososyal davranış, temel psikolojik ihtiyaçlar, öz-şefkat

### Kaynakça

- Akbağ, M. ve Ümmet, D. (2018). Ana-babaya bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 58-85.
- Babenko, O. ve Oswald, A. (2019) The roles of basic psychological needs, self-compassion, and self-efficacy in the development of mastery goals among medical students. *Medical Teacher*, 41(4), 478-481. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1442564>
- Carlo, G. ve Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Kaap-Deeder, J.V., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R.M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van-Petegem, S. ve Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motiv Emot*, 39, 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cihangir- Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışmanlık Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Couto, N., Antunes, R., Monteiro, D., Moutão, J., Marinho, D. A. ve Cid, L. (2017). Impact of the basic psychological needs in subjective happiness, subjective vitality and physical activity in an elderly Portuguese population. *Motricidade*, 13(2), 58-70.
- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (2000) The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Eisenberg, N. ve Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Hayes, A. F. (2018). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based perspective (2. baskı). The Guilford Press.
- Hilbig, B. E., Glöckner, A. ve Zettler, I. (2014). Personality and prosocial behavior: Linking basic traits and social value orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(3), 529–539. <https://doi.org/10.1037/a0036074>
- Kantaş, Ö. (2013). *Impact of relational and individual self orientations on the well-being of academicians: the roles of ego- or eco-system motivations, self-transcendence, self-compassion and burnout*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Kumru, A., Carlo, G. ve Edwards, C.P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 109- 125.
- Lindsay, E. K. ve Creswell, J. D. (2014). Helping the self help others: Self-affirmation increases self-compassion and prosocial behaviors. *Frontiers in Psychology*, 5, 421. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00421>



- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Selvi, K. & Bozo, Ö. (2019). The dark side of bodybuilding: The role of bodybuilding activities in compensation of frustrated basic psychological needs. *Motivation and Emotion*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09805-6>
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (15), 193- 212.
- Yang, Y., Guo, Z., Kou, Y., ve Liu, B. (2019). Linking self-compassion and prosocial behavior in adolescents: The mediating roles of relatedness and trust. *Child Indicators Research*, 12(6), 2035-2049. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-9623-2>
- Yarnell, L. M. ve Neff, K. D. (2013). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. *Self and Identity*, 12(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.649545>
- Yıldız, S., Taştan Boz, İ. ve Yıldırım, B.F. (2012). Kişilik tipi ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişki: Marmara Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1). 215-233.

## Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle İlgili Ortaöğretim Öğretmenlerinin Görüşleri

Cihan Kılıç, Bünyamin Bavlı

Yıldız Teknik Üniversitesi

### Problem Durumu

Yirminci yüzyılda kişilerin hayatın çeşitli alanlarında başarılı olabilmeleri için bilişsel zekâlarının, yani intelligence quotient (IQ)'larının yüksek olması gerektiği düşünülürdü. Yirminci yüzyılın sonlarına gelindiğinde ise farklı zeka tiplerinin tanımlanması ile bu düşüncenin değiştiği görülmüştür. Farklı zeka tiplerinin en tanındıklarından birisi de 'Duygusal Zeka'dır. Duygusal zeka kavramı yirminci yüzyılın sonlarına doğru Salovey ve Mayer tarafından akademik çevrelere tanıtılmış ve yirmi birinci yüzyılın ilk başlarında üzerinde geniş araştırmalar yürütülmüş bir kavram haline gelmiştir. Bu zeka türünün bilim dünyasına sunduğu en önemli katkılarında birisinin hayat başarısı üzerine olumlu etkisi olduğu söylenebilir (Baltaş, 2006). Bu durum ışığında, yine duygusal zeka kavramının öncü isimlerinden olan Goleman (1995)' a göre duygusal zekanın bilişsel zekadan daha önemli olduğu yönünde anlaşılması gerektiğidir. Bu iki zeka türünün birbirleri üzerinde baskın olmasının aksine, birbirlerini tamamlayıcı olduklarıdır. Bir başka deyişle bu iki zeka türünün iş birliği halinde olmalarıdır.

SDÖ'nün gereklilikleri üzerine yapılan araştırmalarda, SDÖ becerilerini kazanmış olan bireylerin olumlu davranışlara yöneldiği ve olumsuz davranışlardan kaçındığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bireylerin olumlu iletişim kurabilme, sorumlu kararlar alabilme, eleştirel ve çevik düşünme yetisi, yerel ve küresel sorunlarla baş edebilme özelliklerinin olduğu, beden ve ruhen sağlıklı insanlar oldukları belirlenmiştir (TÜSIAD, 2019). Ayrıca SDÖ becerilerinin akademik başarıyı olumlu etkilediği, okula karşı olumlu tutumu artırdığı, öğrenme isteğini ve okula ilgiyi artırdığı, benlik saygısını artırdığı, sosyal yeterliliklerin ve problem çözme becerilerini geliştirildiği, depresyon ve stresi azalttığı ve zorluklara olumlu taraflarından bakmaya yaraması gibi faydaları da bulunmaktadır (Bahçuvanoğlu, 2019; Bridgeland, Bruce ve Hariharan, 2013; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Körler, 2011; Merter, 2013; Romasz, Kantor ve Elias 2004). Akademik performansın ve diğer değişkenlerinde ötesinde, SDÖ'nün toplumdaki eşitsizlik ve adaletsizlik durumlarını da azalttığı gösterilmiştir (Jones, Barnes, Bailey ve Doolittle, 2017).

SDÖ eğitimine ilişkin eğitim alan yazınında çalışmaların başladığı ve yaygınlaştığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'daki eğitim programlarında SDÖ eğitimini görebilmek mümkündür. Türkiye'deki alan yazında SDÖ'ye ilişkin çalışmalar görülmeye başlasa da henüz eğitim sisteminin bir parçası haline gelmemiştir (TÜSIAD, 2019).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının SDÖ becerileri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ; sosyal-duygusal öğrenme konusunda eksiklerinin olduğunu ve bilgilendirilmeye ihtiyaçları bulunduğunu göstermekle birlikte, SDÖ konusunda öğretmen tutumlarının da etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. (Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın, 2016)

Okullarda SDÖ becerilerinin öğretim durumları ayrı ayrı matematik, fizik, tarih vb. derslerinin içerisinde olabileceği gibi, bağımsız olarak hazırlanan müstakil SDÖ programları ile de gerçekleştirilmelidir (Cohen, 2001: akt. Türnüklü, 2004; Department for Children, Schools and Families (DCSF), 2007). Ayrıca bütün okul kültürü haline getirilmeli ve örtük program dahilinde de SDÖ becerileri eş zamanlı olarak kazandırılmalıdır (DCSF, 2007; Jones ve Bouffard, 2012; Türnüklü, 2004)

Bu bilgilerden hareketle yukarıda açıklandığı üzere lise düzeyinde SDÖ programlarının yetersiz kalması ve öğretmenlerin bu konuda yeterliliklerinin olmaması lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere yönelik çalışmalara zemin hazırlamaktadır. Bu araştırmanın amacı ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin SDÖ bilgi, tecrübeleri ve pratiklerini belirlemektir. Bununla birlikte ortaöğretim seviyesinde SDÖ becerilerinin eğitim programlarına dahil edilebilme durumlarıyla ilgili de belirli temalara ulaşılması amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile yürütülmüştür. Fenomenoloji değişmeyen yapı ya da gerçek olarak adlandırılan bir fenomenin 'gerçekliğini' açıklayan bir desendir (Cresswell, 2007, s.62). Ayrıca fenomenolojik yaklaşım etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerinin çalışıldığı bir desendir (Merriam, 2014). Bu çalışmada Sosyal Duygusal Öğrenme kavramıyla ilgili öğretmenlerin bilgi ve farkındalıklarına başvurulduğu için fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bu desen ışığında öğretmenlerle önceden hazırlanmış olan sorular yardımıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve iki farklı odak grup görüşme toplantısı yapılmıştır.

Araştırmının çalışma grubu ortaöğretimde görev yapan (sayısı henüz net olmayan) öğretmenler oluşmaktadır. Araştırmada katılımcılara ulaşmak amaçlı kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Veri toplama aracının geçerliliğini sağlamak amacıyla iki farklı psikolojik danışma ve rehberlik uzmanından görüş alınmıştır. Daha sonra eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan öğretmenle pilot görüşme yapılarak birbirine yakın olduğu anlaşılan iki farklı soru tek bir soru altında birleştirilmiştir. Kavram yanlışlığının yaşanmaması için veri toplama aracındaki sorularla birlikte konuya ilişkin bilgiler içeren bilgilendirici metin katılımcılarla görüşme öncesinde paylaşılmıştır. Veri toplama aracında sorulan sorular aşağıda yer almaktadır.

1. Size bu araştırmadan bahsedilmeden önce sosyal duygusal öğrenme kavramı ile ilgili bir bilginiz ve farkındalığınız var mıydı? Açıklar mısınız?
2. Sizce sosyal duygusal öğrenmenin bir lise öğrencisi için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Açıklar mısınız?
3. Kendi öğrencilerinizin sosyal beceri ve duygusal yönetim becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce bu beceriler öğrencilerde var mı? Açıklar mısınız?
4. Sosyal duygusal öğrenme becerisine ait boyutları (öz farkındalık, öz yönetim, ilişki becerisi, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme) dersinizin içerisinde bir kazanım olarak uygulayabiliyor musunuz? Nedeni ve nasılı ile açıklar mısınız?
5. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin lise öğrencilerine kazandırılması için mevcut eğitim programına veya okul uygulamalarına sizce nasıl eklemeler yapılabilir? Bir başka deyişle bu beceriler nasıl öğretilir?
6. Eğitim açısından sosyal duygusal öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Okulların eğitim programlarında olması gereken beceriler mi Neden? Açıklar mısınız?

#### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmının ilk sorusuna göre elde edilen bulgulardan hareketle, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin bir kısmının araştırmadan önce SDÖ ile ilgili bilgi ve farkındalıklarının olduğunu söylerken, bir grup öğretmenin ise bu konuda herhangi bir bilgisinin olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum ilgili konuda temel bileşen olan öğretmen bilgi ve farkındalığının eğitim sisteminde oluşturulabilmesi için adım atılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmının diğer sorusu olan SDÖ becerilerinin önemi ile ilgili yapılan görüşmelerde, araştırmaya katılan tüm öğretmenler SDÖ becerilerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu nedeni olarak ise, öğrencilere öz farkındalık kazandırma, duygusal yönetim ve motivasyon, iletişim becerileri, işbirliği, düşünme becerileri ve akademik başarıya olumlu katkılar sunacağı için belirtmişlerdir.

Ayrıca aynı araştırma sorusu dahilinde katılımcılarla yapılan görüşmelerde SDÖ becerilerinin okullarda öğretilmesi içinde ortak görüşler bildirmişlerdir. Okul programlarında olması durumunda öz farkındalık kazanan ve bütüncül gelişimini tamamlamış bireyler yetişeceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bir başka araştırma sorusu dahilinde katılımcı öğretmenlere SDÖ becerilerinin öğrencilerde bulunma düzeyi ile ilgili sorulan soruda bulunduğu yönünde olumlu yanıt veren öğretmen olduğu gibi bulunmadığı yönünde olumsuz yanıt verenler de olmuştur.

Araştırmının devamında SDÖ becerilerinin öğretiminin ortaöğretim düzeyinde mümkün olup olmadığı ile ilgili katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Bu doğrultuda mevcut durumda derslerinde uygulayabilen öğretmenler olduğu gibi uygulayamadıklarını belirten öğretmenlerde olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Duygusal Öğrenme, Ortaöğretim, Ortaöğretim Öğretmenleri, Fenomonoloji,

#### **Kaynakça**

- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık: Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitapevi..
- Bridgeland, J., Bruce, M., Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Washington, DC: Civic Enterprises.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating A Climate For Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). Key implementation insights from the collaborating districts initiative. <http://www.casel.org/wpcontent/uploads/2017/06/CDI-Insights-Report-May.pdf> adresinden erişildi.
- Elias, M.J., Mocerri, D.C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience, *Research Papers in Education*, 27 (4), 423-434.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018c). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual Framework for OECD studies on social and emotional skills*. OECD Publishing: Paris [https://www.oecdilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-wellbeing\\_db1d8e59-en](https://www.oecdilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-wellbeing_db1d8e59-en) adresinden erişildi.
- TÜSİAD (2019). Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı raporu. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusalogrenme-becerileri> adresinden erişildi.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- İşeri İ (2016). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). The Study of Student's Social-Emotional Learning Skills in Terms of Some Variables At 6-8 Grade Level. *Eğitim ve Bilim*, 33(148),77-86.
- Körler, Y. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Maltepe ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. TC Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü.
- Payton, J., Weissberg, R.P.; Durlak, J.A.; Dymnicki, A. B.; Taylor, R.D. ve Schellinger, K.B.(2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning For Kindergarten To Eighth-Grade Students: Findings From Three Scientific Reviews. Chicago: Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H. ve Elias, M. J. (2004). Implementation and Evaluation of Urban School-Wide Social-Emotional Learning Programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89-103.
- Jones, S.M. & Bouffard, S.M. (2012). Social Policy Report: Social and Emotional Learning in schools — From Programs to Strategies. *Sharing Child and Youth Development Knowledge* 26(4), 1-33
- Department for Children, Schools and Families (DCSF). 2007 *Secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Guidance*, Nottingham: DCSF Publications.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 136-152
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49-72. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44219021>
- Merriam, S., B. (2014). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Turan, S.). Nobel Akademi Yayıncılık: Ankara

## 'Vicdan' Algısına Yönelik Metaforlar

Nilay Şenay, Gül Güler

İstanbul Aydın Üniversitesi

### Problem Durumu

'Vicdan' (conscience) kavramı, din, felsefe, psikoloji ve hukuk gibi farklı birçok alanda uzun zamandır farklı tanımları yapılmaya çalışılmıştır. Tüm dinlerde benzer vicdan tanımlarının yapıldığı görülmüştür. Dini alanda vicdan, davranışların iyi - kötü, faydalı - zararlı ve doğru - yanlış ayrımının yapılabilmesini sağlayan bir kavram olarak ifade edilmektedir (Zengin ve İçöz Arslan, 2018). Sokrates vicdanı, doğru yoldan saptığımızda uyarıcı olarak tanımlar. Felsefe alanında da, Sokrates, Platon, Kant gibi birçok filozof yazılarında vicdan kavramını tanımlamaya çalışmışlardır (Zengin ve İçöz Arslan, 2018). Psikoloji alanında ise, vicdan kavramının en genel tanımlaması S. Freud tarafından yapılmıştır. Freud'a göre, çocuklardaki ilk olarak vicdan kavramının 'süperego'nun (üst benlik) gelişmesi ile birlikte gelişebileceği üzerinde durmuştur (Kısa, 2015). Freud ve psikanalizinden yola çıkarak vicdan, bilinç ve bilme durumu olarak tanımlanabilir. Freud'dan sonra psikoloji alanında Jung, Klein, Winnicott gibi psikologlar tarafından da vicdan tanımlanmıştır (Lyons, 2009).

Vicdan kavramı görüldüğü gibi birçok alanda çeşitli tanımlamalar yapılmıştır fakat vicdanın tek bir tanımının yapılamayacağı görülmüştür. 'Vicdan' kavramının tanımının yapılabilmesi için tüm alanları kapsayan multidisipliner bir tanımlama yapmak daha doğru olacağı düşünülmektedir. En genel tanımlama olarak vicdan, sağlıklı bireylerin eylemlerini algılama, eylemlerini kontrol etme, değerlendirebilme ve yürütebilme becerisi denilebilir (Vithoulkas ve Muresanu, 2014). Bireylerin dahil oldukları kuşaklar, sosyal alanları, akademik veya meslek hayatlarında vicdan kavramını farklı algılamalarına da neden olabilir (Demirkol ve Kılıç, 2017).

Vicdan için bir metafor kullanmak istenirse, bireylerin her türlü içerik ile doldurabileceği boş bir kutu olarak düşünülebilir (Giubilini, 2021). Bu benzetmeden yola çıkılarak farklı kuşak, yaş ve meslek gruplarındaki bireylerin 'vicdan' algılarına yönelik metaforları incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın amacı, X, Y ve Z kuşaklarında değişen 'vicdan' kavramı ile kişilerde oluşan vicdan metaforlarının incelenmesidir. Bu bağlamda, vicdan metaforunun kuşakları ve meslek gruplarını da içererek geniş bir kapsamda yürütülen bu incelemenin uluslararası literatürde bu konuya odaklanan ilk konu olduğu görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Vicdan, Vicdan Algısı, Metafor, X - Y - Z Kuşakları

### Yöntem

Çalışmamızın ön araştırması olarak Y ve Z kuşağından katılımcılara ulaşılmıştır. Z kuşağından 8. ve 12. sınıflarda okuyan toplam 106 öğrenciye ulaşılmıştır. Y kuşağını temsilen, çalışmamız belirlenen bazı meslek gruplarına uygulanmıştır. Öğretmenlerden 73 katılımcıya, bir vakıf üniversitesinde çalışan akademik personelden 84 ve vakıf üniversitesinde çalışan idari personelden ise 50 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcılara ön ankette açık uçlu sorular sorularak alınan yanıtlar nitel veri analizi yönteminden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılarak 2 farklı araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak incelenmiştir. İçerik analizi yöntemi, açık uçlu yanıtlardan en çok tekrar eden kelime veya kelime gruplarının seçilerek uygun tema başlıkların altında sistematik olarak gruplandırılarak incelenmesi yöntemidir (Stemler, 2001).

Katılımcılarımıza, ön anket sorusu olarak '*Vicdanı bir hayvana, eşyaya veya bir duruma benzetecek olursanız neye benzetirsiniz? ve Neden?*' sorusu sorularak katılımcılardan açık uçlu yanıtları alınmıştır. Öğrenci, öğretmen, akademik ve idari personelden toplam 313 katılımcıdan alınan yanıtlar öğrenci ve meslek gruplarına göre ayrı ayrı ve farklı araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Her bir kategori başlığı için iki farklı araştırmacı soruya verilen yanıtları birbirinden bağımsız olarak inceleyerek yorumlamıştır. Bu kapsamda, her iki araştırmacının da benzer biçimde yorumladığı tema 'tema adı' olarak kararlaştırılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan tema isimlerinin birbiri ile benzer bulunduğu görülmüştür. Çalışmanın ön anket sonuçlarının analizleri devam etmektedir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın verilerinin içerik analizi 2 araştırmacı tarafından değerlendirilmeye devam edilmektedir. Çalışmanın bulgularında ilk aşamada meslek gruplarına yönelik incelemeler yapılmıştır. 2 farklı araştırmacının eş zamanlı olarak yorumladıkları içerik analizi sonuçları tema adları farklı meslek ve yaş gruplarında da birbiri ile benzer oldukları görülmüştür.

Ön çalışmanın sonunda katılımcıların vicdan algısına yönelik sorulan metaforların içerik analizi incelendiğinde, 'canlı', 'nesne', 'doğa', 'yargı veya kanun', 'rehber' ve 'bir şeye benzetilemez' tema isimleri belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmanın ön bulguları, sonucunda en sık tekrar eden kelimeler 'terazi veya adalet', 'ayna', 'köpek' ve 'çocuk veya bebek' ve 'hiçbir şeye benzetilemez' olarak bulunmuştur. Bulgularımız ön anket sonuçlarını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Vicdan, Vicdan Algısı, Metafor, X - Y - Z Kuşakları

#### **Kaynakça**

Demirkol, M., Kılıç, D. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Vicdan Algısı. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 32: 853-864.

Giubilini, A. (2021). Conscience. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Zalta, E. N. (ed.).

Kısa, C. (2015). Ontik ve Moral Vicdan. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 10 (12): 751-770.

Lyons, W. (2009). Conscience – An Essay in Moral Psychology. The Royal Institute of Philosophy.

Stemler, S. (2001). An Overview of Content Analysis. Practical Assessment, Research and Evaluation. 7 (17).

Vithoukas, G., Muresanu, D. F. (2014). Conscience and Consciousness: A Definition. Journal of Medicine and Life. 7 (1): 104-108.

Zengin, M., İçöz Arslan, E. (2018). Dini, Felsefi, Psikolojik Boyutlarıyla Vicdan ve Değerler Eğitimindeki Yeri. Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 6 (10): 323-345.



## Çevrimiçi Eğitim Ortamlarında Psikolojik Sağlamlık ve Yaşam Doymu Arasındaki İlişkide Topluluk Hissinin Aracılık Rolü

Çağla Çelimli, Vildan Katmer

Maltepe Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 pandemisi, geleneksel eğitim sisteminin çok hızlı bir şekilde değişmesine neden olmuştur. Sağlık ve güvenlik politikalarının devreye girmesiyle birlikte eğitim kurumları, uzaktan/çevrimiçi eğitime geçiş yapmak zorunda kalmıştır. Uzaktan/çevrimiçi eğitim sistemi, her an her yerde eğitim imkânı tanınmasına rağmen sosyal ilişki ihtiyacını gidermede zayıf kalabilmektedir (Karaağaçlı, 2008; Kör, Çataloğlu, Erbay, 2013). Sınıf ortamlarının yoksunluğu ya da sanal olması eğitici ve öğretici arasındaki bağı da azalmakta (Vonderwell, 2003) öğrenciler yüz yüze eğitimin imkân sunduğu kişilerarası etkileşim ve sosyal ipuçlarını uzaktan eğitim ortamlarında bulamamaktadır (Menchaca & Bekele, 2008). Bu ortamlarda, güçlü sınıf topluluğu hissi, üyeler arasında bağlanma hissi oluşturabilmektedir (Rovai, 2002). Bu hisse sahip kişiler, birbirlerine ve okula karşı sorumluluklara ve zorunluluklara sahip olup, ortak öğrenme hedeflerine bağlılıkları ile tüm üyelerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanacağına inanmaktadır. Topluluk hissi; aidiyet, üyelerin birbirlerine ve gruba karşı oluşturdukları fark edilebilirlik hissi ve üyelerin birliktelikleri sayesinde ihtiyaçlarının karşılanacağına olan inanç olarak tanımlanabilmektedir. Çevrimiçi iletişim teknolojilerinin önemli bir rol oynadığı uzaktan eğitimde, teknoloji sayesinde fiziksel olarak birbirinden ayrı olan öğrenci ve öğretmenlerinin iletişimleri, topluluk hissi geliştirebilmeleri açısından önem kazanmaktadır. Kendini sistemden soyutlanmış hisseden bir öğrencinin programa yönelik memnuniyeti azalmakta ve yeterli öğrenme sağlayamamaktadır. Bu da öğrencinin eğitim programını terk etmesiyle sonuçlanabilmektedir.

Uzaktan eğitim ortamlarında eğitici-öğrenci arasına yaşanan fiziksel ayrılık, öğrencinin geri-bildirim almasına engel olmamalıdır. Nitekim eğitici-öğrenci arasındaki fiziksel ayrılığı kapatacak yüksek seviyede bir etkileşimin çevrimiçi uzaktan eğitimde öğrenci performansını önemli düzeyde etkilemektedir (Baker, 2004).

Aynı zamanda yapılan bazı araştırmalarda da sürecin belirsiz olması ve kişilerin kendini koruma kaygısı öğrencilerin derslerine odaklanmasını zorlaştırmakta ve psikolojik olarak olumsuz etkilediğini göstermiştir (Cao ve ark., 2020; Lee, 2020; Wang, Cheng, Yue & McAleer, 2020). Benzer şekilde, COVID-19 pandemisinin ortaya çıktığı Çin’de yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin bu süreçte kırsal bölgede bulunma ve aile gelir düzeyindeki belirsizlik nedeniyle anksiyete yaşadığı belirtilmektedir (Cao ve ark., 2020).

Yaşam doymu, mutluluğun incelendiği kavramlardan biridir. İnsan mutluluğunun bilişsel yönünü temsil etmektedir. Bir başka deyişle yaşam doymu kişinin sosyal ilişkiler, iş yaşamı, fiziksel sağlık, kazanç gibi bağlamlarda kişinin kendi yaşamını değerlendirmesidir (Diener & Lucas, 1999). Sosyal ilişkiler de yaşam doymu ile ilişkili önemli bir yaşam alanını temsil etmektedir (Adams, 1971). Yaşanılan kaygı depresyon gibi psikolojik faktörlerin yaşam doymunu etkilediği bilinmektedir (Serin, Serin & Özbaş, 2010), ayrıca alanda yapılmış birçok araştırma bulgusu da psikolojik sağlamlık ile yaşam doymu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Abolghasemi & Varaniyab, 2010; Kaya & Demir, 2017; Martinez-Marti & Ruch, 2017). Fakat, psikolojik sağlamlık ve yaşam doymu arasındaki ilişkide topluluk hissini ne gibi bir aracı rol aldığı bilinmemektedir. Mevcut araştırmada psikolojik sağlamlık ve yaşam doymu arasında topluluk hissini ne gibi bir aracı rolünün olduğunun araştırılması amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Psikolojik sağlamlık ve yaşam doymu ilişkisi arasında topluluk hissini aracı değişken olup olmadığını ortaya çıkarmayı hedefleyen bu araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok sayıdaki değişkenin arasında değişimin varlığını ve derecesini ölçmek için kullanılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Kurulan modeli test etme işleminin ise yapısal eşitlik modeli yardımıyla yapılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen ve 2021-2022 güz döneminde İstanbul’da bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi’ne devam eden 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Topluluk Hissi Ölçeği (ÇUETHÖ), Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PSÖ) ve Yaşam Doymu Ölçeği (YDÖ) yardımıyla toplanmıştır.

ÇUETHÖ, 6 maddeden oluşan 7’li Likert tipi bir ölçek olup; ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur (İlğaz & Aşkar, 2009). PSÖ, ise Smith, Tooley Christopher ve Kay (2008) tarafından bireylerin psikolojik sağlamlıklarını ölçmek



amacıyla geliştirilmiş; Doğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, 5'li likert tipinde, 6 maddeden oluşan bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçeğin iç tutarlılığı  $\alpha = .81$  olarak hesaplanmıştır. Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, (1985) tarafından geliştirilen YDÖ'nün Türkçe'ye çevrilmesi ve uyarlanması Köker (1991), tarafından yapılmıştır. 5 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirlik çalışmaları sonucunda; test-tekrar test güvenilirliği  $r = .85$ , madde-test korelasyonları ise .71 ile .80 arasında hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS ve Mplus 6.12 programları kullanılarak yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada psikolojik sağlık ve yaşam doyumu ilişkisi arasında topluluk hissinin aracı değişken olup olmadığını ortaya çıkarmayı hedeflenmiştir. Araştırmanın elde edilen verilerin analiz süreci halen devam etmekte olup, araştırma sonunda beklenen sonuçlar şu şekildedir:

- Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerin topluluk hisleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinde topluluk hisleri bölüm değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinde topluluk hisleri, sınıf değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlık, yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
- Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlık, topluluk hissini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
- Üniversite öğrencilerinde topluluk hissi, yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam Doyumu, Psikolojik Sağlık, Topluluk Hissi, COVID-19

### Kaynakça

- Abolghasemi, A., & Varaniyab, S. T. (2010). Resilience and perceived stress: Predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 748-752.
- Adams, D.L. (1971). Correlates of satisfaction among the elderly. *Gerontologist*, 11, 64-68.
- Baker, J. D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 1-13.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934.
- Cohen, L. ve diğerleri (2000). *Research methods in education* (5th ed.). New York: Routledge Falmer.
- Diener, E, Emmons, R.A, Larsen, R.J, & Griffin, S. (1985). *The satisfaction with life scale*. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E. & Lucas, R. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(22), 276-303.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Ilgaz, H. ve Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 27-34.
- Karaağaçlı, M. (2008). İnternet teknolojileri destekli uzaktan eğitimde sosyal kazanımlar gereksinimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 63-73.
- Kaya, Ö. S., & Demir, E. (2017). Kendini toparlama gücü ve stresle başa çıkma stratejilerinin mutluluk düzeyini yordama gücü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 18-33.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Kör, H., Çataloğlu, E. & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 267-79.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 395, 912–20.
- Martinez-Marti, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 110-119.
- Menchaca, M. P., & Bekele, T.A. (2008). Learner and instructor identified success factors in distance education. *Distance Education*, 29(3), 231–252.
- Rovai, A.P. (2001). Building classroom community at a distance: A case study. *ETR&D*, 49(4), 33–48.
- Serin, N. B., Serin, O., & Özbaş, L. F. (2010). Predicting university students life satisfaction by their anxiety and depression level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 579-582.
- Smith, B. W., Tooley, E. M., Christopher, P., & Kay, V. S. (2010). Resilience as the ability to bounce back: A neglected personal resource?. *Journal of Positive Psychology*, 5, 166-176.
- Vonderwell, S., (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *Internet and Higher Education*, 6(1), 77-90.
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X.-G., & McAleer, M. (2020). Risk Management of COVID-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(2), 36.

## Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Eğitim Alanında Yapılan Yeniliklerin Karikatürlere Yansıması: Salih Erimez ve Cemal Nadir Örnekleri

Yasemin İmir, Zahide Kıcı, Raşit Çelik

Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

“Karikatür” kelimesinin kökeni İtalyanca “abartma eylemi” anlamına gelen “caricatura” sözcüğünden gelmektedir (Topuz, 1986: 7). Karikatür görsel bir plastik sanat ve bir iletişim aracıdır. Bu özelliğinden dolayı toplumsal değerleri ve toplumsal değişimi aktarmaktadır. Konusu insan olan bu sanatın sanatsal işlevinin yanı sıra tarihsel ve toplumsal işlevi de bulunmaktadır (Örs, 2007: 27). Dolayısıyla karikatür sanatı insanlık tarihini yansıtan önemli bir araçtır.

Plastik sanatlar arasında karikatürün apayrı bir yeri vardır. Bunun nedeni çok hızlı, büyük kitlelere anlık olarak ulaşabilmesidir. Bu da sanatsal karikatür yaratılarını sosyal bir yansıtıcı yapmakta ve yapıldığı döneme tanıklık etmesini sağlayan değerli kaynaklar yapmaktadır. Karikatür, her plastik sanat yaratısı gibi yapıldığı dönemi yansıtan özellikler barındırmaktadır. Karikatürün bu özelliği sayesinde de herhangi bir toplumdaki toplumsal değişim dönemlere ayrıldığında gözlemlenebilmektedir (Özer, 1998: 106). Belgesel niteliği olan karikatür sanatı da dönemin kültür ve eğitim hayatı hakkında fikir sahibi olabilmek için bilgi barındırmaktadır.

Erken Cumhuriyet Dönemi, modern Türkiye'nin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bunun nedeni, Erken Cumhuriyet Dönemi ya da Atatürk Dönemi olarak bilinen dönemde çağdaş Türkiye Cumhuriyeti'ni batı medeniyetleri ile eşit seviyeye çıkartmak için reformlar ve yenilikler yapılmış olmasıdır. Cumhuriyet kurulduktan sonra, yıpranmış ve zamanın gerisinde kalmış olan eski düzenin yerine yeni yönetim biçimine ve toplumsal yaşama uygun bir çağdaş düzen kurulmaya başlanmıştır. Kısaca Erken Cumhuriyet Dönemi'nde yapılan yeniliklerin amacı toplumun son asırlarda geri kalmasına sebebiyet veren kurumları kaldırarak, çağın gereklerine uygun yeni kurumların kurulup çağdaş Türkiye'nin uygarlığın bir parçası haline gelmesini sağlamaktır.

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde, Türkiye Cumhuriyeti toplumunun kültürel kimliğini koruyarak eğitim alanında, siyasal alanda ve hukuk alanında yenilikler yapılmış ve bu değişimlere karikatürler de tanıklık etmiştir. Bu yapılan yenilikler sonucunda sosyo-kültürel hayat etkilenmiş, toplumsal birimler yeniden yapılanmaya başlamıştır. Bu dönüşüm ile toplumda ulusal bir kimlik oluşturmak amaçlanmış ve cumhuriyet rejimini anlayan ve cumhuriyet algısına sahip olan bir toplum yapılandırılmaya başlamıştır. Bu yenilikler ile temelleri yeni atılan genç Türkiye Cumhuriyeti'nin batı medeniyetleri düzeyine gelmesi amaçlanmıştır. Böylece Batıya dönüş, toplumun yapısını etkileyerek değişime itmiştir (Erol, 2011: 16). Yapılan bütün bu değişimler, döneme tanıklık eden karikatürlere de yansımıştır.

Değişim ve gelişim süreçlerinde önemli bir yeri olan ve değişimi yansıtan karikatür, okuyucusunu bilgilendirmeyi amaçladığı gibi sorunları belirlemeyi de amaçlamaktadır. Bu özelliği de tespit edilen sorunlara çözüm yollarının üretilmesi için imkân sunmaktadır. Gülmece ve eleştirinin bir arada olduğu karikatür sanatı, malzemesini toplumundan aldığı için toplumu en çok yansıtan sanat dallarından biridir demek yanlış olmayacaktır.

Bununla beraber, karikatürün eğitim boyutunu da göz önünde bulundurmaya gerekmektedir. Bunun nedeni karikatürün gülmeceyi ziyade toplumu bilinçlendiren ve mesaj alışverişini sağlayan bir araç niteliğinde kullanılmasıdır. Dolayısıyla karikatür, direk ve kestirmeden, kısa ve net biçimde eğitim veren bir sanat dalıdır (Erinç, 2013: 29).

Toplumsal değişimi yansıtan sanatsal nitelikli karikatürlerde, karikatürün çizildiği dönem hakkında bilgi edinmek, bu sanatın döneme tanıklık ettiğinden dolayı mümkündür. Bunun nedeni karikatür sanatının kültürel değerleri, normları ve yasaları iletmede önemli rol oynamasıdır (Aşıcıoğlu, 2001: 27). Kaynak niteliği olan karikatürler aracılığı ile belli bir dönemin eğitim ve kültür hayatı hakkında fikir sahibi olunabilir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın esas problemi, toplumsal değişimin yoğun şekilde görüldüğü yıllardan olan 1930 ve 1940 yılları arasında yayınlanmış karikatürlerin özellikle eğitim alanındaki değişimleri nasıl ve ne şekillerde yansıttığını ortaya koymaktır.

### Yöntem

Çalışmada 1930-1940 yılları arasında yayınlanmış Karikatür ve Akbaba Mizah dergilerinde dönemin eğitim şartlarını yansıtan karşılaştırmalı sanat karikatürleri konu edinilmiştir. Sanat karikatürleri düşündürme amacı güden, güldürme amacı arka planda olan, içinde siyasi imge bulundurmayan karikatürlerdir (Özer, 1997: 48). Yazılı ve görsel kaynaklar

incelenirken kullanılan “doküman incelemesi” yöntemi ile ulaşılan karşılaştırmalı sanat karikatürlerinde, çalışma konusu dönemin eğitim gerçeği ile ilgili sembollerin olduğu karikatürler çalışmanın evrenini oluşturmaktadır.

Görseller analiz edilirken Roland Barthes’ın göstergebilimsel yönteminden yararlanılmış, iki aşaması olan düz anlamsal okuma ve yan anlamsal okuma kavramsallaştırması kullanılmıştır (Fiske, 2003: 115-116). Barthes’ın göstergebilimsel kuramında düz anlam (denotation) ve yan anlam (connotation) kavramları bulunmaktadır (Karaman, 2017: 31). Düz anlam, nesnelerin açık ve bilinen, görünen, toplumca kabul görmüş, değişmez adlarıdır (Fiske, 2003: 116). Bu özelliklerinden dolayı bir göstergenin düz anlamının yanlış anlaşılma durumu pek yoktur. Yan anlam ise, düz anlamdaki göstergeleri anlamlandırmak için kullanılmaktadır. Her göstergenin yan anlamı kültürden kültüre, içinde yaratıldığı topluma göre farklı anlamlandırılabilir ve dolayısıyla farklı çözümlenebilmektedir. Yan anlam kültürel değerlere özgü olan ve dönemin şartlarını anlamlandırma sonucunda ortaya çıkan analizdir ve göstergelerin kültür içerisinde anlamlandırılmasıdır (Barthes, 2016: 86).

Araştırma konusu karikatürler düz okuma ile okunurken görülen çizimlerin görünen anlamlarının basit bir incelemesi yapılmış, yan anlamsal okumada ise karikatürler ardındaki anlam ile okunmuştur. Böylece karikatürlerdeki anlamlar dönemin koşulları, önemli olayları ve özellikleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Bu yöntem kullanılarak karikatürler vasıtası ile aktarılan söz konusu yılların eğitim gerçeği incelenebilmekte, özellikleri ele alınabilmektedir.

Araştırmada kullanılan karikatürlere, Ankara Milli Kütüphane süreli yayın arşivinden ulaşılmıştır. 1930 yılından 1940 yılına kadar yayınlanan araştırma konusu süreli yayınlar taranmış ve dönemin eğitim gerçeğini yansıtan karşılaştırmalı karikatürler toplanmıştır. 1930 yılından 1940 yılına kadar yayınlanan Akbaba ve Karikatür Mizah Dergisinde yayınlanmış karşılaştırmalı sanat karikatürleri çalışmanın evrenini oluşturmuştur. Erken Cumhuriyet Dönemi’nde eğitimdeki değişime tanıklık eden karşılaştırmalı sanat karikatürlerden en dikkat çekenleri Salih Erimez ve Cumhuriyet dönemi karikatürünü şekillendiren Cemal Nadir Güler’in kaleminden çıkan karikatürlerdir.

#### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

1930 - 1940 yılları arasında yayınlanmış dönemin eğitim gerçeğini karşılaştırmalı aktaran sanat karikatürlerinin incelenmesi sonucunda Erken Cumhuriyet Dönemi’ndeki eğitim alanındaki değişimler ele alınmıştır. Karikatür sanatı yapıldığı zamanı yansıttığı için hayatı incelemekte ve belgelemektedir. Bu özelliğinden dolayı Akbaba Karikatür ve Mizah dergisi ve Karikatür Mizah Dergisinde yayınlanmış olan sanat karikatürlerinde eğitim alanındaki değişimler araştırılarak, bu görsel sanatın belgesel yönü kullanılmıştır. Çalışmada ele alınan iki karikatürde Tevhid-i Tedrisat öncesi (eski) ve Tevhid-i Tedrisat sonrası (yeni) eğitim şartları ve yaklaşımı karşılaştırarak eğitimde geline nokta Roland Barthes’ın göstergebilimsel iki aşamalı analizi ile (düz anlam-yan anlam) incelenmiştir. Çalışmada, karşılaştırmalı karikatürler aracılığı ile sınıflardaki, öğrencilerdeki, ders anlatımındaki ve konu içeriklerindeki farklılıklar analiz edilmiştir. İki farklı karikatüristin kaleminden çıkan çizimlerden Erken Cumhuriyet Döneminde eğitim alanında yapılan değişimler toplum tarafından fark edildiği anlaşılmaktadır. Çizildiği döneme tanıklık ettiği için karikatürler kıymetli kaynaklardır. Karikatür sanatı anlık değişimleri yansıttığı ve hızlı bir şekilde büyük kitlelere ulaşabildiği için karikatür ve çizilen karikatürün ilham olduğu toplum arasında bir bağ mevcuttur. Bu çalışmada yapılan analizin sonucu olarak, incelenen karikatürlerin de ilgili dönemin eğitimsel değişimlerini birçok boyutuyla birlikte yansıttığı ve böylece sanatsal olduğu kadar hem toplumsal hem de eğitimsel değer taşıdığı anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** karikatür, karikatür ve eğitim, toplumsal değişim, erken cumhuriyet dönemi

#### **Kaynakça**

Aşıcıoğlu, E. A. (2001), *Yazısız karikatürlerin grafik sanatındaki yeri, yazısız karikatür uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Barthes, R. (2016), *Göstergebilimsel serüven* (Çev. M. Rifat & S. Rifat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal yayın tarihi: 1985)

Erinç, S. M. (2013), *Sanat sosyolojisine giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Erol, N. (2011). Toplumsal değişim ve eğitim: Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar. *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 5(9), 109- 121.

Fiske, J. (2003). *İletişim çalışmalarına giriş* (Çev. S. İrvan). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları. (Orijinal yayın tarihi: 1990)

Karaman, E. (2017), Roland Barthes ve Charles Peirce'ın göstergebilimsel yaklaşımlarının karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 34, 25-36.

Örs, F. (2007), Eğitim ve karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 26–29.

Özer, A. (1998). *Kuramsal ve uygulamalı karikatür*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Topuz, H. (1986). *İletişimde karikatür ve toplum*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

## Öğretmen Adaylarının Kadına Yönelik Şiddet Tutumları ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ile ilişkisi

Ayşe Soylu, Yasemin Esen

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

Kadına yönelik şiddetin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanan bir sorun olduğunu vurgulayan yaklaşımın tarihi çok eski değildir. Kadına yönelik şiddet konusu, 1980 yılında Kopenhag'da toplanan 2. Dünya Kadın Konferansı'ndan bu yana, kadın hakları ile ilgili bütün uluslararası belgelerde yer almış, hem yasalar hem de politikalar yolu ile küresel ölçekte mücadele edilmesi gereken önemli toplumsal sorun alanlarından biri olarak belirlenmiştir. Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Komitesi'nin (CEDAW) 19 no'lu Genel Tavsiyesi (1992), kadına yönelik şiddeti, "bir kadına *sırf kadın olduğu için yöneltilen ya da orantısız bir şekilde kadınları etkileyen şiddet*" olarak tanımlamış ve bu tür şiddetin "cinsiyete dayalı ayrımcılık" olduğunu belirtmiştir. Söz konusu metinde toplumsal cinsiyete dayalı şiddetin, kadınların erkeklerle eşit temelde hak ve özgürlüklerden yararlanma ehliyetini ciddi şekilde kısıtlayan bir ayrımcılık şekli olduğu da vurgulanmıştır. Kadına yönelik şiddet, toplumsal cinsiyet rollerinin eşitsizliğinden kaynaklanır ve bu roller nedeniyle yaşanan ayrımcılıktan ve şiddetten beslenir, desteklenir ve yeniden üretilir. Kadına yönelik şiddet kadınlara erkekler arasındaki eşitsiz güç ilişkilerinden kaynaklanıyor olsa da, çoğu zaman bu olgu toplumda bazı farklı bireysel ve toplumsal nedenlere bağlanabilmektedir. Kadınlar tarafından da özümsemiş olan bazı ataerkil toplum değerleri kadına yönelik şiddetin, bir eşitsizliğin göstergesi olarak algılanmasına engel olabilmektedir.

Türkiye'de hem toplumsal cinsiyet eşitliğinin güçlendirilmesi hem de kadına yönelik şiddetin önlenmesi bağlamında gerçekleştirilen kurumsal faaliyetler çerçevesinde hazırlanan raporlar ve eylem planlarında, eğitim süreçleri ve eğitimciler önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Bu belgeler arasında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış olan ve 2018-2023 yıllarını kapsayan Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2018), eğitim, öğrenim, farkındalığın artması, kendine güvenin gelişmesi, seçeneklerin çoğalması, kaynaklara erişimin ve kontrolün artırılması, cinsiyete dayalı ayrımcılık ve eşitsizlik içeren kurumların ve yapıların dönüştürülmesi için çalışmalar yapılması, kadınların ve kız çocuklarının güçlenmesi sürecinde önemli araçlar olarak kabul edilmiştir. Diğer taraftan, Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinden beşincisi olan "toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve tüm kadınların ve kız çocuklarının güçlenmesi" hedefine de vurgu yapılarak, Eylem Planı'nın 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile de uyumlu olduğu belirtilmiştir. Yine aynı Bakanlık tarafından mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri değerlendirilmiş ve alınması gereken tedbirler belirlenmiş, şiddetle mücadelede öncelikli rol ve sorumluluğu bulunan kurumların gerçekleştirmesi gereken faaliyetler somutlaştırılarak 2020-2021 yıllarını kapsayan Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Koordinasyon Planı hazırlanmıştır (2019). Bu plan çerçevesinde 4. Hedef, kadına yönelik şiddetle mücadelede Milli Eğitim Bakanlığı görev alanı kapsamında gerekli tedbirlerin alınması olarak belirlenmiştir. Bu başlık altındaki alt hedefler arasında dikkat çeken bir ifade, "Çocukluktan itibaren şiddetle mücadele farkındalığına sahip olunması amacıyla eğitimin her kademesinde (kreş seviyesinden üniversiteye) saygı, sevgi ve hoşgörü kültürünün geliştirilmesini sağlayacak uygulamaların eğitim sistemine entegre edilmesi amacıyla model oluşturulacağı" belirtilmektedir (Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Koordinasyon Planı, 2019: 22-23). Öğretmenlerin bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde en etkin role sahip olacak olan grup olduğu açıktır. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi ve böylece kadına yönelik şiddetle mücadelede toplumsal ve kültürel bağlamlardaki zihinsel dönüşümün gerçekleştirilebilmesi, bu konuda bilinç ve duyarlılık kazanmış olan öğretmenlerin yetiştirilmesiyle yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği tutumları ile kadına yönelik şiddete ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Öğretmen adaylarının kadına yönelik şiddete ilişkin tutumları ve toplumsal cinsiyet eşitliği tutumları demografik değişkenlere (cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, yaşamakta oldukları yerleşim birimi) ve sosyal medyada toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin gruplara katılım ile kadına yönelik şiddetle ilgili kitlesel tepkilere destek olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının kadına yönelik şiddete ilişkin tutumları ile toplumsal cinsiyet eşitliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği tutumları kadına yönelik şiddete ilişkin tutumlarını yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında ilişkinin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlanmaktadır (Karasar, 2012).

### Çalışma grubu

Örneklem belirlemeye yönelik olarak tesadüfi ya da sistematik bir örnekleme stratejisinin uygulanamaması durumunda örneklem çalışma için uygun, ulaşılabilir ve hazır insan gruplarından seçilebilir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden (n=311) oluşmaktadır. Katılımcıların %75,9'u kadın, %23,2'si erkek olduğu, %1'i ise cinsiyetini belirtmemeyi tercih ettiği görülmektedir. Katılımcıların %45,7'sinin anne eğitim durumu ilkökul, %14,5'i ortaokul, %18,6'sı lise, %2,9'u yüksekokul, %9,6'sı lisans, %1'i lisansüstü eğitim olup, %7,7'sinin annesi okur yazar değildir. Baba eğitim durumuna ilişkin veriler incelendiğinde %36'sının ilkökul, %15,8'inin ortaokul, %25,4'ünün lise, %7,1'inin yüksekokul, %12,9'unun lisans, %1,3'ünün lisansüstü eğitim olup, % 1,6'sının babasının okur yazar olmadığı görülmektedir. Katılımcıların %16,4'ü köy/kasabada, %33,8'i ilçede ve %49,8'i ise kent merkezinde ikamet etmektedir. Sosyal medyada kadına yönelik şiddet ya da toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili takip ettikleri kanalların olup olmadığı sorusuna 192 kişi (%61,7) evet yanıtı verirken, 119 kişi (38,3%) hayır yanıtını vermiştir. Katılımcıların %78,1'i sosyal medyada kadına yönelik şiddetle ilgili kitlesel tepkilere destek olduğunu belirtirken, % 21,9'u destek olmadığını beyan etmiştir.

### Veri toplama araçları

Bu araştırmada verilerin toplanması için Usta, Keleşoğlu ve Esen (2015) tarafından geliştirilen "Kadına Yönelik Şiddet Tutum Ölçeği" ve Gözütok, Toraman ve Erdol (2017) tarafından geliştirilen ve Toraman ve Özen (2019) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde geçerliliği sınınan "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği" kullanılmıştır.

### Verilerin analizi

Araştırma kapsamında cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yaşanan yerleşim biriminin büyüklüğü gibi ikiden fazla kategori içeren değişkenler için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu değişkenlerdeki kategorilerde yer alan katılımcı sayısının 30'dan az olması ve verilerin homojen dağılım göstermemesi nonparametrik test kullanılmasını gerektirmiştir. Benzer biçimde sosyal medyada toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin gruplara katılım değişkenine ilişkin verilerde de dağılım normallik göstermediği için nonparametrik testlerden Mann Withney-U testiyle analiz yapılmıştır. Kadına yönelik şiddetle ilgili kitlesel tepkilere destek olup olmama değişkeninin analizinde bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kadına yönelik şiddete ilişkin tutumları ile toplumsal cinsiyet eşitliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için her iki ölçek puanları arasındaki Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği tutumlarının, kadına yönelik şiddete ilişkin tutumlarını açıklayıp açıklamadığını test etmek için ise Basit Doğrusal Regresyon kullanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği tutumları ile kadına yönelik şiddete ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından hem ölçeklerin toplam puanlarında hem alt boyutlarında, kadın ve erkekler arasında anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Kadına Yönelik Şiddete ilişkin tutumların gruplar arasında nasıl farklılaştığı da bu bulgularla uyumludur ve kadın öğrencilerin kadına yönelik şiddete ilişkin olumsuz tutumları erkek katılımcılara göre daha yüksek oranlardadır. Katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitliği tutumları ile kadına yönelik şiddete ilişkin tutumlarının sosyal medyada toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin gruplara katılıma göre farklılaştığı ve bu gruplara katılanların toplumsal cinsiyet eşitliği tutumlarının daha olumlu yönde olduğu ve kadına yönelik şiddete ilişkin tutumlarının daha olumsuz olduğu görülmüştür. Kadına yönelik şiddetle ilgili kitlesel tepkilere destek olduğu yönünde görüş belirten katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin daha olumlu, kadına yönelik şiddete ilişkin daha olumsuz tutum içinde oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının kadına yönelik şiddete ilişkin tutumları ile toplumsal cinsiyet eşitliği tutumları arasında negatif yönde, anlamlı düzeyde, yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Bu korelasyonun negatif yönde olma nedeni ölçeklerin maddelerinin farklı yönlerde olmasıdır. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği tutumlarının, kadına yönelik şiddete ilişkin tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** toplumsal cinsiyet, eğitim, şiddet



## Kaynakça

- Committee on the Elimination of Discrimination against Women (CEDAW). (1992). General Recommendation No. 19. Erişim adresi: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/recomm.htm#recom19>
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh Edition). New York: McGraw-Hill.
- Gözütok, F. D., Toraman, Ç. ve Acar-Erdol, T. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 16 (3), 1036-1048. doi: 10.17051/ilkonline.2017.330240
- Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi (2011). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120308M1-1.pdf>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- TC Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2018-2023. (2018). Erişim adresi: <https://www.aile.gov.tr/media/6315/kad%C4%B1n%C4%B1n-gue%C3%A7lenmesi-strajesi-belgesi-ve-eylem-plan%C4%B1-2018-2023.pdf>
- TC Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Koordinasyon Planı 2020-2021. (2019). Erişim adresi: <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/33061/koordinasyon-planı-v13-1.pdf>
- Toraman, Ç. & Özen, F. (2019). An investigation of the effectiveness of the gender equality course with a specific focus on faculties of education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14 (2), 6-28. doi:10.29329/epasr.2019.201.1
- Usta, G., Keleşoğlu, S. v& Esen, Y. (2017). A Scale of attitudes towards violence against women: validity and reliability testing. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (4), 959-968.

## Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim ve Öğrenme Yoksulluğu

Recep Ercan, Ahmet Mert Albayrak

Cumhuriyet Üniversitesi

### Problem Durumu

Bu çalışma, pandemi döneminde uzaktan eğitimde yaşanan sorunların öğretmen görüşleri açısından betimlemektir. Öğrencilerin pandemi döneminde çoğunlukla okul sisteminin dışında kaldıkları, okul disiplininden uzaklaştıkları, eğitime ulaşma güçlükleri ve öğrenme fakirliği yaşadıkları gözlemlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın geliştirdiği Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile uzaktan yürütülen derslerin yansımaları elbette ileride daha net anlaşılacaktır. Bizim üzerinde yoğunlaştığımız konu, öğretmenlerin uzaktan eğitim ve öğrenme fakirliği/geriliği konusunda görüşlerini betimlemek olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim etkinlikleri bağlamında gündelik yaşamlarını nasıl inşa ettikleri; okul, öğretmen ve öğrenci gibi eğitim kavramları üzerinde ne düşündükleri ilişkisel sosyoloji bağlamında analiz edilecektir. Öğretmenlerin sosyal ve psikolojik açıdan zor bir dönem geçirdikleri düşünüldüğünde onların eğitim görüşleri veri kaynağı açısından değerlidir. Öğretmenin en büyük zenginliği öğrencileridir; çocuk sevgisidir. Çocuklar üzerindeki emeğidir. Bu emeğin boşa gitmemesi için öğrenme geriliği/fakirliği konusunda öğretmen görüşü değerlidir; çözüm odaklıdır. Pandemi döneminde öğrencilerin durumuna bakıldığında kimisi okulunu özledi, kimisi eğitimden uzaklaştı, kimisi arkadaşlarını ve öğretmenlerini özledi. Tüm bu süreçlerin eğitim düşüncesine nasıl yansıdığı açıkçası analiz edilmeye değerdir. Okul, öğretmen, öğrenci ve öğrenme fakirliği kavramlarının içini dolduran bir eğitim düşüncesi nasıl olabilir? Eğitim sosyal ve ekonomik problemlerin çözümünde, insan sermayesinin yetiştirilmesinde, toplumun yeniden üretiminde, ideoloji-kültür aktarımında bütünsel bir bakışı gerektirmektedir. Sorun şu ki günümüzde eğitimin işlevi giderek değişime uğramaktadır. Okul, diploma veren bir kuruma dönüştü. Öğretmenin rolü iyice azalmış, öğrenci bilişim teknolojisine bağımlı hale gelmiş, hazır bilgiyle yetinmeye başlamıştır. Teknolojik gelişmeler eğitim kavramları üzerinde yeniden düşünmeyi zorlamıştır. Türk toplumu dünyada bilişim teknolojileri kullanımı açısından ilk sıralardadır (Güllüpinar ve Ark., 2013). Eğitim açısından eğitim teknolojinin her zaman olumlu sonuçlar verdiği de iddia edilemez (Aksoy, 2005). Okulların ticarileştiği, öğrenci ile öğretmen arasında müşteri ilişkisinin yaygınlaştığı bir dönemde Türk eğitim sistemi ezberci-aktarımcı eğitim modellerinde ısrar etmektedir. Aktif, girişken, sorgulayan, eleştiren bir öğrenci yerine itaatkar, pasif ve dogmalara itibar eden bir öğrenci profili öne çıkarılmaktadır. Okulların eğitim başarısı fiziki ve teknolojik kapasitenin artırılması ile giderilebileceği düşünülmektedir. Yeni teknolojiler çocukların oyuncakları olmuştur. Çocukların anne babaları ve arkadaşlarıyla iletişimleri giderek azalmaktadır. Kitap okumak yerine telefonuyla vakit geçirenlerin sayısı giderek artmaktadır. Bu koşullarda eğitimin başarısı tartışmalı hale gelmektedir. Çocuklar diploma için hızlandırılmış bir eğitim sürecinden geçmektedirler. Bu koşullarda sağlıklı kuşakların yetişmesi güçleşmektedir. Toplumsallaşma için gerekli olan değerler ve normlar tam olarak içselleştirilememektedir. Bu noktada sevgi eğitimine daha çok ihtiyaç vardır. Sevgi geliştirilebilen bir duygudur. Sevgi olmayınca ne okul, ne öğretmen ne de öğrenci geliştirilebilir. Bu noktada iki temel sorun karşımıza çıkmaktadır. Bizler sadece teknolojiyi iyi kullanan bireyler mi, yoksa aynı zamanda onu tasarlayan, üretken, yaratıcı ve mutlu bireyler mi yetiştireceğiz? İkinci sorun eğitimi öğretimin önüne geçirebilecek miyiz? Eğer üretken ve mutlu bireyler yetiştirmek istiyorsak günümüzdeki mevcut haliyle öğrenci, öğretmen ve okul kavramlarının sorgulanması gerekmektedir. Böyle bir çaba gelecekteki eğitim ideallerine daha çok katkı sağlayacaktır. Bu çalışma eğitim teknolojileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve okul kavramları üzerinde yeniden düşünmeyi ve sorgulamayı amaçlamıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. Uzaktan eğitimde öğrenme geriliği-fakirliği yaşayan öğrenciler için çözüm önerileriniz nelerdir.
3. Uzaktan eğitimin okul, öğretmen ve öğrenci profili üzerinde etkisi ne yönde oldu?
4. Pandemi döneminde eğitimde yapılanlar ve yapılmayanlar nelerdir?
5. Değerler eğitimi açısından idealinizdeki eğitim düşüncesi konusunda neler söylemek istersiniz?

### Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bu desende belli bir olguya ilişkin bireysel bakış açılarının ortaya çıkarılması ya da yorumlanması amaçlanmaktadır ( Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel

araştırmalar bir olayı derinlemesine analiz edebilmek için başvurulan en uygun araştırma yöntemidir. Eğitim bilimlerinde elverişli bir yöntem olarak nitel çalışmaların ağırlığı giderek artmaktadır.

#### Çalışma Grubu

Çalışmaya konu olan “uzaktan eğitim”, “öğrenci”, “öğretmen”, “okul”, “öğrenme fakirliği” gibi kavramlar olgusal nitelikte problem durumu taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapan çeşitli branşta öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaya hizmet etmesi bakımından amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Branşları ve hizmet yılları dikkate alınarak internet üzerinden 20 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla 5 adet açık uçlu soru formu geliştirilmiştir. Soruları ve verileri denetlemek amacıyla farklı branştan beş öğretmenle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Sağlam verilere ulaşılabileceği anlaşılınca soru formu mail yoluyla tanıdık öğretmenlere gönderilmiş, cevaplarda tekrar mail yoluyla geri toplanmıştır.

#### Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular içerik analizi ile çözümlenmiş ve sonuçlar raporlaştırılmıştır. İçerik analiziyle elde edilen ifadeler, temalar halinde gösterilmiş, her bir temayı yansıtacak nitelikte alt kategoriler elde edilmiştir. Bu kategoriler şunlardır: 1. İdeal eğitim düşüncesine ilişkin ifadeler. 2. İdeal öğrenci, ideal öğretmen ve ideal okul ile ilgili ifadeler. 3. Uzaktan eğitimle ilgili ifadeler. 4. Öğrenme fakirliği ile ilgili ifadeler. 5. İdeallerindeki eğitim düşüncesiyle ilgili ifadeler.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler; pandemi dönemiyle ilgili olarak uzaktan eğitim döneminde öğretmen, okul ve öğrenci algısında ortaya çıkan değişme konusunda hem olumlu hem de olumsuz ifadeler kullanmışlardır. Öğrenme fakirliğine ilişkin sorumluluk taşımakla birlikte sorunu daha çok sistemsel olarak değerlendirmişlerdir. Diğer bir deyişle yüz yüze eğitim koşullarının oluşturulması ve okulların açık tutulması noktasında yaygın bir görüş ortaya çıkmıştır. Okula ilişkin olumlu ifadelerin başında bilginin aktarıldığı, arkadaşlık ilişkilerinin ve öğretmen sevgisinin yaşandığı mekanlar olarak nitelendirilmiştir. Okula ilişkin olumsuz ifadelerin başında ise katı disiplin ve öğrenciyi tek tipleştirmeye çalışan mekânlar olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin ise toplumsal gerçeklikten koptukları, ezberci, düşünmeyen, okula gitmek istemeyen ama sadece sınav ve ders geçme sistemine odaklandıklarını belirtmişlerdir. Geleceğin okul, öğrenci ve öğretmenlerinin teknoloji yoğun ilişkilerin sevgi eğitimiyle mutlaka desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Fakirliği, Eğitim Düşüncesi, Uzaktan Eğitim, Pandemi Dönemi

#### Kaynakça

- Güllüpinar, F., Kuzu, A., Dursun; Ö. Ö., Kurt, A.A., Gültekin, M. (20013). Milli Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Sonuçları: Velilerin Bakış Açısından Fatih Projesi’nin Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Aralık 2013, Sayı:30, ss.195-216
- Aksoy, H. Hüseyin (2005). “Medya ve Bilgisayar Teknolojisinin Eğitimde Kullanımının Etkileri Üzerine Eleştirel Görüşler”, Eğitim Bilim Toplum, ss. 54-67
- Christensen, L. & Johnson, B. (2014). Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar, Çeviri Editörü Selçuk Beşir Demir, Ankara: Eğiten Kitap.
- Devey, J. (1998). Okul ve Toplum, Çev. Hüseyin Avni Başman, Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (2010). Eleştirel Pedagoji, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, İ. K. (2007). Küreselleşmenin Eğitim Fakülteleri Üzerine Etkileri. Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

## Öğretmenlerin Uzaktan Mesleki Eğitim Faaliyetlerinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Ümit Altun, Süleyman Göksoy

MEB, Eğitim Fakültesi Düzce Üniversitesi

### Problem Durumu

Çağımızda gelişmiş ülkelerin her alanda nitelikli iş gücüne ihtiyacı vardır. Nitelikli personel yetiştirmek ve mevcut personelin verimini artırmak için mesleki eğitimi bir süreç haline getirmek gerekir. Teknolojinin hızla gelişmesiyle günümüzde öğretmenlik mesleği ve öğretim yöntemleri hızla değişmektedir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de nitelikli iş gücünü hedeflenmektedir. Eğitim sistemimizin kalitesini artırmak için mevcut öğretmenlerin eğitimine gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Gelişen teknoloji uzaktan eğitimin kalitesini artırmıştır.

Mesleki eğitimin daha esnek, daha ekonomik, değişime açık model olan uzaktan mesleki eğitim, yeni teknolojik gelişmeler sayesinde ön plana çıkmış ve daha kullanışlı hale gelmiştir. Uzaktan eğitim; eğitimdeki fırsat ve imkan eşitsizliğini ortadan kaldıran, zaman, mekan, sayı kısıtlamalarını ortadan kaldıran, guruba ve kişiye özgün eğitim imkanı sağlayan, kolay güncellenebilir bir eğitim modelidir.

Bugün artık eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan ve yaygınlaşan uzaktan mesleki eğitim giderek daha geniş kesimlerin tercih ettiği bir model olmaktadır. Ancak uzaktan mesleki eğitimin kalitesini artırmak için; uzaktan eğitim verilecek mesleki eğitimin konusu seçilirken dikkat edilmeli, kişisel ve toplumsal ihtiyaçlar dikkate alınmalı, eğitim ortamı, tasarımı ve planlamasında titiz davranılmalıdır.

Uzaktan eğitim çok iyi hazırlık gerektiren karmaşık bir sistemdir. Yüz yüze eğitimdeki doğal ortamın sağlanması çok zordur. Öğrenme çevresinin hazırlanması ve kontrolündeki en ufak eksiklik kaliteyi ve algıyı değiştirmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan mesleki eğitim programlarına yönelik yeterli sayıda nitel araştırma bulgusu olmadığı görülmektedir. Bu da mevcut araştırmanın bir ihtiyaca cevap verebileceğini göstermekte ve araştırmayı değerli kılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim stratejisi ile öğretmenler için planladığı ve uyguladığı uzaktan hizmet içi eğitimler artarak devam etmektedir. Bu strateji ile zamandan, ortamdaki bağımsız olarak eğitimler planlanmakta ve binlerce öğretmen bu eğitimlerden yararlanmaktadır. Öğrenenlerin daha fazla faydalanacağı düşüncesiyle daha fazla eğitim yapmak yerine etkili ve verimli programlar yapılmalı, yapılan programların sonunda uygun program değerlendirme tekniğiyle programların değerlendirilmesi yapılarak katılımcıların görüşlerinin alınması önemlidir. Uzaktan eğitim programlarına katılan öğretmenlerin program hakkındaki düşünceleri, programın etkililiği ve niteliğini değerlendirmede çok önemlidir. Bu değerlendirmeler, uzaktan eğitim programlarını tasarlayıp uygulayanlara, programın iyileştirilmesinde yardımcı olur (Tekin, 2020: 25).

Ülkemizde ve dünyada hayat boyu mesleki eğitimin sürdürülebilmesi ve için vazgeçilmez bir eğitim modeli olan uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri konusunda araştırma yapmanın önemini artırmıştır. Günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişiminde uzaktan eğitimin yeri hızla artmaktadır. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin gelişimine katkı sağlamak üzere eğitime katılan öğretmenlerin görüşlerine ihtiyaç vardır. Bu araştırma öğretmenlerin uzaktan mesleki eğitim faaliyetlerinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerilerine ve öğretmenlere sağladığı katkılara ulaşmak amacıyla yapılmıştır.

### Yöntem

Nitel araştırma paradigması doğrultusunda tasarlanan mevcut çalışmada, öğretmenlerin katıldıkları uzaktan mesleki eğitim programlarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada olgu bilim deseni veya durum çalışmasıyla yürütülmesi düşünülmüş, olgu bilim deseni yapılmaya karar verilmiş ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada olgu bilim desininin seçilme sebebi, farkında olunan durumun derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunan olgularına odaklanmaktır.

Ayrıca olgu bilimde genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması, yorumlanması ve genelleme yapılması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: akt.; Tekin, 2020). Araştırmada öğretmenlere katılmış oldukları uzaktan mesleki eğitim programları hakkında sorular sorulmuş, verdikleri cevaplar ele alınarak incelenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, danışman öğretim üyesi rehberliğinde araştırmacının oluşturduğu; demografik bilgi formu ve açık uçlu üç sorunun yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmada, çalışma grubunun özellikleri, cinsiyet, branş, mesleki kıdem, katıldığı mesleki uzaktan eğitim faaliyet sayısı betimlenerek incelenmeye çalışılmış, öğretmenlerin katıldıkları uzaktan mesleki eğitim çalışmalarında karşılaşılan sorunlara yönelik katılımcı görüşleri, çözüm önerileri sorulurken ve öğretmenlerin mesleklerine ve kendilerine katkıları hakkında bilgi toplanmak istenmiştir.

Görüşmeler yaklaşık 30 dakikalık sürelerde yapılmıştır. Verilerin analizi sonucu:

-Öğretmenlerin katıldığı uzaktan mesleki eğitim faaliyetlerinde yaşadığı sorunlar,

-Uzaktan mesleki eğitim faaliyetlerinde yaşadığı sorunlara çözüm önerileri,

-Uzaktan mesleki eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin kişiliğine ve mesleğine katkıları şeklinde üç tema oluşturularak incelenmiştir.

Toplanan veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiş, kategorilere ayrılmış ve frekans değerleri belirlenerek yorumlanmıştır. Bulgular incelenmiş, alan yazınla karşılaştırılmış, elde edilen sonuçlara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin uzaktan mesleki eğitimlerde yaşadığı sorunlarla ilgili görüşlerine yönelik bulgularda temel olarak, uzaktan mesleki eğitimlerde erişim problemi olması, eğitim sunumunun verimli olmaması, soru sorma- etkileşim imkânının olmaması, eğitmenin hazırlıksız olması ve yetersizliği, eğitim esnasında ilginin dağılması veya odaklanamama, teknolojiyi kullanamama, zamanı kullanamama, süre yetersizliği, katılıma zorlanma, konunun istek ve ihtiyaca yönelik olmaması boyutlarının öne çıktığı görülmüştür.

Öğretmenlerin bu sorunlar için çözüm önerilerine bakıldığında ise öğretmenler öncelikle erişim sıkıntılarının giderilmesini, eğitim içeriğinin zengin ve güncel olmasını, eğitmen seçilirken uzman ve tecrübeli kişilerin seçilmesini, programın etkileşime açık olmasını, katılımcı ve eğitimcilere teknoloji kullanımı desteği verilmesini, eğitimin sürekliliğini, eğitim konusunun katılımcıların istek, ihtiyacına göre belirlenmesini, katılımcı sayısının sınırlı olmasını, eğitimin zorunlu olmamasını istedikleri görülmektedir. Öğretmenler uzaktan mesleki eğitim sonunda ileride avantaj sağlayacak bir belgenin verilmesini de istemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitimin Tarihiçesi, Öğretmenlerin Uzaktan Mesleki Eğitimleri

### Kaynakça

- Orhan, F., ve Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan Eğitim Yaklaşımında Temel Eğitim 1. Kademe Öğretmenlerinin Video Destekli Hizmetiçi Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17).
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktaneğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu *Marmara İletişim Dergisi*,1(21), 73-94
- Taşlıbeyaz, E, Karaman, S ve Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160.
- Taşpınar, M. (2014). Mesleki eğitimde uzaktan eğitim ve toplumsal algı. *Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,3(4), 1-7.
- Uşun, S. (2006). Uzaktan Eğitim, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, S. (2013). *Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi*. İstanbul: XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Bozkurt, Ö. (2015). Kitleleşen Açık Çevrimiçi Dersler ve sayısal bilgi çağında yaşam boyu öğrenme fırsatı. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 56-81
- Durak, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: sorunlar ve eğilimler, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, (3) 4, 160-173

- Arat, T ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14) 2, 363-374
- Parmaksız, Ş ve Sıcak, A. (2015). Uzaktan Hizmetiçi Eğitimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8) 4, 187-211
- Dinçer, S. (2016). *Bilgisayar Destekli Eğitim ve Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış*. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana
- Özavcı, E ve Çelikten M. (2017). Öğretmen Görüşlerine Göre Uzaktan Hizmetiçi Eğitimlerde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *The Turkish Online Journal of Education*. 4(2), 40-71
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, (3) 2, 85-124
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35.
- Nizam, Feridun (2004). Eğitim-Öğretimde Kitle İletişim Araçlarının Kullanım Olanakları ve Avantajları. Trabzon: *KATÜ Akademik Bilişim*, (1),1-17

## Ortaöğretim Kurumları Müdürlerinin Eğitimde Sosyal Medyanın Kullanımına Yönelik Algıları

Mustafa Aygün, Süleyman Göksoy

MEB, Düzce Üniversitesi

### Problem Durumu

İnternet, insan hayatına girmesinin üzerinden kısa bir süre geçmesine rağmen, bilginin üretilmesi ve yayılmasında mesafe, zaman ve mekân gibi unsurları önemsizleştirmiş, internete ulaşımın olduğu her ortamda, insanların karşılıklı iletişime geçebilmesini ve depolanan veriye ulaşmasını sağlayarak, özellikle iletişim ve haberleşme alanında büyük bir değişimin kapısını aralamıştır (Yolcu, 2018, s.7). İnternet tabanlı iletişim teknolojilerinde meydana gelen ilerlemenin bir yansıması olarak, veri akışının hızlanması ve mobil telefonların gelişmesi ile 2000’li yıllar ve sonrası etkisini giderek arttıran sosyal medya uygulamaları, insanlar ve etkileşimde oldukları gruplar arasında gerçek zamanlı bilgi alışverişi, sohbet vb. paylaşımlar yapılmasına olanak sağlayarak insan hayatında önemli bir yer işgal etmeye başlamış ve kullanım oranları hızla artmıştır (Güçdemir, 2014, s. 97-112).

Sosyal medya okulun paydaşları olan öğrenci, veli ve öğretmenlerin hayatlarının bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde, sosyal medya olarak adlandırılan ve sınırsızmış gibi gözükken bir alan varken, eğitimi okul denen mekanların içinde yapılan faaliyetler ile sınırlamak mümkün değildir. Sosyal medyanın, kısa geçmişine rağmen büyük bir kullanıcı kitlesine erişmesi, özellikle eğitim çağındaki neslin zamanlarının önemli bir kısmını geçirdikleri mecra olması, eğitsel anlamda ilgi çekici içerikler barındırması, bunları kişileştirerek paylaşım olanağı sunması okul kurumunun ve bu kurumlarının müdürlerinin bu alana ilgisiz kalması imkansızlaştırmaktadır (Durusoy, 2011; Demirel, 2014; Epstein, 2013). Ortaöğretim kurumu müdürlerinin sosyal medyayı etkili bir iletişim ve eğitim aracı olarak kullanması, kurumun amaçlarına gerçekleştirme ve çalışanların moral ve motivasyonlarını arttırmada yardımcı bir unsur olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden ortaöğretim kurumu müdürleri, eğitim lideri olmalarının gereği, sosyal medyanın eğitimde nasıl ve ne şekilde kullanılabileceğini hesaba katmak zorundadırlar. Okulların yönetiminde kararların alınması ve uygulanmasında; eğitim faaliyetlerinin izlenmesi ve yönlendirilmesinde, okulun misyon ve vizyonun belirleme ve yenilemede; okulun paydaşları ile okulun faaliyetlerinin paylaşılması ve çevreye duyurulmasında sosyal medya destekleyici ve tamamlayıcı bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca ortaöğretim kurumlarının müdürleri eğitim lideri olarak kurumlarının amaçlarını gerçekleştirirken sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmeler takip etmek ve bu alanlarda meydana gelen gelişmelere göre kurumlarını konumlandırmak durumundadırlar.

Bu bağlamda, bu araştırma ile ortaöğretim kurumu müdürlerinin, eğitimde sosyal medya uygulamalarının kullanılmasına yönelik algılarını anlamak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın ortaöğretim kurumu müdürlerinde, sosyal medya kullanımı konusunda farkındalık meydana getireceği, sosyal medyanın eğitimde kullanımının mevcut yarar ve riskleri üzerine düşüncelerini sağlayacağı, eğitim sosyal medya ilişkisi üzerine yapılacak araştırmalara yön verebileceği düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu araştırma, ortaöğretim kurumu müdürlerinin eğitimde sosyal medya kullanımına yönelik görüşlerini anlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni üzerine kurgulanmıştır. Olgubilim, kişilerin deneyimlerinden yararlanarak bir olguyu açıklama çabası içindedir. Olgubilim aracılığıyla bireylerin, bir olguya ilişkin deneyimleri, algıları ve o olguya yükledikleri anlamlar ortaya çıkartılmaya çalışılmaktadır. (Onat Kocabıyık, 2015) Ayrıca olgubilim deseni hayatın içerisinde, yeterince ve ayrıntılı bilgi sahibi olunmayan içsel ve dışsal durumlar ön planda olması durumunda araştırmanın yönünü belirlemeye uygun bir desendir (Yıldırım, Şimşek, 2018). Sosyal medyanın eğitimde kullanılmasına yönelik, ortaöğretim kurumu müdürlerinin algıları, deneyimleri, sosyal medyaya yükledikleri anlamlar belirlenmeye çalışıldığından olgubilim deseni bu araştırma için uygundur. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 öğretim yılında, Düzce il merkezinde bulunan devlet okullarında görevli Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselerinde çalışmakta olan 12 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örneklem belirleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler toplanırken, açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formdaki soruların, katılımcılar cevaplandırılmasına dayanan bir teknik kullanılmıştır. Katılımcılarla yüz yüze görüşülerek ve yapılandırılmış soruların altında sondalara yer verilerek daha ayrıntılı bilgi alma yoluna gidilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler “içerik analiz” yöntemi ile çözümlenmiştir. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar,



kavramsal yapıya uygun olarak genel temalar altında kodlanmıştır. Bu kodlar kendi setleri içerisinde ilişkilendirilerek alt temalar belirlenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcı ortaöğretim kurumu müdürlerinin, dünyada kullanıcı sayısı bakımından en fazla tercih edilen sosyal ağları kullandıkları ancak wikiler, bloglar, podcasting gibi sosyal medya araçlarının eğitimde kullanımından bahsetmedikleri, bu bağlamda sosyal medyayı dar bir alanla ilişkilendirdikleri; sosyal medya uygulamalarını daha çok paylaşım yapma, kişisel ve kurumsal iletişim, gündemi takip, haberleşme ve eğitim öğretim işleri için kullandıkları; sosyal medyayı kullanma sürecinde zorlanan, direnç gösteren, adaptasyon sorunu yaşayan ortaöğretim kurumu müdürlerinin olduğu; sosyal medya uygulamalarının eğitimde kullanılması ile ilgili olumlu ve olumsuz yanlar bulunduğu yönünde algıları olduğu; ortaöğretim kurumu müdürlerin bakış açısından sosyal medyanın eğitimde kullanılmasında genç öğretmenlerle orta yaş ve üstü öğretmenler arasında kullanım ve anlayış farkının bulunduğu; ortaöğretim kurumu müdürüne sosyal medya uygulamalarının eğitimde kullanılması ile ilgili öğretmen ve öğrencilerden sınırlı bir dönüt geldiği; sosyal medya uygulamalarının eğitimde kullanılması ile ilgili öğretmen ve öğrencilerden bilgi almaya dönük araştırmalarının olmadığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yeni medya, Sosyal Medya, Sosyal Medya Araçları, Eğitim

### Kaynakça

- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durusoy, O. (2011). *Öğretmen Yetiştirmede Web 2.0 ve Dijital Video Teknolojilerinin Kullanılarak Öğretmenlik Öz Yeterlilik Geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Epstein, A.S. (2013). Using technology appropriately in the preschool classroom. *High Scope Extensions*, 28(1), 1-16
- Güçdemir, Y. (2014). Yeni medya ortamlarında ağlar oluşturan toplumsal hareket deneyimleri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOIR)*, 2, Özel Sayı, 97-111.
- Hariri Y.N. (2018). *21. Yüzyıl için 21 ders (7. Baskı)*. (Çev. Selin Sıral). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*. 32, 151-175
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 55-66.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11.Baskı)*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yolcu, Ö. (2018). Yeni Medya. İstanbul Üniversitesi Açıkta ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. Erişim: [http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/medyaveiletisim\\_ue/yenimedya.pdf](http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/medyaveiletisim_ue/yenimedya.pdf)

## Eğitim Yöneticilerinin 21. yy Becerileri ve Yönetim Felsefeleri Arasındaki İlişkiler

Mehtap Akyel

Pamukkale Üniversitesi

### Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknolojiye yaşanan gelişmeler sürekli bir şekilde gelişmektedir. Bu gelişmeler toplumu oluşturan bireyleri ekonomik ve sosyal yapıdan, günlük yaşamına kadar bütünüyle etkilemiştir. Teknolojik anlamda yaşanan bu hızlı gelişim, bilginin toplumun her kesimine hızlı bir şekilde ulaşmasına, yeni sosyal ağların oluşmasına, iş hayatından eğitim hayatına kadar toplumu ilgilendiren alanları da etkilemektedir. Teknolojiye yaşanan gelişmeler bilgiye daha hızlı ulaşmalı mümkün hale getirmiş, bilgiye ulaşma noktasında ihtiyaçları ve kullanılan yöntemleri de değiştirmiştir. Teknolojiye yaşanan bu gelişime hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmek için etkili bir eğitim sistemi gerekmektedir. Bu yüzden eğitim sistemleri de kendini yenilemek durumunda kalmıştır. Her yeni yüzyılda bireylerin ihtiyaçları değiştiği için, bu ihtiyaçlar eğitim sistemine de yansımaktadır. Günümüz dünyasında bireylerde bulunması gereken özellikler değişmiştir. Çağımız bireylerinden artık, yaşanan değişim ve gelişmelere hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri, ulaşılan bilgiyi günlük hayata aktarabilmeleri ve buna bağlı olarak eleştirip, sorgulayarak toplumda yer edinebilmeleri, üretmeleri ve yaşam boyu öğrenme fikrine sahip olmaları gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Boyacı ve Özer, 2019). Çağımızın öğrenme becerileri; sorgulama, düşünme, anlama, problem çözme gibi bireyin yeteneklerinin gelişmesini ve bu gelişmenin bireyin akademik ve sosyal yaşamında kendi performansı üzerine yansımaları içerir (Önür ve Kozikoğlu, 2020). Tüm bu özellikler genel olarak, 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilebilir.Önümüzdeki birkaç yıl içinde, standart işler ve hatta günlük işlerin bir kısmı yapay zeka ile geliştirilen makineler tarafından yapılacağı öngörülmektedir. Devlet ve özel sektör kurumlarının insan istihdam edemeyeceği, çalışan grubun yerini makinelerin alacağı söylenebilir. Bu nedenle, gençlerin yeni iş alanları oluşturacak sentez yapabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. “veri madenciliği” gibi kavramların hayatın vazgeçilmez bir parçası haline geldiği günümüz dünyasında, iş yapmaya değer “erişim” ve “algılama” için veri miktarı her meslek için inanılmaz bir hızla büyümektedir. Bu kadar yoğun veri içinden doğru ve güvenilir olanlara ulaşmak için bireylerin sahip olması gereken en önemli özellik eleştirel düşünme becerisidir. Tüm meslek gruplarında bilgi seviyesinin hızla arttığı bu dönemde, işleri tamamlamak için işbirliği yapmak kaçınılmazdır. Bu yüzden bu yüzyılda “beraber çalışabilmek”, “beraber çalışmayı organize edebilmek” çok önemli bir beceridir. Bir sorun meydana geldiğinde, harekete geçip sorunu çözmek, 21.yüzyıl kazanımları arasında en öncelikli olanıdır. Takım çalışması olarak da adlandırılabilir. Bu madde çağımız için büyük önem taşımaktadır. Birey, yaratıcılığını, eleştirel düşünme ve işbirlikli çalışabilme becerisini sorunu çözmek üzere kullanacaktır. Problem çözme becerisi genel anlamıyla, “sorunu tanımlamak/analiz etmek”, “alternatif çözümler üretmek”, “en uygun çözümü planlamak”, “uygulamak” ve “değerlendirmek” adımlarından oluşmaktadır (Akgündüz, ve diğerleri, 2015). Tüm bunlar göz önüne alındığında, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin, 21.yüzyıl becerilerini eğitim programlarına uyarlaması gerektiği görülmektedir. Araştırmanın amacı, Denizli ili içinde yer alan özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre eğitim yöneticilerinin 21.yüzyıl becerileri ile yönetim felsefeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, öğretmenlere “Eğitim Yöneticisi 21.yüzyıl Becerileri Ölçeği” (Çoban, Bozkurt, ve Kan, 2019) ve “Yönetim Felsefesi Ölçeği” (Tanrıoğen,2018) uygulanacaktır.

### Yöntem

Araştırmada, öğretmen algılarına göre eğitim yöneticilerinin 21.yüzyıl becerileri inceleneceği için nicel araştırma modeli ve ilişkisel tarama deseni kullanılması planlanmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılacaktır. İlişkisel tarama araştırmaları; birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi çıkarmak ya da bu ilişkiye bağlı olarak kestirimde bulunmak amaçlandığında kullanılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).Araştırmanın çalışma grubunu 2021 yılında Denizli ilindeki devlet ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenler oluşturacaktır. Katılımcılardan 50 sayıda öğretmene ulaşılması planlanmaktadır. Görev türü bakımından katılımcıların tamamı öğretmendir. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Denizli ilindeki devlet ve özel kurumlarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl algıları incelenmesi amacıyla “Eğitim Yöneticisi 21. yy. Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması” (Çoban, Bozkurt, ve Kan, 2019) ve “Okul Müdürlerinin Yönetim Felsefeleri İle Okulların Şeffaflık Düzeyleri Arasındaki İlişki” (Tanrıoğen, 2018) ölçeği kullanılacaktır. Eğitim Yöneticisi 21.yy Becerileri Ölçeği (21.yy. EYBÖ) taslağı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde ise, Eğitim Yöneticisi 21. yy EYBÖ bulunmaktadır. Bu ölçek, üç temel beceri altında toplanabilen 12 alt boyuta ilişkin toplam 110 maddeden oluşmuştur. “Öğrenme ve Yenilik Becerileri” boyutunun altında “yaratıcılık ve yenileşme”, “eleştirel

düşünme ve problem çözme”, “iletişim” ve “işbirliği” olmak üzere dört alt boyut; “Okur-Yazarlık Becerileri” boyutunun altında “bilgi okur-yazarlığı”, “medya okur-yazarlığı” ve “teknoloji okuryazarlığı” olmak üzere üç alt boyut ve “Yaşam ve Mesleki Beceriler” boyutunun altında “özyönetim ve inisiyatif”, “üretkenlik ve hesapverebilirlik”, “liderlik ve sorumluluk” “esneklik ve kolay uyum sağlama” ve “sosyal ve kültürlerarası beceriler” olmak üzere beş alt boyut bulunmaktadır. Ölçekte yaratıcılık ve yenileşme alt boyutunda 9, eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutunda 11, iletişim alt boyutunda 12, işbirliği alt boyutunda 9, bilgi okur-yazarlığı alt boyutunda 7, medya okuryazarlığı alt boyutunda 7, teknoloji okur-yazarlığı alt boyutu altında 7, öz yönetim ve inisiyatif alt boyutunda 11, üretkenlik ve hesapverebilirlik alt boyutunda 11, liderlik ve sorumluluk alt boyutunda 11, esneklik ve kolay uyum sağlama alt boyutunda 9 ve sosyal ve kültürlerarası beceriler alt boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Eğitim yöneticilerinin 21. yy. becerilerine ne derece sahip oldukları konusunda öğretmen görüşüne dayalı olan bu ölçek, 5’li derecelendirme (1= Hiç, 5= Tamamen) kullanılarak hazırlanmıştır. Tanrıoğen (2018) tarafından geliştirilen Yönetim Felsefesi Ölçeği iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta Y Kuramına ilişkin 11 madde, ikinci boyutta ise X Kuramına ilişkin 8 madde yer almaktadır. Yönetim Felsefesi Ölçeği, ‘Hiç Katılmıyorum’ ile ‘Tamamen Katılıyorum’ aralığından oluşan beşli Likert ölçeği biçiminde derecelendirilmiştir. Hazırlanan ölçekler google form aracı ile online olarak öğretmenlere uygulanacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim sisteminde gelişmeleri takip edebilmek, gerekli işlemleri yapabilmek, bu becerilere sahip öğrenciler yetiştirebilmek açısından öğretmenlere ve okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu araştırma eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile yönetim felsefeleri arasındaki ilişkiyi incelemek için hazırlanmıştır. Araştırmada veriler Denizli ili merkez ilçelerinde görev yapan ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Elde edilen veriler Jamovi 1.6.15 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen algılarına göre eğitim yöneticilerinin 21.yüzyıl becerileri açısından desteklenmesi gerektiği belirlenmiştir. Öğrenen insan için işbirliği, paylaşım, çevrim içi çalışma sürecin vazgeçilmez haline gelmiştir. Bu neden bu becerilerin gelişimi de ön plana çıkmıştır. Öğrenmeden çözüm ve ürün üretmeye uzanan süreçte medya okur-yazarlığı, tasarım zihniyeti ve yaratıcı düşünme becerileri yeni yüzyılda ön plana çıkan beceriler haline gelmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** 21.yüzyıl becerileri, yönetim felsefesi

### Kaynakça

Teknolojide yaşanan gelişmeler bilgiye daha hızlı ulaşmalı mümkün hale getirmiş, bilgiye ulaşma noktasında ihtiyaçları ve kullanılan yöntemleri de değiştirmiştir. Teknolojide yaşanan bu gelişime hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmek için etkili bir eğitim sistemi gerekmektedir. Bu yüzden eğitim sistemleri de kendini yenilemek durumunda kalmıştır. Her yeni yüzyılda bireylerin ihtiyaçları değiştiği için, bu ihtiyaçlar eğitim sistemine de yansımaktadır. Günümüz dünyasında bireylerde bulunması gereken özellikler değişmiştir. Çağımız bireylerinden artık, yaşanan değişim ve gelişmelere hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri, ulaşılan bilgiyi günlük hayata aktarabilmeleri ve buna bağlı olarak eleştirip, sorgulayarak toplumda yer edinebilmeleri, üretmeleri ve yaşam boyu öğrenme fikrine sahip olmaları gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Boyacı ve Özer, 2019). Çağımızın öğrenme becerileri; sorgulama, düşünme, anlama, problem çözme gibi bireyin yeteneklerinin gelişmesini ve bu gelişmenin bireyin akademik ve sosyal yaşamında kendi performansı üzerine yansımaları içerir (Önür ve Kozikoğlu, 2020). Tüm bu özellikler genel olarak, 21.yy becerileri olarak ifade edilebilir.

“Veri madenciliği” gibi kavramların hayatın vazgeçilmez bir parçası haline geldiği günümüz dünyasında, iş yapmaya değer “erişim” ve “algılama” için veri miktarı her meslek için inanılmaz bir hızla büyümektedir. Bu kadar yoğun veri içinden doğru ve güvenilir olanlara ulaşmak için bireylerin sahip olması gereken en önemli özellik eleştirel düşünme becerisidir. Tüm meslek gruplarında bilgi seviyesinin hızla arttığı bu dönemde, işleri tamamlamak için işbirliği yapmak kaçınılmazdır. Bu yüzden bu yüzyılda “beraber çalışabilmek”, “beraber çalışmayı organize edebilmek” çok önemli bir beceridir. Bir sorun meydana geldiğinde, harekete geçip sorunu çözmek, 21.yüzyıl kazanımları arasında en öncelikli olanıdır. Takım çalışması olarak da adlandırılabiliriz bu madde çağımız için büyük önem taşımaktadır. Birey, yaratıcılığını, eleştirel düşünme ve işbirlikli çalışabilme becerisini sorunu çözmek üzere kullanacaktır. Problem çözme becerisi genel anlamıyla, “sorunu tanımlamak/analiz etmek”, “alternatif çözümler üretmek”, “en uygun çözümü planlamak”, “uygulamak” ve “değerlendirmek” adımlarından oluşmaktadır (Akgündüz, ve diğerleri, 2015). Tüm bunlar göz önüne alındığında, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin, 21.yüzyıl becerilerini eğitim programlarına uyarlaması gerektiği görülmektedir.

## Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Serkan Aslan

Süleyman Demirel Üniversitesi

### Problem Durumu

Sınıf, öğretmen ile öğrencilerin bir araya geldiği, eğitime yönelik hizmetlerin üretildiği, öğretimin gerçekleştirildiği ve öğrenmenin yapıldığı ortak bir yaşam alanı olarak ifade edilebilir (Aydın, 2007: 246). Öğretmenler sınıf ortamında öğrencilere kazanımları kazandırmaya yönelik etkinlikler uygulamaktadır. Öğretmenler bu etkinlikleri uygularken, zaman yönetimi, öğretme-öğrenme sürecinin bireysel farklılıkları dikkate alınarak tasarlanması, düzeye uygun ipucu, dönüt, düzeltme gibi değişkenlerin kullanılması, sınıf ortamının fiziksel koşullarının düzenlenmesi, istenmeyen davranışların önlenmesi, öğretim materyallerinin uygulanması, öğrenci motivasyonun sağlanması gibi birçok hususa dikkat etmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi içinde öğretmenlerin sınıf yönetimini nitelikli bir şekilde sağlamaları gerekmektedir. Sınıf yönetimi; sınıf kurallarının belirlenerek, eğitim için uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, zaman yönetiminin etkili bir şekilde yapılması, öğrenci için olumlu bir sınıf iklimi oluşturma sürecidir (Çelik, 2012: 3). Öğretme-öğrenme sürecinin nitelikli bir şekilde sürdürülebilmesi ve öğrencilere kazanımların kazandırılabilmesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri önemli bir etkidir. Sınıf yönetimi stilleri, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerle kurdukları iletişim ve ders içindeki davranışları olarak ele almak mümkündür (Aktan & Sezer, 2018). Bu bakımdan öğretmenlerin sınıf yönetim stillerinin öğretme-öğrenme sürecinde önem arz eden bir konu olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerle kurmuş oldukları iletişim ve sergilemiş oldukları davranışlar öğrencileri etkilemektedir. Bu durumda, öğrencilerin öğrenmelerine diğer bir değişle akademik başarılarına etki etmektedir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin belirlenmesi önemli bir konu olarak görülmüştür. Çünkü ilkökullerinde çocukların sınıf içerisinde öğretmenleri ile yaşamış oldukları iletişim ve karşılaşmış oldukları davranışlar onların tüm eğitim hayatlarını etkilemektedir. Nitekim bu durumu sınıf öğretmenliği yaptığım yıllarda bizzat yerinde müşahade ettim. Öğretmenlerin kıdemleri, cinsiyetleri, eğitim verdikleri sınıf düzeyi, öğrenim durumları, mezun oldukları fakülteleri gibi birçok değişkenin sınıf yönetim stilleri üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri arasında bu değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca alan yazında böyle bir çalışmanın yapılmamış olması bir eksiklik olarak görülmüş ve bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan bu çalışmanın sınıf öğretmenlerine, öğretmen yetiştirme programlarına ve ilgili diğer kurumlara bir dönüt niteliği taşıyacağı umulmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri ölçeğine katılım düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin alt boyutları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin alt boyutları arasında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin alt boyutları arasında mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin alt boyutları arasında eğitim verilen sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin alt boyutları arasında okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin alt boyutları arasında öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

### Yöntem

Araştırmada, tarama türlerinden biri olan kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama araştırmaları bireylerin mevcut tutumları, görüşleri, uygulamaları veya inançları hakkında bilgi toplamak için kullanılır. Veriler, önceden belirlenmiş popülasyondan alınmış bir örneklemden gereken süre bir günden birkaç haftaya veya daha fazlasına kadar

sürse de yalnızca bir noktadan tek seferde toplanır (Scott & Morrison, 2006). Bu araştırmada da, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri tek seferde toplandığından kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın hedef evrenini Isparta ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise tabakalı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yönteminde öncelikle evrendeki alt gruplar belirlenmekte ve sonrasında bu alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmeleri sağlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Bu araştırma kapsamında Isparta ilindeki resmi ve özel ilkokullar bir tabaka olarak belirlenmiştir. Isparta ilinde 1377 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin 64'ü özel ilkokullarda, 1313'ü resmi ilkokullarda görev yapmaktadır. Araştırma kapsamında 515 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan sınıf yönetimi stilleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, COVID 19 pandemisi nedeniyle online form olarak toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce Isparta il Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin ve etik kurul kararı (Tarih: 13/02/2020 ve Sayı: 874329561050.991/87.4) alınmıştır. Araştırmanın veri analizinde betimsel istatistik ile çok değişkenli varyans analizi (Manova) kullanılmıştır. Manova yapabilmek için bazı temel varsayımların sağlanması gerekmektedir. Manova yapabilmek için tek ve çok değişkenli normalliğin sağlanması, verilerin en az aralık ölçeğinde olması, aralarında çoklu bağıntı sorunun olmaması, bağımlı değişkenlere ait kovaryanslar arasında anlamlı farklılığın olmaması, bağımlı değişkenlerin hata varyanslarının homojen olması ve her bir verinin diğerinden bağımsız olması gerekmektedir (Can, 2017; Green & Salkind, 2013; Pallant, 2005; Seçer, 2015). Araştırma kapsamında tüm bu varsayımların sağlandığı tespit edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin demokratik ve koruyucu sınıf yönetim stillerine yüksek düzeyde, otoriter/baskıcı ile ilgisiz sınıf yönetim stillerine orta düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin daha çok demokratik ve koruyucu sınıf yönetim stillerini benimsedikleri ifade edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde sınıf öğretmenlerinin otoriter/baskıcı sınıf yönetim stili açısından erkek öğretmenlerin lehine, koruyucu sınıf yönetim stili açısından ise kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri ile eğitim verdikleri sınıf düzeyi, kıdemleri, okul türü, mezun olunan fakülte ve öğrenim durumları açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf, sınıf yönetimi, sınıf yönetim stilleri, ilkokul öğretmenleri.

### Kaynakça

- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). Sınıf yönetimi stilleri ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 439-449
- Aydın, A. (2007). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. (2015). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Green, S.B., & Salkind, N.J. (2013). *Using spss for windows and macintosh: analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Scott, D., & Morrison, M. (2006). *Key ideas in educational research*. New York: Continuum.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

## Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Verilerinin Veri Madenciliği Teknikleri ile İncelenmesi

Eyüp Akbulut, Nursel Yalçın

MEB, Gazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020 (2020) belgesine göre örgün eğitimde öğrenim gören toplam 18 241 881 öğrenci ve örgün eğitim kurumlarında görev yapan toplam 1 117 686 öğretmen bulunmaktadır. Bakanlığın kullanmış olduğu dijital portallar ve hitap ettiği insan kaynağının büyüklüğü düşünüldüğünde açığa çıkacak veri miktarını tahmin etmek güç değildir. Bu sebeple derlenen verilerin incelenmesi için eğitsel veri madenciliği çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitsel veri madenciliği (EVM), eğitim portallarından elde edilen verilerin eğitim süreçlerini iyileştirmek, strateji belirlemek ve karar almak için işlenerek anlamlı bilgilerin çıkarılmasıdır (Bilen, Hotaman, Aşkın, & Büyüklü, 2014). EVM alanında yapılan çalışmaların genellikle teorik veya küçük gruplu çalışmalar olduğu alan yazında görülmektedir. Papamitsou ve Economides (2014) çalışmalarında EVM üzerine yapılan 209 çalışma incelemiş bu çalışmaların 169 tanesinin teorik çalışma olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmaların hazır (örnek) veri setleriyle yapılması, kullanılan kütüphanelerin aynı olması hemen hemen aynı sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Hirata & Cansu, 2020). Bu nedenle EVM alanında yeni deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde 2006-2016 yılları arasında yapılan EVM çalışmaları, Tekin ve Öztekin (2018) tarafından 140 tanesi incelenmiş frekans dağılımında ağırlık grubun üniversite grubu olduğu, çalışma gruplarının küçük olduğu, veri madenciliği modellerinden tanımlayıcı model miktarının %21.7 de kaldığı, ağırlıklı olarak tahmin ve karma modellerin çalışıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalara ait verilerin daha çok çevrimiçi ortamlardan toplandığı veya merkezi sınavlar üzerine gerçekleştirildiği; ayrıca analiz edilen verilerin çoğunlukla tesadüfen oluşmadığı belirli bir amaç çerçevesinde toplandığı görülmektedir.

Sonuç olarak; eğitsel veri madenciliği çalışmaları eğitim ortamlarının ve öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi amacıyla kullanılacaksa rutin okul yaşantısında kullanılan dijital portallardaki verilerin işlenmesinin daha önemli olduğu söylenebilir. Veri madenciliğinin istatistiksel yöntemlere göre avantajı, veri miktarının büyüklüğüdür (Emre & Selçukcan Erol, 2017). Küçük örneklem gruplarından toplanan veriler zaten istatistiksel yöntemlerle incelenebilir. Bu denli büyük verilerde e-okul, mebbis gibi portallarda bulunmaktadır. Ancak alan yazındaki incelemede bu tarz portallarda derlenen veriler üzerine çalışmanın çok az olduğu hatta sadece merkezi sınavlar üzerine yoğunlaşıldığı söylenebilir. Bu çalışmada ülke genelinden 718 okulun çok yönlü derlenmiş verileri üzerinde gerçekleştirilmiş bir çalışmadır.

### Yöntem

Bu çalışma için ilişkisel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Korelasyonel çalışmada değişkenler arasındaki ilişki incelenir. Değişkenler arasında görülen ilişki kesin olarak neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanmaz (Fraenkel & Wallen, 2006). Değişkenler arasındaki ilişkiyi pozitif yönde etkileyen üçüncü bir durumun olabileceği göz önünde bulundurulur. Korelasyonel araştırma türlerinden keşfedici ve yordayıcı araştırma türleri beraber kullanılmıştır. Keşfedici araştırma, değişkenler arasındaki ilişkiyi keşfetmeye çalışırken yordayıcı araştırma bulunan ilişkiden yeni sonuçlar elde etmeye çalışmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018).

Araştırma için seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımı tercih edilmiştir. Seçkisiz örnekleme yönteminden amaçsal örnekleme yapılmıştır. Amaçsal örneklemede, araştırmanın amacına göre evrenin içerisinden en zengin içeriği sağlayacak örneklem seçilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018). Bu araştırmanın örneklemini Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı proje okulları oluşturmaktadır. Araştırma verileri proje okullarının yöneticilerinden toplanmıştır. Ancak veri toplama aracında yer alan soruların içeriği ile proje okullarında görev alan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerde dolaylı olarak çalışmanın paydaşı olmuştur. Araştırmaya 718 proje okulu katılmıştır.

Araştırma verileri Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne toplanmış olup bu çalışma için araştırmacı ile paylaşılmıştır. Araştırma verileri Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği gereği proje okullarının bir yıllık eğitim takvimi boyunca çalışmalarını görmek için hazırlanan yıl sonu izleme değerlendirme formu ile toplanmıştır. Bu form Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerince hazırlanmıştır. Toplanmış ham veri üzerinde çalışma



gerçekleştirildiğinden Bakanlığın veri toplama sürecindeki sorularında herhangi bir manipülasyon yapılmamıştır. Veriler araştırmacı ile paylaşılırken il, ilçe ve okul adları ile KVKK kapsamına giren veriler çıkartılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Farklı veri madenciliği teknikleri ile elde edilen ortak sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Disiplin suçlarının düşük olması proje geliştirmek için uygun ortam sağlamakta ve lisans programlarına yerleşmeyi desteklemektedir. Bu durum okulların disiplin olaylarına bir güvenlik problemi olarak bakmak yerine uygun ortamlar sağlandığında azalabileceği Yavuzer (2011) sonucu ile örtüşmektedir.

Okulların sahip olduğu fiziki imkanlar üniversiteye yerleşme, yarışmalarda başarı elde etme üzerinde etkisinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Köse (1990) lise son sınıf öğrencisinin başarılarına etki eden faktörler üzerine araştırmasında okulların fiziki imkanlarının akademik başarıya destek olduğu sonucu ile örtüşmektedir.

Okullarda gerçekleştirilen kalkınma ajansı destekli projeler, 4006 TÜBİTAK, e-twinning projeleri, Erasmus+ projeleri ve diğer projelerin lisans programlarına öğrenci yerleştirme üzerine etkisi incelendiğinde proje çalışmalarının olumlu katkısının olduğu görülmektedir.

Okulların iki gruba ayrıldığı üst grupta; disiplin oranları düşük, okulum temiz gibi belgelere sahip, yarışma başarısı olan ve lisans programlarına öğrenci yerleştirme oranı yüksektir. Alt grupta ise bu oranlar tam tersidir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitsel, veri, madenciliği, proje, okul,

### Kaynakça

- Bilen, Ö., Hotaman, D., Aşkın, Ö. E., & Büyüklü, A. H. (2014). LYS başarılarına göre okul performanslarının eğitsel veri madenciliği teknikleriyle incelenmesi: 2011 İstanbul örneği. *Eğitim ve Bilim*, 39(172),78-94.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Emre, İ. E., & Selçukcan Erol, Ç. (2017). Veri Analizinde İstatistik Mi Veri Madenciliği Mi? *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, (10)2,161-167.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Hirata, T. J., & Cansu, F. K. (2020, 11 1). *Eğitsel Veri Madenciliğinin Önemi*. [https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/59915656/Egitsel\\_Veri\\_Madenciliginin\\_Onemi20190702-122396-13thz1m.pdf?1562099433=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEgitsel\\_Veri\\_Madenciliginin\\_Onemi.pdf&Expires=1605391114&Signature=X5HqUUWMDsv~TV1GJT](https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/59915656/Egitsel_Veri_Madenciliginin_Onemi20190702-122396-13thz1m.pdf?1562099433=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEgitsel_Veri_Madenciliginin_Onemi.pdf&Expires=1605391114&Signature=X5HqUUWMDsv~TV1GJT) adresinden alındı
- Köse, M. R. (1990). Aile sosyo ekonomik durumu, lise özellikleri ve üniversite sınavlarına hazırlama kurslarının eğitimsel başarı üzerine etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 9-17.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020, Eylül 4). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020*. [www.sgb.meb.gov.tr:https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=396](http://www.sgb.meb.gov.tr:https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396) adresinden alındı.
- Papamitsiou,, Z., & Economides, A. A. (2014). Learning analytics and educational data mining inpractice: A systematic literature review of empirical evidence. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 49-64.
- Tekin, A., & Öztekin, Z. (2018). Eğitsel veri madenciliği ile ilgili 2006-2016 yılları arasında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 67-89.
- Yavuzer, Y . (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri . *Milli Eğitim Dergisi* , 41 (192) , 43-61 .



## Koronavirüs (COVID-19) Bağlamında İlkokul Öğretmenlerinin EBA Kullanımı ve Canlı Ders Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Osman Ferda Beytekin, Ahmet Bulut

Ege Üniversitesi

### Problem Durumu

21.yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler ve dijitalleşmeyle birlikte her alanda olduğu gibi eğitimde de değişim ve yenileşme çabaları olmuştur. Devletler bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitimin sürekliliği sağlamak için uzaktan eğitim üzerinde önemle durmaya başlamışlardır. Moore (1973) uzaktan eğitimi, öğretene ve öğrenen arasında basılı, elektronik, mekanik ve diğer araçlarla iletişimin kolaylaştığı, öğretme davranışlarının öğrenme davranışlarından ayrı yapıldığı öğretme yöntemleri olarak tanımlamaktadır. Uzaktan eğitimin geçmişine bakıldığında uzaktan eğitimin temelini oluşturan yapı veya sistem bir yüzyıl ve daha ötesine dayandığı görülmektedir(Sirmonsan, Sualdin, Albright ve Zvacek, 2006). Günümüze koşullarında yaşanan pandemi neticesinde birçok ülke öğrencilere uzaktan eğitim vermek durumunda kalmıştır.

Çin'in Wuhan kentinde başlayıp yerkürenin tamamına hızlı bir şekilde yayılan Koronavirüs (COVID-19) salgını sağlık, ekonomi ve sosyal alanlarda olduğu gibi eğitim sistemlerinde de dünya çapında büyük bir krize sebep olmuştur. Salgını kontrol altına alabilmek için pek çok ülke okullarda ve üniversitelerde geçici süreyle eğitime ara vermek durumunda kalmış ve 191 ülkede okulların kapanmasına ve yaklaşık 1,5 milyar öğrencinin okuldan uzak kalmasına neden olmuştur. Bu durumla baş edebilmek için de dünya tarihinde görülen pandemilerin eğitime etkileri, neden olduğu kayıplar ve pandemi sonrası bu kayıpları telafi edebilmek için neler yapıldığına bakmak ilk akla gelen yollardan biri olmuştur(Akköse,2020). Bu süreçte eğitim yöneticileri öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını çevrimiçi platformlar ve uzaktan eğitim çözümleri aracılığıyla karşılamak için çaba göstermektedir. Bu bağlamda gelecekte uzaktan öğretim olanağı bireylerin geleceğini yönlendirmede etkin bir rol oynayacaktır. Böylece uzaktan öğretim, ihtiyaç duyulan bilgiyi, ihtiyacı olana, isteği kadar ve ihtiyacı olduğu anda sunarak eğitime büyük bir katkı sağlayacaktır(Toprakçı & Ersoy, 2018).

Türkiye'de ise Uzaktan Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı'nda hayat boyu öğrenme ve özel öğretim kurumları kapsamında ele alınmaktadır. Vizyonda, doğrudan uzaktan eğitime yönelik bu hedeflerin yanı sıra, "Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm" amacıyla da yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda, dijital içerikler kullanılarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin yaşanabildiği platformlar hazırlanması, öğretmenlerin istedikleri zaman faydalanabilecekleri içerik videoları geliştirilmesi ve çevrimiçi atölyeler düzenlenmesi benzeri hedefler yer alıyor(Emin,2020). Bu kapsamda, uzaktan eğitimin ana araçlarından biri olan Eğitim Bilişim Ağını (EBA) da 2020'nin başında güncellemesi yapıldı. Bu süreçte eğitim hizmetlerinin kesintisiz devam etmesi ve toplumun ihtiyaçlarının eğitim kurumlarında gerçekleştirilen üretimlerle karşılanması için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından atılan adımlar değerlendirilmiştir. Türkiye'de okulların kapanması kararı ile MEB etkin bir uzaktan eğitim sistemi kurmak için dijital eğitim platformu olarak hizmet veren Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) altyapısını güçlendirmiş, öğretmen ve öğrencilerin eğitimde uzakta olması değil, uzaktan eğitim alması sağlanmış ve dijital içerik geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmiştir. 2020 Mart ayından itibaren uzaktan eğitim kararının alınmasıyla EBA'nın içeriği zenginleştirilmiş, gönüllü öğretmenler aracılığıyla ders anlatım videoları oluşturulmuş ve canlı dersler gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda Koronavirüs (COVID-19) sürecinde okulların tatil edildiği günden itibaren öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim kurma yolları, uzaktan eğitimde EBA kullanımı ve canlı ders yapmanın eğitime katkısı, EBA kullanımı ve canlı ders yaparken karşılaşılan olumsuzlukların neler olabileceği ve EBA kullanımı ve canlı ders yaparken karşılaşılan olumsuzluklara yönelik çözüm önerilerinin neler olabileceği sorularına cevap aranmıştır.

### Yöntem

Çalışmada, bilgi türlerinden nitel araştırma modelinde tasarlanan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanarak içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Bu yöntemdeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada pandemi sürecinde uzaktan eğitim çalışmalarını gerçekleştiren öğretmenler ele alınmıştır. Buna göre çalışma

grubu için 2019 - 2020 Eğitim - Öğretim Yılında İzmir ili Karabağlar ilçesinde belirlenen 3 ilkokulda görev yapan 3 'er öğretmen olmak üzere toplam 9 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada 6'sı kadın, 3'ü erkek olmak üzere 9 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

#### Veri toplama Aracı

Veriler, sınıf öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerinin derinlemesine incelenebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Geliştirilen sorular, alan uzmanının görüşlerine sunulmuş dönütler sonucunda, sorulara son hali verilmiş ve pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Soruların işlevselliği için düzenlemeler yapılmış, forma son şekli verilmiş ve izinler alındıktan sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin Koronavirüs (COVID-19) bağlamında EBA kullanımı ve canlı ders yönetimine ilişkin görüş ve deneyimlerine yönelik yedi adet açık uçlu soru katılımcılara yöneltilmiştir.

#### Veri Analizi

Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmış olup olgular hakkında kodlar yoluyla farklı temalar altında çalışma yorumlanmıştır. İçerik analizinde gerçekleşen adımlar, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar kapsamında bir araya getirmek ve bunları anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ile küresel bir krize dönüşen salgını nedeniyle sağlık alanında olduğu gibi dünyanın geleceğini şekillendirecek olan nesillerin eğitimi için de tecrübe paylaşımına ihtiyaç olduğu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin Canlı Ders ve EBA gibi çevrim içi eğitimlerle hem uzaktan eğitim yapılabileceği hem de öğrencilerin eğitim içerisinde tutulabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler pandemi ve uzaktan eğitim süreci boyunca telefonda mesaj yoluyla, bilgisayardan sosyal medya aracılığıyla, internet üzerinden interaktif eğitim yolu ile, online EBA ve canlı ders aracılığıyla iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. EBA ve canlı ders kullanımının eğitime katkısı ve bu süreçte karşılaşılan olumsuzlukların neler olduğu üzerinde durulmuştur.

EBA kullanımı ve Canlı Ders yapılması bağlamında, acil durumlarda eğitimin sürdürülmesine yönelik okul yöneticileri ve öğretmen kapasitesinin artırılması sağlanabilir ve buna yönelik liderlik ve mesleki gelişim seminerleri düzenlenebilir. Her bir çocuğun eğitime erişiminin sağlanması ve bunun için teknolojik altyapı ve imkânlar eşit bir şekilde sağlanabilir. Sanal ve çevrim içi eğitime uygun yeni teknolojik imkânlardan da istifade eden uygun müfredat ve eğitim araç-gereçleri üretilebilir. Ölçme ve değerlendirme mekanizmaları uzaktan eğitime uygun hale getirilebilir. Velilerin uzaktan eğitime aktif katılımı ve öğrencilerin desteklenmesi sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, Uzaktan eğitim, Canlı ders yönetim, EBA.

#### Kaynakça

Akköse, C. (2020). *Pandemi Tarihi ve Eğitim*. <https://www.egitimpedia.com/pandemi-tarihi-ve-egitim/> Erişim tarihi: 25/05/2020.

Emin, M. N.(2020). *Koronavirüs Salgını ve Acil Durumda Eğitim*. Seta Perspektif, <https://www.setav.org/perspektif-koronavirus-salgini-ve-acil-durumda-egitim/> Erişim tarihi: 26/05/2020.

MEB. (2020). *Sayılarla Uzaktan Eğitim 23 Mart- 12 Haziran 2020*. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim-23-mart-12-haziran-2020/icerik/3060> Erişim tarihi: 27/05/2020.

Moore, M. G. (1989). *Three types of interaction*. The American Journal of Distance Education, 2 (2), 1-6.

Sirmonsan, H., Sualdin, S., Albright, M. & Zvacek, S. "Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education.", New Jersey, 2006.

Toprakçı, E. & Ersoy, M. (2008). *Uzaktan Öğretimde Öğretmen Rollerini II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (Sözel Bildiri)*. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 16-18 Nisan 2008 Kuşadası/İZMİR

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Roman Annelerin Okul Deneyimleri: Roman Öğrenciler ve Anneleri Okulda Neler Yaşıyorlar?

Aysel Ateş, Ali Ünal

MEB, Necmettin Erbakan Üniversitesi

### Problem Durumu

Ayrımcılık; BM İnsan Hakları Komitesi tarafından, “ayırma, dışlama, kısıtlama veya ırk, renk, cinsiyet, dil, din, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğum, siyasi veya diğer görüşlere dayalı olarak gerçekleştirilen ve bütün hak ve özgürlüklerin herkes tarafından tanınmasını ve kullanılmasını engellemek veya tanınmasını ve kullanılmasını sınırlandırmak” olarak tanımlanmaktadır (Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komitesi [ICERD], 1993). Romanların yaşadıkları toplumlarda ayrımcı davranışlara en fazla maruz kalan gruplar arasında yer aldıkları söylenebilir (Bhopal ve Myers, 2016; Hamilton, 2018; İlik, 2016). Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi Raporu (EESC, 2015), Romanların günümüzde de sosyal dışlanma, önyargı, ayrımcılık ve hoşgörüsüzlük ile karşı karşıya olduklarını, kötü sosyo-ekonomik şartlarda yaşadıklarını ve marjinalleştiklerini göstermektedir. Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Acil Yardım Fonu (UNICEF) ise Roman çocukların eğitim haklarını gerçekleştirilmede karşılaştıkları engelleri; akut yoksulluk, yetersiz barınma, yabancı düşmanlığı ve önyargı, sosyal dışlanma, yabancı bir dilde öğrenme, önyargılı değerlendirmeler, yabancılaştırıcı bir müfredat, yetersiz öğretim ve kronik yetersiz finansman olarak belirtmektedir (UNICEF, 2011).

Eğitime erişimle ilgili sorunların az yaşandığı Avrupa’da bile önemli sayıda Roman çocuk okula hiç gidememekte ya da okulu bırakmaktadır (Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi [EESC], 2015). Roman çocuklar, sınıf temelli eğitim yaklaşımı benimseyen sistemlerde sorunlar yaşamakta ve bunun sonucu olarak ya arka sıralara oturtulmakta ya da öğretmen “kirli” olduğunu düşündüğü için çocukla iletişime geçmemeyi tercih etmektedir (Kyuchukov, 2000). Roman çocuklar normal eğitim sistemlerinde dışlanmakta (Helakorpi, Lappalainen ve Mietola, 2020), veya okula hiç gitmemektedirler (Alexiadou, 2017). Görünen o ki Roman toplumunun eğitimde yaşadığı ayrımcılık, eşitsizlik ve aktarılan diğer sorunlar farklı ülkelerde benzer şekillerde yaşanmaktadır. Dolayısıyla benzer sorunların Türkiye’de de yaşanması söz konusudur. Araştırmalar, okul personelinin Roman öğrenci ve velilere yönelik ön yargılarının olduğunu göstermektedir ve bu ön yargıların davranışlara yansması kaçınılmazdır (Boyle, Flynn ve Hanafin, 2018). Türkiye’de Romanların yaşadıkları eğitim sorunlarının tespiti ve çözümüne katkıda bulunabilmek için bu çalışmada, ilköğretim kademesinde çocuğu bulunan Roman annelerin veli olarak okul deneyimlerinin anlamını ortaya koymak amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırma ilköğretim kademesinde çocuğu bulunan Roman annelerin veli olarak okul deneyimlerinin anlamını ortaya koymayı amaçladığı için nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Araştırma verileri iki biçimde toplanmıştır. İlk olarak 6 Roman anne ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra, 5 Roman anne ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmanın amacı dikkate alınmış ve yedi araştırma sorusu hazırlanmıştır. Sorulan sorulardan üçü aşağıdaki gibidir:

1. Kızınızı veya oğlumuzu okula ilk kayıt etmeye gittiğiniz zamanı dikkate alırsanız, kayıt sırasında okul yönetiminin size yaklaşımı nasıldı?
2. Çocuklarınızın sınıfındaki diğer velilerin (Roman olmayan) size yaklaşımı nasıldır?
3. Çocuklarınızın eğitimiyle ilgili gelecekte beklediğiniz nedir?

Katılımcılara gizlilik hakları konusunda açıklama yapılarak buna saygı duyulacağı belirtilmiştir. Ayrıca görüşmelerden istedikleri zaman ayrılacakları, görüşme verilerinin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı, üçüncü taraflara aktarılmayacağı özellikle belirtilmiştir. Her iki görüşmede de katılımcılardan izin alınarak görüşmeler kayıt edilmiştir. Veri toplama sürecinde COVID-19 salgını tedbirlerine uyulmuştur.

Her iki araştırmacı, temaları ayrı ayrı oluşturmuş ve oluşturulan temalar ile ilgili görüş alış-verişi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları Microsoft Word programı aracılığı ile yazıya geçirilmiştir (46 sayfa, 17174 kelime). Nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmek üzere Nvivo programına aktarılarak analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu yolla birbirine benzeyen veriler belirli tema ve kavramlar kapsamında bir araya getirilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada ilköğretim kademesinde çocuğu bulunan Roman annelerin veli olarak okul deneyimlerinin anlamını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bulgulara göre, Roman anneler, çocukları ilkokula başlamadan önce okula ilişkin olumlu beklentilere sahiptir. Bu kapsamda, çocuklarının Roman olmayan akranları ile etkileşim içine girecekleri, onlarla bütünleşebileceklerini beklemektedirler. Bununla birlikte çocuklarının kaydı için okula gittiklerinde okul yöneticilerinden “sizi ve çocuklarınızı istemiyoruz” mesajını almaktadırlar. Roman anneler, özellikle de erkek çocuk anneleri, “Sizi ve çocuklarınızı istemiyoruz” mesajını, öğretmenler, Roman olmayan öğrenciler ve velilerden çocuklarının okul hayatı boyunca almaktadırlar. Sürekli olarak aldıkları bu olumsuz mesaj, Roman annelerin çocukları ilkokula başlamadan önceki olumlu beklentilerini ortadan kaldırmakta, umut yerini umutsuzluğa bırakmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Roman veliler, Roman öğrenciler, ayrımcılık, eşitlik, okul

## Kaynakça

Alexiadou, N. (2017). Equality and education policy in the European Union: An example from the case of Roma. In S. Parker, K. N. Gulson, & T. Gale (Eds.), *Policy and inequality in education: Volume 1. Series: Education policy and social inequality* (pp. 111–131). Singapore: Springer.

Bhopal, K. ve Myers, M. (2016). Marginal groups in marginal times: Gypsy and Traveller parents and home education in England, UK. *British Educational Research Journal*, 42(1), 5-20.

Boyle, A., Flynn, M. ve Hanafin, J. (2018). Optimism despite disappointment: Irish traveller parents’ reports of their own school experiences and their views on education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(13), 1389-1409.

European Economic and Social Committee. (2015) Report on the implementation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies: Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Erişim adresi: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015DC0299&qid=1546026375643&from=EN>.

Hamilton, P. (2018). Engaging Gypsy and Traveller pupils in secondary education in Wales: tensions and dilemmas of addressing difference. *International Studies in Sociology of Education*, 27(1), 4-22.

Helakorpi, J., Lappalainen, S. ve Mietola, R. (2020). Equality in the making? Roma and Traveller minority policies and basic education in three Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 52-69.

Report of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination, Annex III, Prevention of racial discrimination, including early warning and urgent procedures: working paper adopted by the Committee on the Elimination of Racial Discrimination (A/48/18, 15 September 1993). Erişim adresi: [https://legal.un.org/avl/pdf/ha/cerd/cerd\\_e.pdf](https://legal.un.org/avl/pdf/ha/cerd/cerd_e.pdf)

İlik, B. (2016). Türkiye’de Roman yurttaşların sorunları ve çözüme ilişkin çalışmalar: Romanların yoğun olarak yaşadığı alanlarda sosyal içermenin desteklenmesi operasyonu için teknik destek projesi (SİROMA), Ankara.

Kyuchukov, H. (2000). Transformative education for Roma (Gypsy) children: An insider's view. *Intercultural Education*, 11(3), 273-280.

UNICEF. (2011). *The right of Rome children to education: Position paper*. Geneva: Atar Roto Presse SA.

## Yetişkinlerin Halk Eğitim Merkezindeki Etkinliklere Katılma Nedenleri

Ali Rıza Erdem, Tuğra Demirtaş

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu

### Problem Durumu

Örgün eğitim sisteminden yararlanamayan halkın eğitimsiz kalma riski, ülkeleri kendi eğitim sistemlerini sorgulamaları ve gerekli çözümlerin bulunması için önemli bir sürece sokmuştur. Bu önemden kaynaklı 1970'li yıllardan itibaren örgün eğitim dışında eğitim sistemimiz için yaşam boyu öğrenme kavramı karşımıza çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme programının içeriğini okula hiç gitmemiş ya da çeşitli nedenlerden kaynaklı eğitimine ara vermiş yetişkinlerin eğitime ulaşmaları oluşturmaktadır (Yıldırım, 2009). Yetişkin, yasalarca belirlenen yaş sınırını aşmış, topluma karşı sorumluluk bilincine ulaşan birey olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Ülkemizde yaş sınırı 18 olarak belirlenmiş, 18 yaşını geçen bireyler yetişkin olarak sayılmaktadır. Yetişkin davranışlarını kazanmak için bir eğitim yaşamı geçirmiş olması veya eğitim eksikliğini tamamlamış olması gerekmektedir (Aktaş, 2019). Günümüz dünyası, eğitimi okul yıllarıyla kısıtlamamakla beraber adeta “beşikten mezara eğitim” sözünü doğrularcasına bireye yaşam boyu öğrenme imkânı sunmaktadır. Hızla değişen teknoloji sonucu eğitime ihtiyaç artmakta, bu ihtiyacın karşılanması için bireylerin eğitim gereksinimlerine uygun eğitim programları düzenlenmektedir. Yaşam boyu öğrenme programlarına katılan bireyler, aldıkları eğitimler sonucu duruma göre yeni bir iş sahibi ya da mevcut işini geliştirebilir, ayrıca kişisel gelişim ve hobileriyle yeteneklerini geliştirebilmektedir. Yaşam boyu öğrenme düşüncesi Avrupa Birliği (AB) ülkeleri dâhilinde birçok ülkede kabul edilip, uygulanmaktadır. AB, yaşam boyu öğrenme aracılığıyla “Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci (LDV), Grundtvig” gibi çeşitli proje isimleriyle 2013'e kadar yaşam boyu öğrenme programı uygularken, 2013'den sonra tek bir çatı altında toplanarak Erasmus+ çatısı altında toplanmıştır. Bu programlar sayesinde AB üye ülkeleri ve aday ülkeler sosyal uyum ve ekonomik kalkınma imkânlarına sahip olacaktadırlar (AB Bakanlığı, 2011). Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de yaşam boyu öğrenme yaklaşımına özellikle 2000'li yıllardan itibaren fazlasıyla ilgi gösterilmektedir. Bu nedenle ülkedeki eğitim faaliyetlerinden sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2012 yılında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) adı altında ayrı bir genel müdürlük kurmuştur. Bu müdürlük sayesinde öğrenmeye açık olan herkese, yaş sınır olmaksızın beceri ve yeteneklerini geliştirmek gayesiyle çalışmalarına devam etmektedir. Bu çalışmaların sürdürülebilmesi için ülkemizin 81 il ve neredeyse her ilçesinde HBÖGM'ne bağlı Halk Eğitim Merkezleri (HEM) ve çeşitli eğitim kurumları mevcuttur (Adabaş, 2019). Bu çalışmanın temel konusu, halk eğitim merkezindeki etkinliklere katılan yetişkinlerin etkinliklere katılma nedenlerini ortaya koymaktır.

### Yöntem

Bu çalışmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan meydana gelen bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2018, s. 111). Bu çalışmanın çalışma evrenini, Aydın ili Nazilli ilçesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı halk eğitim merkezindeki etkinliklere katılan yetişkinler oluşturmaktadır. Aydın ili Nazilli ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı halk eğitim merkezindeki etkinliklere katılan yetişkinlerin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından oranlı küme örnekleme yöntemiyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örnekleme %5 hata esas alınarak küme örnekleme yöntemiyle 300 yetişkin seçilmiştir. Bu çalışmada Çoşkun (2012) tarafından geliştirilen “yetişkinlerin etkinliklere katılma nedenleri” anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Halk eğitim merkezindeki etkinliklere katılan “yetişkinlerin etkinliklere katılma nedenleri” ile ilgili anket 16 sorudan ve 3 seçenekten oluşmaktadır. Anketin her bir maddesinin cevap seçenekleri olumludan olumsuz doğru, “önemli”, “kısmen önemli”, “önemsiz” olarak sıralanmıştır. Anketin cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı 0,84'dür. Anketle toplanan verilerin analizi SPSS istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Halk eğitim merkezindeki etkinliklere katılan yetişkinlerin “etkinliklere katılma nedenleri” ve “etkinliklerden memnuniyeti”ne ilişkin elde edilen verilerin normallik dağılımı Kolmogorov Smirnov testi kullanılarak belirlenmiştir. “Yetişkinlerin etkinliklere katılma nedenleri”ne ait veriler normal dağılım göstermediği (K-s)-z =1,533 p=0,018 için non-parametrik testlerden Mann-Whitney-U ve Kruskal Wallis Testleri kullanılmıştır. Elde edilen bu verilerin istatistiksel çözümlemesinin yorumunda, aralık sayısının seçenek sayısına bölünmüştür (2:3= 0.80). Elde edilen 0,66 sayısı, olumsuz seçenektan itibaren her bir seçeneğin kodlamasında kullanılan sayıya ilave edilmiş ve 1,00-1,66 aralığı “önemsiz”, 1,67-2,33 aralığı “kısmen önemli”, 2,34-3,00 aralığı “önemli” şeklinde yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Halk eğitim merkezindeki etkinliklere katılan yetişkinler anketin tamamında etkinliklere katılma nedenlerine ( $\bar{x}= 2,46$ ) ortalama ile “önemli” şeklinde görüş bildirmiştir. Halk eğitim merkezindeki etkinliklere katılan yetişkinler etkinliklere katılma nedenlerine ilişkin en fazla katılım gösterdikleri “Bireysel özelliklerimi geliştirmek için” anket maddesine ( $\bar{x}=2,83$ ) aritmetik ortalama ile “önemli” şeklinde görüş bildirirken; en az katılım gösterdikleri “Çevremde daha çok takdir görme isteği” anket maddesine ( $\bar{x}= 2,03$ ) ortalama ile “kısmen önemli” şeklinde görüş bildirmiştir. Cinsiyete göre fark ortaya çıkmıştır. Etkinliklere katılan kadın yetişkinler erkek yetişkinlere göre daha önemli bulmaktadırlar. Araştırmaya katılan yetişkinlerin yaş, medeni durum, öğrenim durumu ve kurs türüne göre önemli farklılıklara rastlanmamıştır. Bir diğer fark ise etkinliklere katılan yetişkinlerin meslekleri arasında bulunmaktadır. Etkinliklere katılan yetişkinlerden kamu sektöründe çalışan yetişkinlerin yanı sıra emekli, öğrenci, ev hanımı ve işsiz yetişkinler arasında önemli bir fark varken kendisine ait iş yeri olan ve özel sektörde çalışan yetişkinler arasında fark bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan yetişkinlerin kendi aralarında aylık gelirleri de etkinliklere katılmalarında farklılık göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yetişkin, Halk Eğitimi Merkezi, Etkinlik, Neden, Görüş

### Kaynakça

- AB Bakanlığı (2011). Hayat boyu öğrenme programı (LLP). [https://www.ab.gov.tr/\\_46033](https://www.ab.gov.tr/_46033). Erişim tarihi: 11.4.2020.
- Adabaş, N. (2019). Yaşam boyu öğrenmenin sağlanmasında halk eğitim merkezlerinin önemine dair kursiyer görüşlerinin değerlendirilmesi (Bartın halk eğitimi merkezi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aktaş, E. (2019). Halk eğitim merkezine devam eden yetişkinlerin eğitim taleplerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 33. Baskı, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- TDK [Türk Dil Kurumu]. (2019). Güncel Türkçe sözlük. /. Erişim tarihi: 12. 04. 2020.
- Yıldırım, M. (2009). *Hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim ve halk eğitim merkezleri*. Ankara: Gazi Yayınları.



## PISA 2018 Öğrenci Refahı Raporu Sonuçlarının Etkili Okul Değişkenleri Arasında Yer Alan Aile Katılımı, Okula Aidiyet ve Öğretmen Desteği Açısından Karşılaştırılması

Fatma Akgün, Fatma Uslu Gülşen

Mersin Üniversitesi

### Problem Durumu

Örgütlerin amaçlarına ulaşma derecesi olarak ifade edilen etkililik zaman içerisinde farklı beceri ve yetenekteki her öğrencinin fiziksel, sosyal, duygusal ve ruhsal yönden gelişmesine odaklanılan ve her öğrencinin öğrenebileceği gerçeğini vurgulayan etkili okul kavramına dönüşmüştür. Başarıya dönüklük, yüksek başarı beklentisi, öğrencilerin ve öğretmenlerin iş birliği, bireysel çabanın ve gelişimin öğretmen ve öğrenci açısından ne denli önemli olduğu, açıkça ortaya konulan planlamalar ve saydamlık, her öğrencinin biricik ve tek olmasından yola çıkılarak bireysel tüm farklılıkların gözetildiği etkili okul kavramı tüm okul paydaşlarının öğrenme sürecine katılımı ve aidiyet duygusunun var olduğu olumlu bir okul ikliminin önemini vurgulamaktadır (Şişman, 2013).

Her öğrencinin öğrenebileceğine yönelik inanç, uygulamada desteklenmeden ve bireysel farklılıklar dikkate alınmadan başarıya ulaşamamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ve öğrencilerin iletişim ve etkileşiminin nasıl olduğu büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere sadece öğretim hususunda değil aynı zamanda duygusal yönden de destek olmaları gerekmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin kendileri ile ilgilendiği, kendilerine destek olduğu, ve öğretmenleri tarafından cesaretlendirildikleri olumlu bir okul ikliminde başarıya ulaşmaktadırlar (Balcı, 2013). Olumlu bir okul ikliminde öğretmenler her öğrencinin farklılıklarını gözeterek onlara zaman ayırır, cesaretlendirir, yardımcı olur, kurallar ve hedefler doğrultusunda öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ve isteklerini belirtebilmelerini sağlarlar (Pitzer ve Skinner, 2017).

Öğretmen desteğinin öğrenci tutumlarında olumlu yönde etkileri bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin okula aidiyet hissetmeleri hususunda sağladığı olumlu ve önemli etkinin göz ardı edilemeyeceğini belirtmek mümkündür (OECD, 2019). Öğrenciler okula aidiyet hissettiklerinde kendilerini okulun bir parçası olarak görmekte, değerli hissetmekte ve öğrencilerin okul performansları olumlu yönde olmaktadır. Okula aidiyet duygusu öğrencilerin sevgi, saygı, bağlılık, güven ve destek gördükleri bir ortamda gelişmektedir. (OECD,2019). Bu duygunun yeteri derecede gelişmemiş olması doğal olarak öğrencileri başarısızlığa sürükleyebilmektedir. Aksine sosyal ilişkilerin kazanımı olarak görülen aidiyet duygusu öğrencilerin, arkadaşları ve öğretmenleri ile ortaya çıkmaktadır. Okulda yabancılık hissetmek ya da okulun bir parçası olmadığı hissine kapılmak öğrencilerin olumsuz bir sürece devam etmesine ve başarılarının düşmesine neden olabilmektedir (OECD, 2019). Okula aidiyetin öğrencilerin destek, sevgi ve saygı gördükleri bir ortamda öğretmenler ve diğer öğrenciler ile kurulan etkileşim sayesinde ortaya çıktığı ve bu etkileşimin başarıya ulaştırdığı bilinmekle beraber, ailelerin öğrencilerin okul içi ve dışı hayatlarına kendi çocuklarıyla kurdukları iletişimin niteliği ve çocuklarının okul içi ve dışı gelişimlerini takip etmeleri de çok önemli bir husustur (OECD,2019).

Aileler öğretmenler ile kurdukları iletişim yoluyla öğrencilerinin gelişimlerini takip ederek öğrencilerin nelerde ve neden eksiklik yaşadıklarını tespit edebilir ve okul- aile iş birliği içerisinde çözüm yollarına gidilerek öğrencilerin akademik başarıları arttırılabilir. Ailelerin yerel okul yönetimlerinde söz sahibi olmaları ve okul dışı faaliyetlerde yer almaları öğrencilerin içerisinde buldukları sürece daha olumlu şekilde dahil olmalarını sağlayabilmektedir (OECD, 2019).

Bu çalışmada, PISA 2018 Okuma Sınavında Türkiye örneklemindeki öğrenci performanslarının en başarılı beş ülke ve OECD ortalaması ile okula aidiyet puanları, öğretmen desteği ve aile katılımı açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. PISA 2018 Okuma sınav sonuçlarına göre Türkiye ve en başarılı beş ülke (Çin, Singapur, Makao, Hong Kong, Estonya) açısından okula aidiyete yönelik oranlar nasıldır?
2. PISA 2018 Okuma sınav sonuçlarına göre Türkiye ve en başarılı beş ülke (Çin, Singapur, Makao, Hong Kong, Estonya) açısından öğretmen desteğine yönelik oranlar nasıldır?
3. PISA 2018 Okuma sınav sonuçlarına göre sözü Türkiye ve en başarılı beş ülke (Çin, Singapur, Makao, Hong Kong, Estonya) açısından aile katılımına yönelik oranlar nasıldır?

### Yöntem



Araştırmada PISA 2018 sınavında okuma alanında Türkiye, en başarılı beş ülke (Çin, Singapur, Makao, Hong Kong, Estonya) ve OECD ortalamasına yönelik veriler kullanılmıştır. Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. PISA 2018 Öğrenci Refahı Raporu bulgularının analiz edildiği ilgili yayınlardan ele alınan veriler derlenerek, büyük oranda PISA 2018 Öğrenci Refahı Raporundan faydalanılmıştır. Etkili okul değişkenlerinin arasında yer alan aile katılımı, okula aidiyet ve öğretmen desteği gibi değişkenler kavramsal olarak farklı kaynaklardan da ele alınmıştır. Söz konusu ülkeler ve Türkiye'nin verileri araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmiş, değerlendirilmiş ve karşılaştırmalı tablolar ile sunulmuştur. Tablolarda yüzdelerden yararlanılmıştır. Çalışmada söz konusu ülkelerin okula aidiyet puanları, öğretmen desteği puanları ve aile katılımı puanları karşılaştırmalı şekilde üzerlerinde etkisi olduğu düşünülen farklı değişkenlere ilişkin verilerle irdelenmiş ve karşılaştırılmıştır. OECD ortalamaları ve en başarılı beş ülke (Çin, Singapur, Makao, Hong Kong ve Estonya) ortalama yüzdeleri ile var olan veriler söz konusu değişkenler kapsamında ele alınmıştır. PISA 2018 Okuma sınav sonuçlarına göre Türkiye ve en başarılı beş ülke (Çin, Singapur, Makao, Hong Kong, Estonya) açısından okula aidiyete yönelik oranlarının, PISA 2018 Okuma sınav sonuçlarına göre Türkiye ve en başarılı beş ülke (Çin, Singapur, Makao, Hong Kong, Estonya) açısından öğretmen desteğine yönelik oranlarının ve PISA 2018 Okuma sınav sonuçlarına göre Türkiye ve en başarılı beş ülke (Çin, Singapur, Makao, Hong Kong, Estonya) açısından aile katılımına yönelik oranlarının nasıl olduğu incelenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak Türkiye'deki öğrenci oranlarının aile katılımı açısından öğretmenlerin yönlendirmesi ile ailelerin öğrenci gelişimlerini takibe almaları, öğretmen desteği açısından her öğrencinin öğrenmesi, destek verilmesi hususu ve okula aidiyet kapsamında okulda hissedilen yalnızlık ve okula yabancı olma duygusunun OECD ortalaması altında ya da ortalamaya yakın olduğu görülmektedir. Başarılı bir öğrenme sürecinin en temel öğelerinden olan öğretmen desteği her öğrenciye eşit ve harici durumlarda da gösterildiği takdirde, aile katılımı kapsamında öğretmen yönlendirmesi ile öğrenme sürecinin veli tarafından takibi sağlanarak okulda duyulan yalnızlık ve yabancılaşma duygusunun yerini aidiyete ve mutlak başarıya bırakabileceği ifade edilebilir. Zira aile katılımı, öğretmen desteği ve okula aidiyet öğrenci başarısı için gerekli ve önemli hususlar olarak görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** PISA, etkili okul, okula aile katılımı, okula aidiyet,

### Kaynakça

Balci, A. (2013). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram, uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi.

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

OECD (2019), PISA 2018 Database, Tables III.B1.9.1 and III.B1.9.5.

OECD (2019), PISA 2018 Database, Table III.B1.10.1. 2<http://dx.doi.org/10.1787/888934030116>

OECD (2019), PISA 2018 Database, Tables III.B1.10.3 and III.B1.10.4

OECD (2019), PISA 2018 Database, Table III.B1.6.1. 2<http://dx.doi.org/10.1787/888934029679>

Pitzer, J. ve E. Skinner (2017), "Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year", *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 41/1, pp. 15-29, <http://dx.doi.org/10.1177/0165025416642051>.

Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı; etkili okullar*. Pegem Akademi

## COVID-19 Pandemisinin Öğretmenlik Uygulamasına Yansımaları

Ertuğ Can

Kırklareli Üniversitesi

### Problem Durumu

Aralık 2019'da Çin'in Wuhan bölgesinde ortaya çıkan COVID-19 pandemisi küresel düzeyde sağlık, eğitim ve ekonomi başta olmak üzere tüm alanlarda önemli etkilere neden olmuştur. COVID-19 Pandemisi küresel düzeyde eğitimi kesintiye uğratmıştır. UNESCO (2020) verilerine göre, 191 ülkede yaklaşık olarak 1 milyar 570 milyon öğrenci okul kapanmaları nedeniyle pandemiden etkilenmiştir.

16 Mayıs 2021 tarihi itibarıyla (UNESCO, 2021), Türkiye'de tüm öğretim kademlerinde COVID-19 pandemisi nedeniyle okullar kapalı olup, toplam 24.901.925 öğrenci bu durumdan etkilenmiş durumdadır. Küresel düzeyde ise 24 ülkede okullar halâ kapalı durumda olup, tüm önlemlere ve aşılama faaliyetlerine rağmen tüm öğrencilerin %11.5'i (200,895,815) bu durumdan etkilenmeye devam etmektedir. UNICEF (2020), COVID-19 pandemisinin etkilerinin uzun süreceğini ve özellikle risk altındaki ve dezavantajlı öğrencilerin okulu bırakma risklerinin artabileceğini, bu nedenle eğitimin kesintisiz sürdürülebilmesi için internet erişim bulunmayan, araç-gereç ihtiyacı bulunan öğrencilerin desteklenmesini ve uzaktan eğitime erişim olanaklarının her yaş grubu için sağlanmasını önermektedir. Bu süreçte, tüm ülkeler açısından öncelikli hedef eğitim öğretimin kesintiye uğramadan sürdürülmesini sağlamak olmuş ve uzaktan eğitim "temel öğrenme kaynağı" olarak küresel düzeyde kullanılmaya başlamıştır. COVID-19 salgını karşısında Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2020a), 12 Mart 2020 tarihinden itibaren yükseköğretimde yüz yüze eğitime ara verilmesine ve 23 Mart 2020 tarihinden başlayarak 2019-2020 Bahar yarıyılında her düzeydeki derslerin senkron (eş zamanlı) veya asenkron (eş zamansız) olarak uzaktan öğretim yöntemi ile yürütülmesine karar vermiştir. Bu kapsamda, uygulamada birlikte sağlamak amacıyla yayınlamış olduğu kılavuzda (YÖK, 2020b), yeni normal süreçte karma öğrenme uygulamalarına ve zenginleştirilmiş içerik geliştirmeye yer verilmesi, uzaktan öğretimin belli standartlara uygun yürütülmesi, öğretim elemanlarının öğretim yeterliliklerinin geliştirilmesi, uzaktan öğretimde yapılanma ve organizasyon yapısının geliştirilmesi ve ders dışı çevrimiçi etkinliklerin planlanması önerilmiştir. Ayrıca, 2020-2021 eğitim öğretim döneminde "öğretmenlik uygulaması" gibi uygulamalı eğitimlerin mümkün olduğunca "yüz yüze" verilmesi ve dijital ortamda desteklenmesi belirtilmekle birlikte, koşulların uygun olmaması nedeniyle "öğretmenlik uygulaması" ile ilgili çalışmaların ders ve ödev gibi etkinliklerle tamamlanması tavsiye edilmiştir.

Öğretmenlik uygulamaları uygulama öğrencilerinin öğretmeni olacağı öğretim düzeyinde ve alanlarında, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî veya özel eğitim öğretim kurumlarında, uygulama öğrencilerinin hazırlık, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarına fiilen katılımı ile yürütülmektedir (MEB, 2018). Ancak, COVID-19 Pandemisi nedeniyle Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2020c), 07.04.2020 tarihli yazısı ile yükseköğretimde öğretmenlik programlarında yer alan "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" gibi derslerin uygulamalı bölümlerinin COVID-19 pandemi koşullarında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda yüz yüze yürütülemediğini belirtmektedir. Bu nedenle, 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılında öğretmenlik programları ve pedagojik formasyon programlarında öğrenim gören öğrencilerin teorik ve uygulamalı eğitimlerini uzaktan öğretim yöntemiyle tamamlamaları, uygulama dosyası için ders ve ödev gibi etkinliklerin esas alınması kararı alınmıştır.

COVID-19 Pandemi sürecinde eğitim kurumları ile eğitimcilerin, okul ziyaretlerini iptal ederek uygulamaları çevrimiçi takip etmek zorunda kalmaları, öğretmen adaylarının uygulamalara katılım durumları gibi bazı zorluklarla karşılaştıkları (Flores ve Swennen, 2020; Flores ve Gago, 2020), öğrencilerin ders esnasında kendilerini daha rahat hissettikleri ancak disiplin, motivasyon ve sosyalleşme ile bazı teknik sorunlar yaşadıkları (Koç, 2020), öğretmenlik uygulamasının uzaktan öğretim ile yürütülmesinin öğretmen adaylarında belirsizlik ve güvensizlik gibi olumsuz duygulara neden olduğu (González-Calvo, Barba-Martín, Bores-García, ve Gallego-Lema, 2020), COVID-19 pandemi sürecinde öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmen adayları ve sınıftaki öğrenci özellikleri dikkate alınarak planlanması gerektiği (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2021), uygulamalı ve teorik tersler için uzaktan öğretime uygun içerik, yöntem ve teknikler geliştirilmesi (Can, 2020a), öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi konusunda yeterliliklerinin sağlanması (Can, 2020b), şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının görüşlerine göre COVID-19 pandemisinin öğretmenlik uygulamasına yansımalarını belirlemektir. Araştırmanın problem cümlesi, "COVID-19 pandemi sürecinin öğretmenlik uygulamasına yansımaları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: COVID-19 Pandemi sürecinde;

- 1.Öğretmenlik uygulamasının yeterliliği nasıldır?
- 2.Öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- 3.Öğretmenlik uygulamasının etkililiği için neler yapılabilir?

Bu araştırma, öğretmenlik uygulamasının mevcut durumu, etkililiği ve daha etkili yürütülmesine yönelik öneriler geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

#### Yöntem

Araştırma nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Durum çalışması ile araştırmacılar güncel ve gerçek yaşam olaylarını bütüncül ve derinlemesine incelemekte ve elde ettikleri verilere dayalı olarak kapsamlı değerlendirmelerde bulunmaktadır (Creswell, 2015; Fidel, 1984; Yin, 2009; Zainal, 2007). McMillan'ın (2004) belirttiği gibi, durum çalışmasında bir veya birden fazla olayın, bireylerin ya da sınırlı sistemlerin derinlemesine analizi yapılmaktadır. Bu çalışmada COVID-19 pandemi sürecinde öğretmenlik uygulamaları bir durum olarak ele alınmış ve katılımcı görüşlerine göre kapsamlı olarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 öğretim yılında Kırklareli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde son sınıfta öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersi alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 75 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri toplanmadan önce etik kurulu onayı alınmıştır. Araştırmanın verileri yapılandırılmış 3 açık uçlu sorudan oluşan form yardımıyla pandemi koşulları nedeniyle elektronik ortamda yazılı olarak elde edilmiş ve içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi yardımıyla, tema, alt tema ve kodlara ayrılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizinde katılımcı görüşlerinden yararlanılarak tema, alt tema ve kodlar belirlenmektedir (Patton, 2015). Nitel araştırmalarda verilerin analizinde verileri kodlama, temaları bulma, kodları ve temaları düzenleme, bulguları tanımlama ve yorumlama şeklinde aşamalar izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da bu aşamalar izlenmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda 3 tema, 10 alt tema ve 298 kod belirlenmiş, analizler bu tema, alt tema ve kodlara uygun yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya yönelik yöntemler olan inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2013) bu çalışmada da kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda bulguların yorum yapılmadan doğrudan sunulması, araştırmanın güvenilirliğine olumlu katkı sağlamaktadır (Creswell, 2015). Bu nedenle, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının görüşleri üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan ham veriler ÖA1, ÖA2, ÖA3, ... şeklinde kodlanmış ve bulgular bölümünde verilmiştir.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre, öğretmen adayları COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan öğretim yoluyla yürütülen öğretmenlik uygulamasını yeterli bulmamaktadır. Öğretmen adaylarının bu süreçte ders katılım, altyapı, erişim, öğrenme ortamı ve staj uygulama sürecinde değişik sorunlarla karşılaştıkları, öğrencilerin okul derslerine yeterli düzeyde katılım sağlamadıkları, derslerde görüntü açmadıkları, sorulara cevap vermedikleri ve bu nedenlerle etkileşim sağlanamadığı belirtilmektedir. Araştırmanın en önemli sonuçlarından birisi, uzaktan eğitim sürecinde evde veya buldukları yerde öğrenme ortamının hem öğrenciler hem de öğretmen adayları bakımından uygun olmaması ve öğretmen adaylarının "bir işte çalışıyor olmaları" nedeniyle uygulamalı derslere etkili katılım sağlayamamalarıdır.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasının daha etkili olabilmesi için öncelikle okul ortamında ve öğrencilerle yüz yüze bir ortamda yürütülmesini, karma eğitim uygulamasına geçilmesini ya da pandemi gibi kriz durumlarında öğretmenlik uygulaması yapılmamasını, araç-gereç ve internet bakımından altyapının güçlendirilmesini, öğrenme ortamının uygun hale getirilmesini, başarı değerlendirmesinde sınav yerine ödev uygulaması ile derslerin sadece EBA üzerinden yürütülmesini önermektedirler.

Mevcut uygulamalar ve araştırma sonuçları esas alındığında, gelecekte öğretmenlik uygulaması dersinin teorik bölümü uzaktan öğretim, uygulamalı bölümü ise yüz yüze yürütülebilir. Bazı etkinlikler karma yöntem ile zenginleştirilebilir. Pandemi sürecinde öğretmenlik programlarından mezun olan öğretmen adaylarına göreve başladıklarında uygulama ve etkinlik ağırlıklı en az iki yarıyıl sürecek bir hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19 pandemisi, yükseköğretim, öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayı.

#### Kaynakça

Can, E. (2020a). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 6(2), 11-53.

- Can, E. (2020b). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 251-295.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Eds. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Fidel, R. (1984). The case study method: A case study. [http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/33415874/study\\_case.pdf?AWSAccessKeyId](http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/33415874/study_case.pdf?AWSAccessKeyId)
- Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516, DOI: 10.1080/02607476.2020.1799709
- Flores, M. A., & Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 453-456, DOI: 10.1080/02619768.2020.1824253
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D., & Gallego-Lema, V. (2020). Learning to be a teacher without being in the classroom: COVID-19 as a threat to the professional development of future teachers. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(2), 152-177.
- Koç, A. (2020). COVID-19 salgını sürecinde ilahiyat fakültesi öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılması: Örnek bir uygulama modeli. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı:1), 851-875.
- M.E.B. (2018). Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1961.pdf>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice*, (Fourth Edition). CA: Sage Publications.
- Piştav Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2021). Koronavirüs (COVID-19) salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 73- 104.
- UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>
- UNESCO. (2021). COVID-19 impact on education. <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>
- UNICEF. (2020). COVID-19: More than 95 per cent of children are out of school in Latin America and the Caribbean. <https://www.unicef.org/press-releases/COVID-19-more-95-cent-children-are-out-school-latin-america-and-caribbean>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study methods: Design and methods* (Fourth Edition). CA: Sage Publications.
- YÖK. (2020a). Yeni Koronavirüs hastalığı salgınında eğitim-öğretim süreçleri. 19.03.2020 tarih ve 75850160-104.01.02.04-E.22490 sayılı karar. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- YÖK. (2020b). Küresel salgında yeni normalleşme süreci. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2020/kuresel-salginda-yeni-normallesme-sureci-2020.pdf>
- YÖK. (2020c). Öğretmenlik uygulamaları. 07.04.2020 tarih ve 75850160-104.01.07.01-E.25557 sayılı karar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/ogretmen-adayi-ogrencilere-mujde.aspx>
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. [www.researchgate.net/publication/41822817](http://www.researchgate.net/publication/41822817)

## Öğretmenlerin Okullarında Görev Yapan Müdür Yardımcılarına İlişkin Metaforik Algıları

Şenel Çıtak

Ordu Üniversitesi

### Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda sosyal, ekonomik ve teknolojik alanda meydana gelen hızlı değişimlere uyum sağlamak eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin niteliği ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Değişimlere uyum sağlamak çoğunlukla okulların etkili bir şekilde yönetilebilmeleriyle doğrudan ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Okul yöneticileri, sorumlu oldukları tüm insansal ve maddesel kaynakları verimli şekilde işe koşarak okulu amaçları doğrultusunda yaşatmakla görevli (Dönmez, 2001) olduğu düşünüldüğünde yönetici nitelikleri ve davranışlarının önem kazandığı söylenebilir. Yine okul yönetiminin disiplinler arası bir alan (Bursalioğlu, 2003) olup okul yöneticilerinin yönetim davranışlarını merkeze alan bir olgudur. Okul yönetiminin ise temelde müdür ve müdür yardımcısından oluştuğu bilinen bir durumdur.

Okul yönetiminde lokomotif bir görev üstlenen müdür yardımcısı okulun tüm paydaşları arasında kilit görevi üstlenmektedir (Petrides, Jimes ve Karaglanı, 2014). Müdür yardımcısı, ders okutmakla birlikte eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen ve halkla ilişkiler gibi alanlarda görevleri bulunmaktadır (MEB, 2021). Bu görev tanımı müdür yardımcısına yüklenen rolün niteliği hakkında bilgi vermektedir. Görev ve sorumluluk alanı böyle geniş bir yelpazeye dağılan müdür yardımcısının yeterlilikleri göz ardı edilemez. Dolayısıyla bu durumun müdür yardımcılarının, çağdaş yönetim becerilerine sahip olmalarının gerekliliği ortaya çıkardığı söylenebilir. Söz konusu çağdaş becerilerin okullardaki eğitim öğretim hizmetlerinin ana sunucu öğretmenleri (Azar, 2011) etkilemesi kaçınılmazdır. Alan yazın incelendiğinde müdür yardımcılarının bilimsel araştırmalarda yeterince yer bulmadığı görülmektedir (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Altun ve Camadan, 2013; Baloğlu, 2007; Cerit, 2008; Konan, Yılmaz, ve Bozanoğlu, 2017; Marshall ve Hooley, 2006; Şaban, 2008). Bu bağlamda müdür yardımcılarının yönetim biçimleri ve iletişim tarzlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Müdür yardımcılarının nasıl algılandığını belirlemede yaratıcı düşüncelerin bir yansıması olan metaforların kullanılması mültüdisipliner bir alan olan okul yönetiminin boyutlarının anlaşılmasında önemli bir araştırma aracı olacağı değerlendirilmektedir (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Cerit, 2008). Eğitimde sembollerin ve imgelerin sıklıkla kullanılması metaforların okul yönetimde yeterliklerin tanımlanmasında önemli bir yeter tuttuğunu göstermektedir (Şişman ve Turan, 2004). Okul yönetimi ile ilgili kavramları ve onun eklentilerini metaforiksel ilişkiler aracılığıyla anlamada önemli bir yer tutan metaforlar bir olguyu başka bir tür olguya göre anlamaya ve deneyimlemeye yardımcı olmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2005). Bu bilgiler metaforların eğitim ve okul yönetimi alanlarında kullanışlı olacağını işaret etmektedir (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014).

Metaforlar aracılığıyla yöneticilerin okul ortamındaki çalışma ilişkilerini ve bu ilişkiden etkilenen paydaşlar tarafından nasıl algılandığının belirlenmesinde önemli bir işlev gördüğü açıktır. Ülkelerin geleceğinin tesisinde temel bir rol üstlenen okullardaki yönetsel davranışlarının belirlenmesi ve niteliğinin artırılması noktasında bu araştırmanın literatür açısından önemli bir dayanak oluşturacağı değerlendirilmektedir. Bu yönüyle araştırma sonuçlarının özeldelikte okul yönetimi genelinde eğitim yönetimi literatürüne ciddi katkı sunacağı düşünülmektedir. Yine bu araştırma kapsamında okulların gelecekteki yöneticilerinden beklenen yönetsel davranışlar ve ilişkileri hakkında bilgi edinilebilir. Buradan hareketle metaforik benzetmeler yoluyla müdür yardımcılarının okullardaki öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesinin önemli bir çalışma konusu olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin, müdür yardımcısı kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kapsamında analiz edilmiştir. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bakış açısına sahip olmadığımız durumlara odaklanmanın gerekli olduğu çalışmalarda tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013;72).

## Çalışma Grubu

Araştırma grubunu Ordu ili Altınordu ilçesinde görev yapan 48 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin %62,50'i kadın, %37,50'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenleri hizmet yılları incelendiğinde ise; %33,33 1-10 hizmet yılı arasında, %47,90'ı 10-20 hizmet yılı arasında ve %18,75'i 20 hizmet yılının üzerinde mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

## Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracının hazırlanmasında söz konusu metafor literatürü (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Altun ve Camadan, 2013; Saban, 2009, 2008) incelenmiştir. Bu çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlara benzer şekilde; Okullarda çalışan müdür yardımcılarının ilişkin öğretmen algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarılması amacıyla katılımcılara “Ben, Müdür yardımcısını.....benzetiyorum. Çünkü;.....” cümlesinin yazılı olduğu bir form dağıtılmış ve buradaki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Bu formun giriş kısmında araştırma hakkında kısa bir yönerge ve katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesine ilişkin sorular yer almaktadır.

## Verilerin Analizi ve Yorumlanması Süreci

Araştırmada, elde edilen verilerin incelenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden metafor analizi kullanılmıştır. Ekiz'e (2009;78) göre kelime/metafor analizi araştırmanın amacına bağlı olarak bireylerin konuşma yada etkileşim esnasında kullandığı anahtar kelime ve kavram, bir konuya açıklık getirmek için yararlanılan metafor, deyim gibi mikro dil öğelerini içerir. metafor analizi sürecinde öğeler üzerine derinlemesine yoğunlaşarak, bunların tespiti ve ne anlama geldiğinin yorumlamaları yapılır. Bu çalışmada öğretmenlerin müdür yardımcısı kavramına yönelik geliştirdikleri ifadeler metafor analiziyle incelenmiştir. Metafor analizi yapılmadan önce eğitim ve metafor literatürü (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Altun ve Camadan, 2013; Cerit, 2008; Saban, 2009) araştırmacı tarafından incelenmiştir. Literatür kapsamında bu araştırma verileri adlandırma, eleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve verileri dijital ortamlarda işlenmesi aşamalarından geçilerek işlenmiştir.

Araştırmanın güvenilirlik aşamasında metafor analizinin kullanıldığı araştırmalara (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Saban, 2008) benzer bir yol izlenmiştir. Güvenirlik işlemi sürecinde oluşturulan sekiz kavramsal kategorinin öğretmenler tarafından üretilen metaforları yansıtıp yansıtmadığının belirlenmesi amacıyla iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşü sürecinde Miles ve Huberman'ın (1994;64) 'formülü [Güvenirlik=görüş birliği]/(görüş birliği+görüş ayrılığı)] kullanılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmaya çalışılmıştır. Söz konusu işlem sürecinde uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olmasının beklenir. Bu çalışmada ise uyum düzeyinin %95,8 [Güvenirlik=46/(46+2)] olduğu gözlenmiştir (Baltacı, 2017).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları incelendiğinde en fazla metaforun üretildiği Çalışkan kategorisi (elaman, karınca, arı, makine, pervane, lokomotif işleyen bir demir) müdür yardımcılarının okullarda çalışkanlıkları ile öne çıkan personeller olduklarını göstermektedir. Önem kategorisi (vezir, tuz, onay mührü, devlet, trafik polisi, stepne, insan kaynakları uzmanı, saat) ise müdür yardımcılarının okullarda eğitim-öğretim işlemlerinin yürütülmesi sürecinde kritik görevler üstlendiğini vurgulamaktadır. Buna paralel olarak Yol gösterici kategorisi (anne-baba, arkadaş, lider, mimar, komutan) üzerinden müdür yardımcılarının atfedilen metaforların okullarda çalışırken öğretmenlere rehberlik sağlayıcı roller sergilediklerine dikkat çekmektedir. Motivasyon aracı kategorisi ise (psikiyatrist, psikolog, polyanna, moral deposu) müdür yardımcılarının eşgüdümlü ve motivasyonel çalışmaya destek verdiğinin altını çizmektedir. Ayrıca müdür yardımcılarının birleştirici ve problem çözücü roller üstlendiğini vurgulayan metaforlar ifade edildiği tespit edilmiştir.

Diğer taraftan Olumsuz temsili (gök güvürlüsü, meyvesiz ağaç, kaya, trafik lambası, katip, klavye) işaret eden sınırlı sayıda metaforlar müdür yardımcılarının aynı kurumda çalıştıkları öğretmenler tarafından tarafsız olmayan, basit görevler yapan, katı ve yönetsel yeterliliği düşük personeleler olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Zorluk kategorisinde yer alan (sekreter, mengeneye sıkışmış demir, yedek subay) metaforlar müdür yardımcılarının yoğun büro işleri, sorumluluk alanlarının belirsiz ve geniş olması nedeniyle zorlu bir görev üstlendiklerine dikkat çekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Müdür yardımcısı, Öğretmen, Metafor analizi, Okul

## Kaynakça

Akan, D., Yalçın, S. ve Yıldırım, İ. (2014). “Okul Müdürü” Kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *Elementary Education Online*, 13(1), 169-179.



- Altun, T. ve Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 883-918.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Baloğlu, N. (2007). İlk ve ortaöğretim okulu yönetici yardımcılarının alması gereken hizmetiçi eğitim konuları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 8(1), 167-178.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 1-14.
- Bursaloğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 63-74.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Konan, N., Yılmaz, S. ve Bozanoğlu, B. (2017). Okul müdür yardımcısı görevlendirilmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 105-134. doi: 10.14527/kuey.2017.004.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*. (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Marshall, C., & Hooley, R. M. (2006). *The Assistant Principal: Leadership Choices and Challenges*. Thousand Oaks; Corwin Press.
- MEB, (2021). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, <https://www.resmigazete.gov.tr/> Son Erişim 14 Mart 2021.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petrides, L., Jimes, C. And Karaglanı, A. (2014). Assistant principal leadership development: A narrative capture study. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 173-192. doi:10.1108/JEA-01-2012-0017
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Örgütsel semboller ve eğitimde sembolik liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(37), 96-117.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Okul Yönetiminin Öğretmenlerin Verimlilik ve Gelişmeye Yönelik Tutumlarındaki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Ayten Akmercan Yaşlı, Serdal Işıktaş

Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitim , öğretim , öğrenme , öğretme , okul, öğretmen, öğrenci kavramlarının anlamları bilgi çağında, yeni bilgiler ışığında değişmiştir. Böylelikle, bu kavramlara karşı bakış açısı da değişiklik göstermeye başlamıştır. Bu değişimler, eğitimin verimliliğine ve etkinliğine yansıdığı için öğretmenin kendini geliştirmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Kara,2018). Günümüzde yönetim-öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki bireye ve fikirlere saygı gösterme, önem verme daha da önemli bir hale gelmiştir (Özbek,2016). Okullar; bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesinde görev alan, bireylerin eğitimlerini üstlenen örgütlerdir (Özgenel ve Aktaş, 2020). Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için uygulanması gereken kuralları uygulamak ve işlerin yürütülmesini sağlamak yöneticinin görevidir (Bulut ve Bakan, 2005). Ancak örgütlerde sadece işlerin yürütülmesine yoğunlaşan yöneticiler, örgütlerinin nitelikli olmasında pek başarılı olamaz. Çünkü liderlik özelliklerine sahip olmayan yöneticiler, çalışanına gerekli motivasyonu sağlayamaz.

Öğretmen verimliliği, öğrencinin en iyi şekilde öğrenmesini sağlamak ve istenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçmek için uğraşmaktır (Tekyıl,2003). Öğretmenin bildiklerini en iyi şekilde öğretme çabası içinde olması da öğretmen verimliliğinin bir göstergesidir. Öğretmenin verimliliği, kişisel olarak bir takım niteliklere sahip olmayı gerektirmesinin yanında okul yöneticilerinin tutumlarıyla da yakından ilişkilidir. Eğitim verimliliğinde yönetici,öğretmen,öğrenci bir bütündür. Yönetici sahip olduğu liderlik özellikleriyle öğretmenin verimlilik ve gelişmeye yönelik tutumunu etkiler. Hizmet süresi ve ortamında huzurlu çalışmayan, yeni bilgilerle beslenemeyen, kendini geliştirmek için yeterli güdülenme ortamını bulamayan öğretmen verimliliğini yitirmektedir. Böyle bir durumla karşılaşmamak adına etkili yönetim ve denetim oldukça büyük önem taşımaktadır (Özgen,1997).

Günümüzün okul yöneticileri rutin işleri yerine getiren klasik yöneticiler olmak yerine, insani değerlere önem veren, öğretmene rehberlik edebilen, öğretmenler arasında eşgüdümü sağlayabilen, yenilikçi bakış açısına sahip, okulun ve bireyin amaçlarını birleştiren bir lider olmalıdır (Özbek, 2016). Liderlik ve yöneticilik birbirinden tamamen ayrı kavramlar değildir. Birbirleriyle ilişkilidirler. Liderlik, değişim, vizyon oluşturma, çalışanları motive etme becerisidir. Yöneticilik ise düzen, planlama, bütçe ve kontrol etme ile ilgilidir (Özgenel ve Aktaş, 2020). Diğer bir deyişle, etkili bir yönetici liderlik özelliklerine de sahip olmalıdır. Ayrıca, eğitim yöneticisinin yönetimde etkili olabilmesi için tutarlı bir görüşe sahip olması, kurumun gelecekteki yerini görebilmesi ve okulda gerçekleşen olayları takip edebilmesi gerekmektedir (Küçükali,2010).

İnsan toplumsal bir varlık olmayı iletişim özellikleri sayesinde gerçekleştirebilmektedir. Diğer bir deyişle, iletişim özelliğiyle insan biyolojik bir organizma olmanın yanı sıra toplumun bir bireyi olmaktadır. Sadece bireysel ihtiyaçlar için değil,örgütlerin ve kurumların ilerleyişi için de iletişim çok önemli bir yer tutmaktadır (Ada, Çelik, Küçükali ve Manafzadehtabriz, 2015). Okulun temel işlevlerinden birisi öğrenmeyi öğrenci, öğretmen, veli, müdür, müdür yardımcısı ve yardımcı personeller için, kısacası herkes için gerçekleştirmektir. Okulla ilişkisi olan tüm bireyler arasında eğitim-öğretimi geliştirme ve birbirlerini etkileme açısından sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Okul yöneticileri bu bireylerin arasındaki ilişkilerin düzenlenmesinde, adil ve katılımcı ortamın oluşmasında etkin bir role sahip olmalıdır. Eğitim gibi hassas bir konuda verimliliğinin artırılması, öngörülen hedeflere ulaşılması için yöneticilerin bu konu üzerinde çaba harcaması gerekmektedir (Kara, 2018). Harekete geçmek, varolan hedefleri gerçekleştirmenin tek yoludur. Motivasyon anlık bir durum değil, bir süreçtir. Bu sürecin harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici olmak üzere üç boyutu vardır. Kişiyi harekete geçiren, motive eden hedefler her zaman kendi içinden gelen istekler doğrultusunda oluşmayabilir. Birey bu hedeflerden kendine uygun olanı seçebilmeli. Çünkü birey, belirlediği hedeflerine ulaşabildiği ölçüde mutludur. Aksi takdirde mutsuz ve gergin olur. Bu da çalışma verimine yansır. Mutsuz ve gergin bir öğretmenin işlediği ders ile motivasyonu yüksek bir öğretmenin işlediği ders arasında oldukça fark vardır. Motivasyonu yüksek öğretmen öğrencisine ulaşabilmek için maksimum gayreti gösterirken, motivasyonu düşük öğretmenin dersi olumsuz etkilenir. Bu nedenle öğretmenin gerçekleştirebileceği ölçüde hedeflere ulaşması için motive etmek oldukça önemlidir. Öğretmenin başarısı öğrenciye, öğrencinin başarısı da okulun niteliğine yansımaktadır (Selvi ve Ağca, 2016). Diğer bir deyişle, okulların amaçlarına ulaşmada başarılı olabilmeleri, büyük oranda okuldaki öğretmenlerin gelişmeye ve verimliliğin artırılmasına yönelik isteklerinin oluşmasına bağlıdır (Yılmaz,Yıldırım ve Yalçın, 2017).

## Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi, tarama modeli ile ele alınmıştır. Nitel araştırma; araştırılan problemi yorumlamaya dayalı bir yöntemdir. Gözlem, görüşme ve döküman analizine dayalı, problemin doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasıdır (Karataş,2015).

Bu araştırma yaklaşımı ile görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği; düzenlenmiş olan sorular yardımıyla görüşmecinin bilgi toplamasına imkan sağlayan bir veri toplama tekniğidir. Bu teknikle araştırılan konu, ilgili kişilerin bakış açısıyla ele alınabilir ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapı ve süreçler tespit edilebilir (Yıldırım, 1999).

### Araştırma Grubu

Araştırmaya KKTC'deki farklı okullardan 63 öğretmen katılmıştır. Araştırma grubu, 2020-2021 öğretim yılında Lefkoşa bölgesindeki orta dereceli devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

### Veri toplama aracı

Bu çalışmada ele alınan problemin çözümü için görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcının cinsiyeti sorulmuştur. İkinci bölümde ise katılımcılara iki soru yöneltilmiştir. 1-Okul yöneticinizin sizi motive eden ve performansınızı olumlu etkileyen davranışları nelerdir? 2-Okul yöneticinizin sizi rahatsız eden ve performansınızı olumsuz etkileyen davranışları nelerdir? Görüşme formu ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Uzman onayı doğrultusunda güvenilirlik ve geçerlilik düzeyi tespit edilmiştir. Ardından ilgili katılımcılara uygulanmıştır.

### Veri analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda nitel çalışmaya bağlı içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi; elde edilen verileri açıklayan kavram ve temalarla verilerin daha detaylı incelenmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın içerik analizinde belirli basamaklar kullanılarak araştırma problemi çözümlenmiştir. Bunlar; kategori, tema, frekans ve yüzdelerdir. Dolayısıyla içerik analizine bağlı bu basamakların araştırma probleminin bulgular kısmına detaylandırılma çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada yer alan “Okul yöneticinizin sizi motive eden ve performansınızı olumlu etkileyen davranışları nelerdir?” birinci problem cümlesine ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda, en yüksek katılımı, okul yöneticisinin çözüm odaklı olması sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticisinin gerektiğinde öğretmeni takdir etmesi, huzurlu ve adaletli bir çalışma ortamı sağlaması ve güler yüzlü olması da öğretmenin performansını olumlu etkileyen davranışlar arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci probleminde ise “Okul yöneticinizin sizi rahatsız eden ve performansınızı olumsuz etkileyen davranışları nelerdir?” sorusuna cevaplar aranmış, en yüksek katılımı, okul yöneticisinin adil olmayan davranışları ifadesiyle sonuçlanmıştır. Yapılan çalışmayla öğretmenin performansını olumsuz etkileyen okul yöneticisi davranışları arasında; baskıcı olma, kaba bir dil kullanma, insani değerlerden uzak olma gibi sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, düşüncelerini empoze etmeye, isteklerini emir dili kullanarak yerine getirmeye ve hiçbir zaman inisiyatif kullanmayıp tamamen kurallara bağlı bir şekilde görevini yerine getirmeye çalışan okul yöneticilerinin de öğretmenlerin performansını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Genel olarak, okul yönetiminin öğretmenlerin verimlilik ve gelişmeye yönelik tutumlarındaki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul yönetiminin öğretmenlerin verimlilikleri üzerinde oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yönetimi, verimlilik, gelişim, öğretmen görüşleri

## Kaynakça

Ada, Ş., Çelik, Z., Küçükali, R., & Manafzadehtabriz, S. (2015). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Algılama Düzeyleri (Erzurum İli Örneği). *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 19(1).

Bulut, Y., & Bakan, İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma.

Davis, J. & Wilson, S. (2000) Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress, *The Clearing House*, 73:6, 349-353.

- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633-638.
- Kara, M. (2018). Okul Yöneticilerinin İnsan Kaynağını Geliştirme Roller (İstanbul ili Kağıthane ilçesi örneği) (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kıranlı, S. (2010). High Schools Principals' Administrator Behaviour Forms. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 11(2).
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Küçükali, R. (2010). Eğitim Yönetiminde Liderlik/Leadership in Education Administration. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(45), 133-140.
- Özbek, B. (2016). Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 59-70.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2).
- Özgen, B. (1997). Ortaöğretimde Verimlilik Nasıl Sağlanır?. *EĞİTİM ve BİLİM*, 21(105).
- Özgenel, M & Aktaş, A. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Öğretmen Performansına Etkisi ---The Effect of School Principal's Leadership Styles on Teacher Performance. 3. 1-18.
- Selvi, M , Ağca, N . (2016). Okul Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 3 (2), 20-38. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iaaoj/issue/22090/422465>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yılmaz, E., Yıldırım, A., Yalçın, A. (2017). Öğretmenlerin Motivasyonlarının, Öğrenen Okul ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. 1. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu.

## Uzaktan Eğitim Sürecinde Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Davranışları

Murat Çakın, Ebru Külekçi Akyavuz

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

### Problem Durumu

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

Toplum, geçmişten günümüze gelişimini sürdürürken kültür ve uygarlığın somutlaşmasıyla birlikte bireylerden farklı bir gerçekliği barındıran önemli bir bütünlük olmuştur (Aslan, 2001:17). Ayrıca toplumdaki bireyler, bir bütün olan toplumu etkilemekte ve ondan etkilenmektedir. Bu bağlamda bireylerin ayrı ayrı öneme sahip oldukları, gelişimlerinin kendileri ve toplum için önem arz ettiği ifade edilebilir. Gelişimin değişmez yollarından biri olan eğitimi yönetirken birçok faktör dikkate alınmaktadır. Ülkelerin sahip olduğu sağlık sistemleri, siyasal yapılar, ekonomik durumlar, beşeri unsurlar gibi birçok etmen eğitimi etkilemektedir. Pandemiyle beraber eğitimde ortaya çıkan problemlerinde arttığı görülmekte ve bu problemlere çözüm yolları aranmaktadır. COVID-19 sürecinde birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitim faaliyetleri yapılmaktadır. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin olumlu ve olumsuz yansımaları olmaktadır. Zaman ve maliyet bakımından daha ekonomik olan ve farklı öğretim ortamları sunan uzaktan eğitim faaliyetlerinde; donanımsal eksiklikler, internet erişim sorunları, yüz yüze eğitimi sağlayan sınıf ortamından yoksunluk gibi farklı sınırlılıklar da bulunmaktadır.

Uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin buldukları eğitim kademelerine göre farklı yansımalar oluşmaktadır. Özellikle üniversitelerdeki öğrencilerin yaşamlarında yüksek oranda farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmı ailelerinden farklı şehirlerde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin eğitim süreçlerindeki değişimin yanında sosyal hayatlarında, aile ilişkilerinde ve ekonomik durumlarında farklılıklar olduğu düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yaşamlarında yer alan bu farklılaşmaların öğrenim süreçlerini nasıl etkilediğinin belirlenmesinin, uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine ilişkin fikir oluşturacağı düşünülmektedir. Avantajlı ve dezavantajlı durumları öğrencilerin görüşlerine göre belirleyip değerlendirmek, ayrıca bu durumların öğrencilerin akademik motivasyonlarında ve akademik ertelemelerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu tespit etmek önemli görülmekte ve bu kapsamda yaşanan problemlerin azaltılabileceği veya yaşanan olumsuzlukların yansımalarına ilişkin hazırlıklar yapılabileceği düşünülmektedir.

Yapılan farklı araştırmalarda öğrencilerdeki akademik erteleme davranışlarının; öğretim elemanları, öğrenci alışkanlıkları, öğrencilerin amaçlı ertelemeleri, arkadaş çevreleri, derslerin yapısı, başarısız olacaklarını düşünmeleri (Uçar, 2020:50), tembellikleri (Özer ve Altun, 2011:16), stres düzeyleri (Mişe, 2019:108), kaygı düzeyleri (Kandemir, 2012:87) gibi farklı birçok konuyla ilişkili olduğu ortaya koyulmaktadır. Öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri düşük olan bireyler, akademik erteleme davranışlarında bulunmaları açısından risk grubunu oluşturmaktadırlar (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006:69). Akademik motivasyonları yüksek olan bireyler ise daha az akademik erteleme davranışı sergilemektedirler (Akbay ve Gizir, 2010:72). Benzer şekilde Senécal, Koestner ve Vallerand (1995) yaptıkları araştırmada akademik erteleme eğiliminin düşük motivasyonla ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik erteleme davranışlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencilerin yaşamlarında gerçekleşen köklü değişimle akademik motivasyonlarındaki değişimin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

### Yöntem

Araştırmada nitel araştırma türlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomonolojik desende katılımcıların bir olguyu nasıl deneyimledikleriyle ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır (Creswell, Hanson, Clark Plano ve Morales, 2007:255). Araştırma kapsamında 7 erkek 5 kadın olmak üzere toplam 12 üniversite öğrencisiyle görüşme yapılmıştır. Katılımcılar; “K1, K2...K12” şeklinde kodlanmıştır. Veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında eğitim yönetimi ve PDR (psikolojik danışmanlık ve rehberlik) alanından 2 eğitim uzmanından görüş alınmıştır.

Üniversite öğrencileriyle uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen görüşmeler katılımcıların izinleriyle kayıt altına alınmıştır. Telefonla gerçekleştirilen görüşmelerde öncelikli olarak ön görüşmeler yapılmış, araştırmacı ve katılımcıya uygun olacak şekilde ileriki bir zamanda görüşmek üzere planlama yapılmıştır. Görüşmeler 10 ile 15 dakikalık bir zaman aralığında gerçekleşmiştir. Araştırmanın amacı ve nerede

kullanılacağına dair bilgiler verilmiştir. Elde edilen veriler katılımcılarla paylaşılarak söylemek istedikleri şeyi tam olarak ifade edip etmedikleriyle ilgili teyit alınmıştır.

Araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin COVID-19 dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde, akademik motivasyonları ve akademik erteleme davranışlarını incelemek için yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelenerek kategori ve kodlar oluşturulmuş daha sonra elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Görüşmede elde edilen veriler müdahale edilmeden doğrudan alıntı yapılarak aktarılmış, bu şekilde araştırmanın geçerliliği sağlanmıştır. Elde edilen verilerin kavramsal çerçeveye uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durumda araştırmanın iç geçerliliğini sağlamıştır. Elde edilen verilerin katılımcılara iletilerek ilgili ifadelerin katılımcının algısını yansıttığı teyit edilmiş, çalışmanın dış güvenliği sağlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada katılımcıların uzaktan eğitim döneminde zaman tasarrufu sağlamaları, istedikleri zaman ders içeriklerine erişebilmeleri, dersleri geçmenin kolaylaşması, istedikleri mekândan derse erişebilmeleri gibi faktörlerin öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttıran etmenler olduğu belirlenmiştir. COVID-19 sürecinde zorunlu olarak yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre ve çoğunlukla müsait olma durumlarına göre öğrenebiliyor olmalarının, zaman mekân sınırlamasının ortadan kalkmasıyla birlikte uzaktan eğitime erişim sağlayabilen öğrencilerin büyük kolaylıklar yaşadığı ve motivasyonlarının olumlu yönde etkilendiği ifade edilebilir. Uzaktan eğitim sürecinde sosyal etkileşimin azalması, eğitimin yüz yüze yapılmıyor olması, öğrencinin gelecek kaygısı olması, öğrencinin uygulama derslerinden yoksun kalması gibi faktörlerin öğrencilerin akademik motivasyonlarını düşürdüğü belirlenmiştir. Benzer şekilde Avcı (2021) pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin katılımıyla yaptığı araştırmasında öğrencilerin pandemi sürecinde sosyal yönden izole olduklarını, arkadaşlıklarına internet platformlarında devam etmek zorunda kaldıklarını ve bu durumun birçok olumsuzluk yarattığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin ders tekrarını sonradan izlemeyi planlamaları, ders dışı faktörlerin baskın olması, öğrencinin çalışıyor olması, öğretim elemanlarına ulaşma sorunu yaşanması gibi faktörlerin öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını arttıran faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Schraw, Wadkins ve Olafson (2007:21-22)'a göre öğrenciler, öğrenci takiplerini sıkı bir biçimde yapmayan ve kendilerine kolaylık sağlayacaklarını düşündükleri öğretmenlerin derslerinde daha fazla akademik erteleme davranışları sergilemektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik Motivasyon, Akademik Erteleme, Uzaktan Eğitim, Üniversite Öğrencileri

### Kaynakça

- Akbay, S. ve Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1):60-78. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17373/181419> (04.01.2021).
- Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(5):16-30. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c4s5/makale/c4s5m2.pdf> (04.01.2021).
- Avcı, A. (2021). Pandemi (COVID-19) Üniversite öğrencileri ve uzaktan eğitim deneyimi. Habitus Toplum Bilim Dergisi, 2(2):71-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/habitus/issue/60914/861398> (18.04.2021).
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi (7)2:57-73. <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/25834> (04.01.2021).
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. The Counseling Psychologist, 35(2):236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(4):81-88. <https://pdfs.semanticscholar.org/a248/f79186d2382161b7b93281e4a0c3f3394574.pdf> (27.12.2020).
- Mişe, H., (2019). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Özer, A, Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(21):45-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19394/205980> (04.04.2021).

Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. Journal of Educational Psychology, 99(1):12-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>

Senécal, C., Koestner, R. & Valler, R. J. (1995). Selfregulation and academic procrastination. Journal of Social Psychology, 135(1):607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>



## X-Y Kuşağı Yönetici ve Öğretmenlerin İş Tatmini Düzeyleri Farkı

Çiğdem Çakır, Tuba Güngör

MEB, Artvin Çoruh Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsanların doğduğu dönem, karakterlerini ve yaşam beklentilerini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Farklı tarihsel aralıklarda doğan bireyler, içinde büyüdükleri sosyal ve kültürel çevrenin etkisiyle farklı kişilik özellikleri kazanırlar. Alan yazında X Kuşağı 1965-1979 yılları arasında doğmuş bireyler olarak kabul edilmiştir ve Y kuşağı ise 1980-1999 yılları arasında doğmuş bireyler olarak kabul edilmektedir. İki jenerasyon arasında olan yıl oranına bakıldığında arada ciddi bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki kuşak karşılaştırıldığında, zaman dilimimizde, geçmişle karşılaştırılmaz sosyal, akademik, kültürel ve teknolojik alanlarda durudurulamaz bir değişim süreci yaşanması kaçınılmazdır. Kişilik ve davranıştaki bu değişime dayalı deneysel çalışmalarda; sosyal ve teknolojik alanlardaki hızlı değişimlerle kuşaklar arasında farklı davranış kalıpları ve kişilik özelliklerinde farklılıkların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu farklılıkların olduğu kişilik ve davranışlarda ki bu değişime dayalı olarak yapılan deneysel çalışmalarda; toplumsal ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişimlerden kaynaklı kuşaklar arasında farklı davranış kalıpları ve kişilik özellikleri gözlenmiştir. Farklı kuşakları istihdam eden milli eğitim kurumunda yani eğitim örgütlerinde de bu durum kaçınılmazdır. Farklı yaş gruplarının birlikte çalıştığı eğitim organizasyonlarında, bireyler tutum ve davranışlarını kurumlarına yansıtıklarında, yöneticiler davranış farklılıklarını fark etmeli ve yönetmelidir çünkü sağlıklı örgüt ikliminin oluşması, kurumun devamlılığı ve kurumun amaçlarına ulaşabilmesi için oldukça gereklidir. Alanyazında, X kuşağındaki bireyler sabırsız ve iş odaklı (Çetin Aydın ve Başol, 2014), otoriteye bağlı bireylerdir ve motivasyonları yüksek (Öz, 2015) olarak nitelendirilirken, Y kuşağındaki bireyler ise önceki kuşaklara göre işlerine daha az sadık ve otoriteyi kabullenmekte zorluk çeken (Çetin Aydın ve Başol, 2014) olan bireyler olarak adledilmektedir ve bu durumun iş tatmin düzeyleri ise farklılık gösterebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı da Çoklu Kuşak Kuramı bazında ele alınan X ve Y kuşaklarını temsil eden okul müdürlerinin, kendi örgütlerinde görev yapan yine X ve Y kuşağı öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinde olan farkı tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda bu araştırma, insan kaynakları yöneticileri başta olmak üzere, örgüt ve yöneticilerine kuşakların farklılıklarını anlayabilme, yönetebilme, çatışma çözümü stratejilerine kuşakları motive edebilme yöntemini ekleyebilme ve kuşaklara özgü yönetim stratejileri ve uygulamaları geliştirebilme imkânı sağlayacak olması açısından önemlidir.

### Yöntem

Araştırmada amaca uygun olarak betimsel nitelikte tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenleri betimlemeyi amaçlayan tarama modelidir (Karasar, 2012). Artvin ili merkezinde bulunan resmi okullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre içsel ve dışsal olmak üzere iki boyuttan oluşan iş tatmini düzeyleri alan yazın taraması sonucu iş tatmininde etkili olabileceği düşünülen kuşak değişkeni dikkate alınarak, öğretmenlere uygulanan ölçekle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma evrenini Artvin ili merkezinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Artvin'deki her okul bir küme olarak kabul edilmiş ve oransız küme örnekleme yöntemi ile belirlenen okullarda görev yapan 500 öğretmen ve okul yöneticisine ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Orijinal formu Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiş Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan İş Tatmini Ölçeği (İTÖ) kullanılmıştır. Ölçek içsel tatmin ve dışsal tatmin olmak üzere iki faktörlü bir yapıdadır. 12 içsel tatmin 8 dışsal tatmin olmak üzere 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "Hiç memnun değilim = 1, Memnun değilim = 2, Kararsızım = 3, Memnunum = 4 ve Çok memnunum = 5" şeklinde puanlanmaktadır. Google Formlar ile oluşturulup internet aracılığıyla örneklem grubuna ulaştırılan kişisel bilgi formunun ve ölçeklerin bulunduğu 440 form katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Veriler düzenleme aşamasındadır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çoklu Kuşak Kuramı bağlamında ele alınan X ve Y kuşaklarını temsil eden okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini ve bunun kuşak bağımsız değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapıyor olan bu araştırma sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin genel iş tatminlerinin orta düzeyde olması beklenmektedir. X ve Y kuşağı okul yöneticileri ve öğretmenlerin içsel tatmin, dışsal tatmin ve genel iş tatmini düzeylerinin birbirinden farklı olması beklenmektedir. Ayrıca alan yazında kuşaklar arasında farklı davranış kalıpları ve kişilik özellikleri gözlenmiş



olması nedeniyle X ve Y kuşağı okul yöneticileri ve öğretmenlerin içsel tatmin, dışsal tatmin ve genel tatmin düzeylerinin kuşak bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermesi beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** X kuşağı, Y kuşağı, İş tatmini, Öğretmenler, Okul yöneticileri

#### Kaynakça

- Arslan, A. & Staub, S. (2015). Kuşak teorisi ve iç girişimcilik üzerine bir araştırma. *Kafkas University, Faculty of Economics and Administrative Sciences Journal*, 6(11), 1.
- Altunbay, M. & Bıçak, N. (2018). Türkçe Eğitimi derslerinde "Z Kuşağı" bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 10(1), 127-142
- Baycan, A. (1985). *Analysis of several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gıdır, B., Oruç, I. & Özatlı, N. (2020). X, Y, Z kuşaklarının çevre davranış düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir örneği. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 491-516. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/58757/777624>
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. DOI: 10.18039/ajesi.682130
- Gündüzalp, S. & Şener, G. (2019). Y kuşağı öğretmen adayları ve sosyal medya. *Turkish Studies-Information Technologies and Applied Sciences*, 14(2), 213-226.
- Halisdemir, M. (2016). Okul yöneticilerinin Z kuşağına yönelik tutumları ve Z kuşağının okul yöneticisi algısı / Attitudes to school administrators generation Z and perceptions of school administrators generation Z. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 9-41. DOI: 10.31463/aicusbed.597636
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, İ. (2019). X, Y, Z kuşaklarının çocukluk oyunlarının incelenmesi. *FSM İlimi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 14, 313-326. DOI: 10.16947/fsmia.667318
- Mücevher, M. & Erdem, R. (2018). X kuşağı akademisyenler ile Y kuşağı öğrencilerin birbirlerine karşı algıları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(22), 60-74. DOI: 10.21076/vizyoner.391745
- Ölçüm, D. & Polat, S. (2016). Öğretmen imajının kuşaklar bazında değerlendirilmesi [Evaluation of teacher image on the basis of generations]. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(3), 361-397.
- Özdemir, N. D. (2020). *X ve Y kuşağı öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin, X ve Y kuşağı okul müdürlerinin görüşleri (Malatya ili örneği)* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Özoğlu, C. & Kaya, E. (2021). Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437. DOI: 10.18039/ajesi.824040
- Saracel, N., Taşseven, Ö. & Kaynak, E. (2016). Türkiye'de Çalışan Y kuşağında iş tatmini-motivasyon ilişkisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(1), 50-79. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ssrj/issue/22474/240386>
- Seymen, A. (2017). Y ve Z kuşak insanı özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 Stratejik Programı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 öngörülerini ile ilişkilendirilmesi. *Kent Akademisi*, 10(32), 467-489. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kent/issue/34454/346427>
- Şanlı, M. & Taş, A. (2021). X ve Y kuşağı öğretmenlerin kullandıkları motivasyon tür ve araçları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 251-267. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/60105/797107>
- Tekin, H. & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algıları ile medya alışkanlıklarının incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 130-151. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/subid/issue/54983/725155>
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W. & Lofquist, L. H. (1967). Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22, University of Minnesota, Industrial Relations Center.

**İlkokullarda Kaynak Yaratma Sürecine Dair Okul Müdürlerinin Deneyim ve Görüşleri: Zonguldak Örneği****Ayhan Kır, Birgül Ulutaş**

MEB

**Problem Durumu**

Eğitim hakkı, insanın en temel haklarından biri olup bireyler için vazgeçilmezdir. 1948’de yürürlüğü giren Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi’nin 26. Maddesinde “Herkesin eğitim görme hakkı vardır. Eğitim, ilköğretim ve eğitimin ön basamaklarında parasız olacaktır. İlköğretim zorunludur, herhangi bir kişi veya grup herhangi bir eğitim düzeyinde eğitim görmek hakkından yoksun bırakılamaz.” ifadesi bulunmaktadır (BM, 1948). BM Ekonomik ve Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Sözleşmede, “Herhangi bir kişi veya grup, herhangi bir eğitim düzeyinde eğitim görmek hakkından yoksun bırakılamaz. Eğitim olanakları herkes için eşittir.” ifadeleri yer almaktadır (BM, 1966). Türkiye’de durum farklı değildir. Anayasanın 42. Maddesinde “Kimse, eğitim ve öğretim haklarından yoksun bırakılamaz” ifadesiyle tüm yurttaşlar için eğitim en temel haklardan sayılmıştır (TC, 1982). Hem evrensel, hem ulusal hukukta eğitim hakkı ve olanaklarının güvence altına alındığı görülmektedir.

Devletlerin ihtiyaçlarına karşılık verebilecek bir eğitimin sağlanmasında en önemli unsurlardan biri, eğitim kurumlarının finansmandır. Eğitimin hem bireysel olarak kişiye, hem de topluma fayda getirmesi nedeniyle yarı kamusal mal olduğu kabul edilmekte; bir malın vatandaşlarına sunmuş olduğu katkıya bakarak, devletler o malı kendisi üretme ya da üretmeme kararı almaktadır. Eğitim de yarı kamusal bir mal olması ve topluma katkı sağlaması nedeniyle, özel sektörün yanı sıra devletler tarafından finanse edilir (Ünal, 1996: 303-306). Bu çerçevede eğitim finansmanında üç farklı finansman yaklaşımı görülmektedir: Bunlardan ilki, eğitim giderlerinin tamamının devlet tarafından karşılandığı kamu finansmanı yaklaşımı; ikincisi, eğitimin giderlerinin öğrenci ve ailelerinden karşılandığı özel finansman yaklaşımıdır. Bu iki finansman yaklaşımının dışında üçüncü bir yaklaşım, kamu finansmanından özel finansmana geçiş süreci olarak düşünülen karma finansman yaklaşımıdır (Kurul, 2012: 179). Türkiye’de eğitimde karma finansman yaklaşımı uygulanmaktadır. Eğitim, en fazla devlet tarafından finanse edilmekle birlikte, özel kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları ve eğitim hizmetinden yararlananlar da eğitime katkı sağlamaktadır (Karakul Kayahan, 2014: 82).

Türkiye’de örgün eğitim, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere belli kademelere ayrılmıştır. Ortaöğretim okulları ve yükseköğretim okulların yasalara dayalı olarak oluşturulmuş bütçeleri vardır. Bu okullar giderlerini bu bütçeden karşılamaktadır. Okulöncesi ve ilköğretim okullarının kendine özel bir bütçesi bulunmamasına rağmen birçok kalemde giderleri vardır (Menteşe, Üstün ve Gökdelen, 2012: 42). Türkiye’de ilkökul finansmanına baktığımız zaman Anayasamızın 42. Maddesi gereğince, ilköğretim kız- erkek ayırt etmeksizin tüm yurttaşlara zorunlu ve ücretsizdir. İlkokulların gelirleri 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 76. Maddesinde belirtilmiştir. Türkiye’de ilköğretim kademesinde zorunlu ve ücretsiz eğitim anayasal güvenceye alınmış olmakla birlikte; ilgili Kanun maddesinden anlaşılacağı gibi devlet finansmanına ek olarak (arazi ve okul uygulama bahçelerinden elde edilecek pay, vakıf hisseleri, bağış, vasiyet vs. gibi) özel finans kaynaklarına da başvurulduğu görülmektedir. Okullarda bu finans kaynaklarının yaratılması, okul aile birlikleri aracılığıyla gerçekleştirilmekte ve bu süreç, eğitim öğretimin sağlanmasındaki araçlardan biri olan finansman konusunun başlı başına bir amaca dönüşmesine yol açabilmektedir.

Yukarıda genel çerçevesi verilen araştırma kapsamında, ilkokullarda kaynak yaratma sürecinde yaşanan sorunlarının okul müdürlerinin deneyimlerine dayanarak çözümlenmesi; böylece ilkökul finansman politikalarının üretilmesine yardımcı olacak öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlkokulların gelir kaynakları nelerdir?
2. İlkokulların hangi giderleri merkezi bütçeden karşılanmaktadır? Merkezi bütçeden karşılanmayan giderler nelerdir?
3. Merkezi bütçeden karşılanmayan giderler için kaynak sağlamada okul müdürlerinin görüş ve deneyimleri nelerdir?
4. İlkokullarda sosyo-ekonomik ve çevresel faktörlerin, kaynak yaratma sürecinde kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkileri nelerdir? Bu konuda okul müdürlerinin görüşleri nelerdir?
5. Okul müdürlerinin okul finansmanına ilişkin beklenti ve önerileri nelerdir?

## Yöntem

Türkiye'deki ilkokullarda kaynak yaratma sürecinde okul müdürlerinin deneyim ve önerilerini incelemeyi amaçlayan araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri görüşme, veri analizi, gözlem gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, insanların nasıl düşündüğü ya da olayların kendi ortamında incelendiği ve araştırmacının da esnek olarak toplanan bilgilere göre araştırmayı şekillendirebildiği çalışmaları ifade eder (Yıldırım, 1999:10). Araştırmanın deseni olarak durum çalışması belirlenmiştir. Durum çalışması nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir yöntemdir. Durum çalışması kendi ortamı içerisinde "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alıp bir durumun veya olgunun derinlemesine incelenmesine olanak veren bir araştırma yöntemidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 289). Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Zonguldak merkez ve 7 ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinden oluşmaktadır. Okul müdürlerinin seçiminde yaş, cinsiyet ve görev yapılan okulun köy/belde/merkez okulu olma durumu gibi konularda veri çeşitliliğini sağlamak bakımından amaçlı bir tercih yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi araştırmacının problemine ilişkin katılımcı çeşitliliğini artırmak için katılımcıların seçildiği yöntem olduğu söylenebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 119). Bu çalışma grubu içerisinden veri doyumuna ulaşıncaya kadar ilkokul müdürleri belirlenerek araştırmacının çalışma grubu oluşturulmuştur. Görüşmeler veri doyumuna ulaşıncaya kadar sürmüştür. Bu çerçevede Zonguldak ili ve ilçelerinde bulunan belde, köy ve merkez ilkokullarından toplam 13 okul müdürüyle görüşmeler yapılmıştır.

Türkiye'deki ilkokullarda kaynak yaratma sürecinde okul müdürlerinin deneyim ve önerilerini incelemeyi amaçlayan araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme nitel araştırmalarda çokça tercih edilen bir yöntem olmakla birlikte insanların tutumlarını, duygularını, görüş ve davranışlarını ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme ise araştırmacının önceden belirlediği soruları katılımcılara sorduğu bir görüşme tekniğidir (Ekiz, 2015: 62-63).

Araştırmada yapılan görüşmeler dünyada etkisini gösteren salgından dolayı 12 tanesi Zoom platformu üzerinden yapılmıştır. Yapılan bir görüşme ise yüz yüze gerekli önlemler alınarak yapılmıştır. Yapılan bu araştırmada okul müdürlerine görüşme süreci başlangıcında çalışmanın amacı, içeriği ile tahmini görüşme süresi konularında bilgi verilmiştir. Kayıt cihazı kullanımı için izin istenerek ve gizlilik konusunda kodlama kullanılacağı ile ilgili güvence verilmiştir. İllkokullarda kaynak yaratma sürecinde yaşanan sorunlara ve okul müdürlerinin deneyimlerine dayanarak çözümlenmesi amaçlanarak oluşturulan soruların içten ve samimi olarak cevaplanması sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ve Zoom platformu üzerinden alınan video kayıtları ile toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin önceden belirlenen ya da sorular sonucunda oluşan temalar çerçevesinde sistematik bir şekilde betimlendiği ve betimlemelerin açıklandığı, yorumlandığı, neden sonuç ilişkisinin irdelendiği ve ileriye dönük tahminlerde bulunduğu analiz çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239-240).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

İllkokulların gelirlerine bakıldığı zaman kantin kira geliri, hayırsever, veli ve öğretmenler tarafından yapılan bağışlar, yapılan etkinlik (kermes, pılav günü) elde edilen gelirler ve kooperatif gelirleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İllkokulların giderlerinin genel olarak elektrik, su, telefon vb. faturalar, bakım onarım ve malzeme alımı olduğu görülmüştür. İllkokullarda elektrik, su, telefon, internet ve doğalgaz faturalarının merkezi bütçeden karşılandığı tespit edilmiştir.

Okullara kaynak yaratma noktasında okul velileri haricindeki hayırsever bağışları yoluyla okula kaynak yaratıldığı görülmektedir. Okullarda kurulan kooperatif ve düzenlenen kermes gibi etkinlikler yoluyla da kaynak sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci velilerin ve hayırseverlerin okulun giderlerine katılmalarının arttırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Okuldaki maddi kaynakları yönetme konusunda okul müdürlerinin yetkilerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik özellikleri okula kaynak yaratma noktasında etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çoğu ailenin okul bütçesine katılma konusunda isteksiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerin velilerin okul bütçesine katılmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin ilkokulların finansmanı konusunda kendilerine merkezden doğrudan bütçe verilmesi gerektiği şeklinde beklentilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Okullarda atık durumunda olan kâğıtların toplanarak satışının yapılarak okula finansman sağlanabileceği sonucuna varılmıştır. Okullara finansman sağlamada gerek veliler; gerekse çevre ile olsun iyi ilişkiler kurmanın gerekliliğinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Finansmanı, Okul Aile Birliği, Eğitim Hakkı,

**Kaynakça**

- Âdem, Mahmut (1993); *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- AİHS (1953); Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, <https://www.danistay.gov.tr/upload/avrupainsanhaklarisozlesmesi.pdf>, (Erişim Tarihi: 19.12.2020).
- Anayasa (1982); *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>, (Erişim Tarihi: 30.03.2020).
- BM (1948); *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*, <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>, (Erişim Tarihi: 29.03.2020).
- BM (1966); *BM Ekonomik ve Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Sözleşme*, <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c016/tbmm22016089ss0148.pdf>, (Erişim Tarihi: 29.03.2020).
- BM (1989); Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf>, (Erişim Tarihi: 22.12.2020).
- Kurul, Nejla (2012); *Eğitim Finansmanı*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- MEB (1961); *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>, (Erişim Tarihi: 30.03.2020).
- MEB (2012); *Okul Aile Birliği Yönetmeliği*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1532.pdf>, (Erişim Tarihi: 05.11.2020).
- MEB (2014); Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği, [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_09/12024357\\_tasimayonetmeliği.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/12024357_tasimayonetmeliği.pdf), (Erişim Tarihi: 19.02.2021).
- MEB (2014); *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.19942&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=Okul%20%C3%96ncesi>, (Erişim Tarihi: 30.03.2020).
- MEB (2016); Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.20169487.pdf>, (Erişim Tarihi: 30.03.2021).
- MEB (2018a); *2023 Eğitim Vizyonu*, [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf), (Erişim Tarihi: 08.04.2020).
- MEB (2018b); *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/30102730\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2018\\_2019.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf), (Erişim Tarihi: 10.04.2020).
- MEB (2019); *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*, [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf), (Erişim Tarihi: 10.11.2020).
- OECD (2019); *Education At a Glance 2019*, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf?expires=1606153980&id=id&accname=guest&checksum=D243AC14A1D1FDC252A0162B7B6FBD03>, (Erişim Tarihi: 08.11.2020).
- Sarpkaya, Ruhi (2019); "Eğitimin Temel Kavramları" *Eğitim Bilimine Giriş*, (Der.: Abdurrahman Tanrıoğen – Ruhi Sarpkaya), Anı Yayıncılık, Ankara, s. 1-36.
- Sönmez, Veysel (2020) "*Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*" Anı Yayıncılık, Ankara.

TC (1982); Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>, (Erişim Tarihi: 19.12.2020).

Ünal, Işıl (1996); *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*, Epar Yayınları, Ankara.

Yıldırım, Ali (1999); "Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi" *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 23, Sayı 112, s. 1-17.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2016); *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara.

Yıldırım, Kamil (2019); "Eğitim Planlaması ve Ekonomisi" *Eğitim Yönetimi*, (Der.: Necati Cemaloğlu ve Murat Özdemir), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

## Uluslararası Denetim Kurulları Örgütü'ne Üye Ülkelerin Eğitim Denetmenleri ve Denetim Süreçlerinin Karşılaştırılması

Erdal Toprakçı, Bahar Yüce

Ege Üniversitesi

### Problem Durumu

Toplumlar için eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması ve devamlılığının sağlanması, eğitimin kalite ve standartlarının geliştirilip korunmasına bağlıdır. Bu da denetim ile sağlanabilir. Eğitim denetiminin amacı: “örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir” (Aydın, 2014). Eğitim faaliyetlerinin büyük oranda gerçekleştiği yer olan ve eğitim denetiminin öğretimsel boyutunu içeren okulların denetiminde temel amaç; öğrencilere sunulan eğitimin kalitesi ve standartları ile ilgili devleti bilgilendirmek (Kambuga & Dadi, 2015) ve okul performansının ve eğitim kalitesinin artırılmasıdır (AlKutich ve Abukari, 2018). Okul denetimiyle doğrudan bağlantılı olarak eğitimde kalitenin artırılması da; eğitim sisteminde amaçlara ne kadar ulaşıldığını görmek için sonuçlarla amaçlar arasında karşılaştırmalar yaparak (Kaya, 1993; akt. Şahin, Çek ve Zeytin, 2011, s.1186) farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerinin incelenmesi ve uygulamalarından çıkarımlar yapılması yararlı olabilir. Bu yarar eğitim sistemi içindeki birimlere, kişilere olabileceği gibi politika yapıcılar için de söz konusu olacaktır. Bu temelde özellikle denetim ile ilgili sistematik veriler sunan Uluslararası Denetim Kurulları Örgütü (SICI)'ne üye ülkelerin eğitim müfettişleri ve denetim süreçleri incelenebilir. Böylelikle çeşitli ülkelerin eğitim denetimi ile ilgili benzerlik ve farklılıkları ortaya konabilir. Buna bağlı olarak da sonuç alıcı kabul edilebilen uygulamalar farklı ülkelere de uygulamaya konulabilir. Konu ile ilgili olarak alanyazında farklı ülkelerin denetim sistemlerini karşılaştıran çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Özten ve Hoşgörür (2019) Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Finlandiya ve Türkiye'nin eğitim denetimi sistemlerini, Yalçın ve Ayan (2020) ise Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC), Türkiye ve İsveç'in eğitim ve eğitim denetimi sistemlerini, Hatipoğlu ve Ordu (2019) ise Singapur, Litvanya, Dominik Cumhuriyeti ile Türkiye'nin eğitim denetimi sistemlerini karşılaştırmış ve Türkiye için önerilerde bulunmuştur. Bu araştırmanın amacı da Uluslararası Denetim Kurulları Örgütü'ne üye ülkelerin denetmen ve denetim süreçlerini karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda da Uluslararası Denetim Kurulları Örgütü (SICI)'nde yer alan 21 ülkenin eğitim denetmenlerinin; yapılanma, bağlı olduğu kurum, bağlı olduğu kurum büyüklüğü, kapsam alanı, sloganı, hesap verebilirliği, denetim süresi, denetim sıklığı, diğer görev alanları, puanlama sistemi, denetim bulgularını kullanımı, denetim sonrası aşamaları ve denetim amacı bakımından nasıl dağılım gösterdiğine ilişkin verilerin toplanması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma deseninde “doküman inceleme” yöntemi kapsamında yürütülmüştür. nitel araştırmalar ele alınacak konuyu derinlemesine incelemeyi (Bayyurt ve Seggie, 2021) ve “insana özgü bireysel özelliklerin farklı ve derin doğasına odaklanmayı” (Baltacı, 2019, s.369) amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak sistemli bir yöntem olan doküman inceleme kullanılmıştır (Wach, 2013). Araştırmanın belgeleri (dokümanlarını) Uluslararası Denetim Kurulları Örgütü (SICI) web sitesinde yer alan 33 ülkenin eğitim denetmenleri ile ilgili ülke profil raporlarından en kapsamlı olanları temelinde 21 ülkenin eğitim denetmenleri ve denetim süreçleri ile ilgili ülke profil raporlarından oluşmaktadır. Araştırma verileri toplanırken ülkelere ait doküman çeşitliliği dikkate alınarak yıl sınırlandırılmasına gidilmiştir. Dokümanlara ulaşma aşaması itibarıyla bu araştırmanın belgeleri olan ülkelerin profil raporlarına Uluslararası Denetim Kurulları Örgütü (SICI)'nin (<https://www.sici-inspectorates.eu/home>) internet sitesinden ulaşılmıştır. Belgeler örgütün resmi sitesinden yayındaki haliyle indirilmiş olduğundan orijinaldir. Dokümanları anlama aşamasında öncelikle ilgili ülke profil raporları detaylı olarak ve belirli bir sistem içinde incelenmiştir. Çalışma dokümanını analiz etmek için ise betimsel ve içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesini içeren betimsel analiz (Özdemir, 2010) için veriler önceden belirlenmiş çerçeveye göre işlenmiş ve elde edilen bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır. Bu kapsamda; denetim yapılanması, denetmenlerin bağlı oldukları kurum ve kurum büyüklüğü, denetim süresi ve sıklığı ile ilgili verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizi için ise öncelikle, okumalar yapılmış ve bu okumalar sonucunda tema, alt tema ve kodlara ulaşılmıştır. Bu süreçte ilk olarak doküman analizine temel olacak ifadeler belirlenmiş ve kodlanmıştır. Bulunan kodlardan kategorilere, alt tema ve temalara ulaşarak bulgulara dönüştürülmüştür. Verilerin bulguya dönüşmesinde anlaşılmayı kuvvetlendirmek için verileri sayısallaştırma yoluna gidilmiş, frekans tabloları oluşturulmuştur. Son olarak veriyi kullanma aşamasında belirlenen temalara göre uygun olan alıntılarla analiz desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular yorumlanırken alan yazından da yararlanılmış, anlamlı ve tutarlı açıklamalarla desteklenmiştir. 21 ülke raporunun detaylı incelemesi



sonucunda “denetmenlerin diğer görev alanları” ana teması altında “insan odaklı diğer görevler” ve “kurum odaklı diğer görevler” olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. İnsan odaklı diğer görevler alt teması altında “öğretmen ile ilgili” ve “okul yöneticileri ile ilgili” iki kategori şekillenmiştir. Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için değerlendirilen ülke raporlarının görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve ayrıntılı raporlaştırılmasına dikkat edilmiştir. Uzman incelemesi ve meslektaş teyidi ile verilerin iç geçerliği (inandırıcılık) sağlanmıştır. Ayrıca, veri kaynağı olarak, 38 üye ülkesi ve bölgesel koordinatörleriyle Avrupa’da eğitim ve eğitim denetimi ile ilgili en kapsamlı sistematik veriye ulaşan ve verilerini karar alıcı yetkililerle de paylaşan kurumlardan biri olarak Uluslararası Denetim Kurulları Örgütü ülke profil raporlarının seçilmesiyle doküman güvenilirliği de sağlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen geçici bulgular şöyledir: 21 ülkenin denetim amacı, denetim bulgularının kullanımı, denetmenlerin diğer görev alanları, denetim sıklığı, denetim süresi, denetmenlerin hesap verebilirliği, denetim kurumu sloganı, bağlı olunan kurum ve denetimin kapsamı ile ilgili olarak çoğunlukla benzerliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Denetim kurumu büyüklüğü, denetmen yapılanması, denetim puanlama sistemi ve denetim sonrası ile ilgili olarak ise çoğunlukla farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen geçici bulgu veya sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir: İncelenen ülkelerin çoğunluğunun AB üyesi ülkeleri olması göz önüne alındığında, diğer kıta ülkelerindeki eğitim denetmenlerinin ve denetim süreçlerinin incelenerek Uluslararası Denetim Kurulları Örgütü’ne üye ülkeler ile karşılaştırılması, kıtalararası derinlemesine bakış açısı kazanmak açısından önemli olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Denetim, Eğitim denetimi, Eğitim denetmeni, Uluslararası Denetim Kurulları Örgütü (SICI)

### Kaynakça

AlKutich, M. & Abukari, A. (2018). Examining the Benefit of School Inspection on Teaching and Learning: A Case Study of Dubai Private Schools. *Journal of Education and Practice*, 9(5), 37-48. ISSN 2222-288X.

Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik Araştırmalarda Araştırma Yöntemleri ile Örneklem İlişkisi: Doğrulayıcı Doküman Analizi Örneği, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(30), 556-565.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Bayyurt, Y. ve Seggie, F. N. (2021). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Hatipoğlu, G. ve Ordu, A. (2019). Singapur, Litvanya, Dominik Cumhuriyeti İle Türkiye Eğitim Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 102-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/42791/400838> adresinden 21.05.2021 tarihinde alınmıştır.

Kambuga, Y. & Dadi, H. (2015). School Inspection in Tanzania as a Motor For Education Quality: Challenges And Possible Way Forward. *Review of Knowledge Economy*, 2(1). 1-13, DOI: 10.18488/journal.67/2015.2.1/67.1.1.13.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323 – 343.

Özten, İ. ve Hoşgörür, V. (2019). Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Finlandiya İle Türkiye Eğitim Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (222), 59-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/45478/571362> adresinden 21.05.2021 tarihinde alınmıştır.

Şahin, S., Çek, F. ve Zeytin, N. (2011). Eğitim Denetmenlerinin denetim sistemi ve hizmet içi eğitim kurslarının yeterliliğine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1185 - 1201.

Yalçın, O. M. ve Ayan, M. (2020). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC), Türkiye ve İsveç Eğitim ve Eğitim Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 12-26, ISSN: 2146-9199.

Yıldırım, B. (2015). İçerik Çözümlemesi Yönteminin Tarihsel Gelişimi Uygulama Alanları ve Aşamaları. B. Yıldırım (Ed.), *İletişim Araştırmalarında Yöntemler* (s.105-153). Konya: Literaturk academia.

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Papers.



## Sanal Sınıflarda İstenmeyen Davranışlar ve Başa Çıkma Yöntemleri

Burcu Yavuz Tabak

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Tüm dünyada içinde bulunulan salgın süreci, insani gelişmişliğin iki önemli unsuru olan sağlık ve eğitim dengesinin nasıl sağlanacağı konusunda düşündürmektedir. Bir yandan sağlığın korunması için tedbirler alınırken diğer yandan ise zaten var olan öğrenme kayıplarının önlenmesi ve ekonomik refah için kaygılar da devam etmektedir (OECD, 2021; Worldbank, 2020). COVID 19 salgını eğitim sistemini, okulları hatta sınıfları etkilemiş, öğrenmeye devam edebilmek için yeni yollar bulmaya, yeni öğretim şekilleri oluşturmaya zorlamıştır. Yeni eğitim öğretim döneminde birçok ülkede okullar ani bir şekilde yalnızca çevrimiçi veya hibrit modelde eğitim öğretime devam etmek durumunda kalmıştır. Başlangıcından itibaren çevrimiçi olarak tasarlanmayan, kriz durumlarında geçici bir öğretim sunumunun bir alternatifi olan bu öğretim biçimi “acil uzaktan öğretim” olarak adlandırılmaktadır. Amacı acil durum veya kriz sırasında hızlı bir şekilde kurulup, güvenilir bir şekilde erişilebilir öğretim ve öğretim desteklerine geçici erişim sağlamaktır (Bozkurt ve Sharma,2020 ; Hodges vd., 2020). Öğretmenler de bu hızlı değişime paralel bir şekilde uzaktan eğitim ortamında öğretime uyum sağlamak ve süreci etkili bir şekilde sürdürmek durumunda kalmışlardır. Acil uzaktan öğretim sürecinin yürütülmesi, teknolojik imkânların sağlanması gibi çalışmalar bakanlık tarafından planlanmaktadır. Sürecin önemli uygulamalarından biri de sanal sınıflardır. Ancak burada, salgından önce de olduğu gibi, eğitim öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenler açısından önemli sorular gündeme gelmektedir: Bu süreçte öğretmenler çevrimiçi ortamda öğrencilerle nasıl etkileşim kuruyor? Olumlu bir öğrenme ortamı nasıl oluşturuyor? İçeriği nasıl iletiyor? Bu soruların cevaplarının verilebilmesi etkili bir sınıf yönetimine işaret etmektedir. Sınıf yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler arasında devam eden bir etkileşimdir. Evertson ve Weinstein (2006) etkili bir sınıf yönetiminin öğrenci davranışını iyileştirdiğini belirtmektedir. Sınıf yönetimi ile ilgili tanımların uzun yıllardır ortak olarak vurguladıkları nokta, öğrenciler arasında öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretmen tarafından gerçekleştirilen eylemlerin önemidir (Brophy, 2006; Garrett, 2013; Egeberg ve McConney, 2017). Yüz yüze bir sınıfta öğretmen, öğrencilerin ne yaptıklarını görmek için sınıfta dolaşabilir. Ancak bir öğretmen öğrencilerle fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadığında bunları ayırt etmek daha zordur. Uzaktan eğitim ortamında, öğrencilerin içerikten uzaklaşıp uzaklaşmadığı veya sosyal-duygusal sorunlar gibi diğer sorunların olup olmadığını belirlemek zor olabilir. Sanal bir sınıfta her öğrenci dersi anlamak için bireysel çaba sarfeder, ancak sosyo-duygusal öğrenme süreci sınırlanabilir (Lathifah vd.,2020). Sınıf yönetimi literatür ve modellerinde “sanal sınıf yönetimi” modeline rastlanmamıştır. Alan yazın incelendiğinde sanal sınıflarda etkili sınıf yönetimi uygulamalarını (Lathifah vd.,2020), sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunları (Arslan ve Şumuer, 2020) ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırma öğrenme deneyimi için değerli olduğu düşünülen etkili sınıf yönetiminin bir unsuru, salgın sürecinin de bir sonucu olarak sanal sınıf ortamlarında istenmeyen davranışlara odaklanılmıştır. Bu amaçla sanal sınıflarda yaşanan istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin başa çıkma stratejileri incelenmiştir.

### Yöntem

Bu araştırma, olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseninde kurgulanan nitel bir çalışmadır. Olgubilim araştırmalarda, kişi veya kişilerin bir olgu hakkındaki biliş ve deneyimleri ele alınmaktadır (Johnson ve Christensen, 2012).Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Örneklemede maksimum çeşitliliği sağlamak için çalışma grubunda yer alan 10 ilkokul, 10 ortaokul ve 10 lise öğretmeni olmak üzere 30 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu araştırmada ölçüt olarak en az bir yıldır çevrimiçi öğretim yapan öğretmenler belirlenmiştir. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veriler iki açık uçlu soru bulunan soru formu ile toplanmıştır. Açık uçlu sorular, araştırmacıya göreceli olarak daha az araştırılmış konuların incelenmesinde esneklik sağlar. Ayrıca, önceden tanımlanmış sınırlamalar ve öngörüler olmadan gerçekleri cevap verenlerin bakış açısından anlama fırsatı yaratırlar (Patton, 2014). Verilerin toplanması aşamasında soru formu dijital ortamda oluşturulmuş, elektronik posta yoluyla öğretmenlere gönderilmiştir. Veriler gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Araştırmada veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmektedir. Betimsel analiz, verileri kodlamak, temaları bulmak, kodları ve temaları düzenlemek ve bulguları tanımlamak ve yorumlamaktan oluşur (Wertz, 2011).Veriler bağımsız olarak üç araştırmacı tarafından analiz edilecek, görüş birliği için analizler birleştirilecektir. Tarafsızlığı ve güvenilirliği sağlamak için analist çeşitlilik tekniği kullanılmıştır (Creswell, 2002). Üretilen kodların iç tutarlılık katsayısı hesaplanacaktır. Güvenilirliği sağlamak için, bağımsız alan uzmanları ayrıca araştırmacılar tarafından belirlenen kodların kontrolü sağlanacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin geçici bir öğretim sunumunun bir alternatifi olan acil uzaktan öğretim durumlarında kullanılan sanal sınıflarda eğitim öğretim sürenin kesintisiz ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için sanal sınıflarda istenmeyen davranışların ve başa çıkma yöntemlerinin yüz yüze eğitim ortamlarından farklılaşması beklenmektedir. Sınıfların dijital ortamlarda olması, öğrencilerin de ev ortamında olmaları nedeniyle istenmeyen davranışların da bu durumlarla ilgili olması da beklenen sonuçlar arasındadır. Ders esnasında oluşabilecek teknik aksaklıklar, öğretmenin sanal sınıf uygulamalarına hazır olma durumunun da istenmeyen davranışları etkilemesi beklenmektedir. Ortaya çıkan sorunların öncelikle önlenmesi, ortaya çıktıktan sonra giderilmesi için kullanılan başa çıkma yöntemlerine ilişkin araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Yönetimi, Sanal Sınıf, COVID 19

## Kaynakça

- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.
- 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.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp.17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146–166). Prentice Hall.
- Egeberg, H., & McConney, A. (2017). What do students believe about effective classroom management? A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0250-y>.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Garrett, T. (2013). Classroom management: It's more than a bag of tricks. *Education Digest*, 78(9), 45-49.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis. *Human Communication Research*, 30(3), 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Lathifah, Z. K., Helmanto, F., & Maryani, N. (2020). The practice of effective classroom management in COVID-19 time. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7).
- OECD (2021), "The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic",, vol. /, <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods* (2nd ed.). SAGE
- Wertz, F. J. (2011). A phenomenological psychological approach to trauma and resilience. In F. J. Wertz, K. Charmaz, L. M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson, & E. McSpadden (Eds.), *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry* (pp. 124–164). Guilford.
- WHO. (2020). Timeline: Who's COVID-19 response. [Erişim Adresi: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#>].
- World Bank. (2020). The Human Capital Index 2020 Update: Human Capital in the Time of COVID-19. <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-1-4648-1552-2>.

## Örgütsel Tembelliğe İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma

Aslıhan Karataş, Mehmet Ulutaş

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

### Problem Durumu

Tembellik hem bireysel hem de örgütsel olarak insan hayatını etkileyen bir kavramdır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (2021) tembellik, “tembel olma durumu, atalet” olarak tanımlanmaktadır. Atalet, ulaşılmaması gereken hedefe yönelik hareket geçememe ve eylemsizlik durumudur (Zeelenberg, M. ve Pieters, R. , 2004: 449). Her ne kadar tembellik ve atalet birbirini eş anlamlısı olarak kullanılsa da tembellik davranışı atalet özelliği ile açıklanabilir (Dutov, 2020: 159). Literatürde tembellik üzerine yapılmış yeterince çalışma bulunmamaktadır. Psikiyatri de tembellik bir ruhsal bozukluk olarak sayılmamaktadır. Ancak ilerleyen zamanlarda tembelliğin psikiyatrik bir sorun olarak ele alınacağı tanı ve tedavisinin konulacağı öngörülmektedir (Kılıç, 2012: 13).

Dünyanın en büyük internet sitelerinden Amazon sadece 2 saniyelik bir gecikme ile bile milyarlarca Euro kayıp yaşıyor ise insan hayatının telafi edilemez ve geri dönülemez bir zaman dilimi ile kısıtlı olduğunu düşününce tembelliğin önemi daha iyi anlaşılabilir. Ortaylı (2020) tembellik hakkında “Hayat, derbederlik ve tembellik için çok uzun; fakat hırsla, yağma ve haydutluk yapmaya değmeyecek kadar kısadır.” sözlerini sarf etmiştir. Dostoyevski (2020) ise tembelliği “bütün kusurların anası” olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak tembelliğin zihinde olumsuz bir kavram olarak canlandığını söylemek mümkündür.

Eğitim alanı psikoloji alanından ciddi anlamda etkilenmiştir. Bunun nedenlerinden biri de psikoloji alanında çalışmalar yapan bilim adamlarının zamanla eğitim alanına kaymasıdır. Eğitim alanının zaman zaman psikolojinin bir alt dalı olarak görüldüğü de olmuştur (Yıldırım, 1999: 8). Psikoloji pratiğinde hastalık sayılmasa dahi örgütlerde ortaya çıkan ve etkileri hissedilen örgütsel tembellik kavramı eğitim örgütlerinde de karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde örgütsel tembelliğin tanımlanması, kaynağının bulunması ve önlenmesinin önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretim elemanlarının örgütsel tembelliği nasıl tanımladıklarını ortaya koymaktır. Bu araştırmada “Öğretim elemanları örgütsel tembelliği nasıl tanımlamaktadır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir;

Öğretim elemanlarına göre örgütsel tembelliğin kaynağı nedir?

Öğretim elemanlarına göre örgütsel tembelliğe neden olan unsurlar nelerdir?

Öğretim elemanlarına göre örgütsel tembelliği engelleyebilecek unsurlar nelerdir?

### Yöntem

Araştırma amacının yapısı gereği bu çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada “fenomenoloji modeli” kullanılmıştır. Fenomenoloji, yabancı olmayan fakat tam olarak kavranamayan olguları derinlemesine bir şekilde araştırmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69). Araştırmada, verilerin toplanması ve deneyimlerin betimlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden “görüşme” tercih edilmiştir. Görüşme, katılımcıların algı, tutum, görüş ve niyetlerini anlamaya odaklanan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 130). Araştırmaya katılacak katılımcıların belirlenmesinde örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, problemi deneyimlemiş katılımcıların çeşitliliğinin maksimum derecede sağlandığı örneklemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; 119). Bu araştırmada katılımcılar, unvanlarına ve cinsiyetlerine göre maksimum çeşitlilik göstermektedir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; 122). Bu araştırmada katılımcılar, Eğitim Bilimleri anabilim dalında görev yapan 6 öğretim elemanlarından seçilmiştir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun hazırlanan sorulara dair 2 alan uzmanından görüş alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 14 soru bulunmaktadır. Görüşmelerin pandemi koşulları nedeniyle bir kısmı yüz yüze bir kısmı çevrimiçi görüntülü görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. 6 katılımcıdan izinleri alınarak ses kaydı alınmış ve ses kayıtları araştırmacı tarafından doküman haline getirilmiştir. Veriler araştırmacıdan biri tarafından betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nitel araştırma yöntemi olarak kurgulanan bu çalışmada öğretim elemanlarının örgütsel tembelliğe ilişkin görüşleri ortaya koyulmuştur. Her ne kadar tembellik konusu bireysel algılanmaya daha yakın olsa da örgütsel ve yönetsel boyutları mevcuttur. Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının görüşlerinden hareketle tembelliğin nedenleri, sonuçları ve önlenmesi; bireysel, örgütsel ve yönetsel temalar etrafında toplanmıştır. Bireysel olarak tembellik yapmak sadece bireye etki ediyormuş izlenimi verebilir. Ancak örgütsel tembelliğin bireysel tembellik ile ortak kodlara sahip olması birbirini etkilediğini göstermektedir. Ayrıca yönetsel boyutta tüm boyutlara bir çatı olarak düşünülebilir. Yönetsel boyutta ortaya çıkan adaletsizlik ve liyakatsizliğin araştırmanın bütününe hakim olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel Tembellik, Tembellik, Fenomenoloji, Nitel Araştırma

## Kaynakça

Dostoyevski, F. (2020). *Yeraltından Notlar*. Ankara: Dorlion Yayınları.

Dutov, D. (2020). Procrastination and laziness rates among students with different academic performance as an organizational problem. *E3S Web of Conferences*. 210: 157-162.

Kılıç, E. Z. *Tembellik Psikiyatrik Bir Tanı Olur mu?*. Psikeart, Kasım-Aralık 2012.

Ortaylı, İ. (2020). *Bir Ömür Nasıl Yaşanır?* (18. Baskı), İstanbul: Kronik Kitap.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 05.05.2021 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*. 23 (112): 7-17.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zeelenberg, M. ve Pieters, R. (2004). Beyond valence in Customer Dissatisfaction: A Review And New Findings On Behavioral Responses to Regret And Disappointmen in Failed Services. *Journal of Business Research*. 57: 445-455.

**Not:** Bu çalışma birinci yazarın yayımlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Üç Boyutlu Sanal Ortamlarda Örgüt Kültürü Üzerine Bir Çalışma: Second Life Örneği

Aslıhan Karataş, Mehmet Ulutaş

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

### Problem Durumu

Değişen yenedünya koşulları ile birlikte teknoloji tam anlamıyla hayatımıza yerleşmiştir. Teknolojinin gelişmesi ve COVID19 'un hayatımıza girmesi ile insanlar duygusal ihtiyaçlarını gidermede güçlük çekmeye başlamıştır. Bu durum üç boyutlu sanal ortamlara talebin artmasına neden olmuştur. Bu ortamlardan en çok kullanılanı Second Life ortamıdır. İkinci hayat anlamındaki Second Life, Linden Lab tarafından 2003 yılında "Snow Crahs" romanında esinlenilerek tasarlanmıştır. Asıl amacı engelli ve asosyal bireyler için yeni bir dünya yaratmak ve bu bireylerin normal hayatta yapamadıkları eylemleri sanal dünyada gerçekleştirme imkânı sunmaktır. Fakat zamanla teknoloji ile ilgili birçok bireyin kullandığı bir sanal ortam haline gelmiştir. Second Life ortamı; çeşitli dil ve kültürde yeni arkadaşlıklar edinmek, yabancı dili geliştirmek, üniversitelerin sanal kampüslerini ziyaret etmek, uzaktan eğitim ile ders almak, kumar oynamak, kıyafet tasarlamak, DJ olmak, emlakçılık yapmak, müze ve tarihi yerlerin gerçeğe çok benzer sanal halini gezmek, resim sergileri gezmek, sinemaya gitmek, lunaparka gitmek, eğlence kulübü açmak veya gitmek, düğün yapmak veya katılmak, evlenmek, çocuk sahibi olmak, doğum günü partilerine katılmak, maskeli balolara katılmak ve daha birçok imkân sunmaktadır. Giderek artan insan sayısının bulunduğu bu ortamın kullanımının artması ile de kendine özgü bir örgüt kültürü oluşmaya başlamıştır.

Kültür, bireylerin tutum ve davranışları sonucu oluşturdukları kimliktir (Konaklı, 2019: 316). Kültür, bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu örgütleri etkiler. Kültürün çeşitlenmesinde değerler, normlar, inançlar ve ahlak gibi unsurlar etkilidir (Norman, 1991: 166-169). Kültür, inançlar, değerler ve bir grup insanın davranışlarını örnek alan davranış kalıplarının ortaya koyulmasıdır (Merriam, 2018: 27). Tezcan'a (1993) göre kültürün tanımı insanların fiziksel ve toplumsal çevrelerine uyum sağlayabilmeleri adına yarattıkları maddi, manevi eserlerin tümüdür. Kozlu (1986) ise, "kültürü bir toplumun tüm alanlarında ortak olan dini, ahlaki, estetik, teknik ve bilimsel nitelikteki tüm toplumsal olayların bir bütünü" olarak tanımlamaktadır. Örgüt kültürü ise bir örgütün duygularını, anlamını, atmosferini, karakterini ya da imajını anlama çabasıdır. Örgüt kültürünün öğeleri; değerler, varsayımlar, normlar, semboller, inançlar ve kahramanlardır (Schein, 1988:21 ).

Bu çalışmanın amacı; üç boyutlu sanal ortamlarda bireylerin paylaştıkları değer, inanç ve duygulara bağlı olarak örgüt kültürüne yönelik görüşlerini almak ve mevcut örgüt kültürünü ortaya koymaktır. Bu çalışmada "Üç boyutlu sanal ortamlardan Second Life ortamında ki örgüt kültürüne ilişkin kullanıcı görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri;

1. Kullanıcılar Second Life ortamındaki örgüt kültürünü nasıl tanımlamaktadır?
2. Kullanıcıların Second Life ortamındaki örgüt kültürü öğelerinin işleyişine ilişkin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Üç boyutlu sanal ortamlardan Second Life ortamında ki örgüt kültürünün araştırıldığı çalışmada etnografi modeli kullanılmıştır. Etnografi, insan topluluğu ve kültürüne vurgu yaparak derinlemesine betimlemeler ile mevcut kültür ortamının bir parçası haline gelerek tanımlamak ve anlamaktır (Merriam, 2018: 27). Araştırma deseni olarak kültür analizinden yararlanan araştırmanın verileri, nitel araştırma veri toplama tekniklerinden gözlem ve görüşme yoluyla elde edilecektir.

#### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde birden fazla örneklem yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak ölçüt örnekleme modelinden faydalanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:122). Katılımcıların, kültürü tam anlamıyla kavranması için belirli bir süre Second Life ortamında aktif olarak bulunması gerekmektedir. Her bireyi temsil eden avatarın ortamda bulunma süresi avatar profilinde görülmektedir. Araştırmacı tarafından katılımcıların seçiminde ortamda bulunma süresi 2 yıldan (732 gün) fazla olması ölçütü konulmuştur.

Araştırmada faydalanılan bir diğer örnekleme modeli maksimum çeşitlilik örnekleme modelinden faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, problemi deneyimlemiş katılımcıların çeşitliliğinin maksimum derecede sağlandığı örneklemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; 119). Bu araştırmada araştırmacının cinsiyet, yaş ve iş alanlarına göre çeşitlilik sağlanarak Second Life ortamında aktif bulunan deneyimli kullanıcılar seçilmiştir. Bu çalışmada 12 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Belirlenen 12 katılımcı sayısı veri doygunluğuna dikkat edilerek belirlenmiştir.

#### Veri Toplama Aracı

Araştırmada, üç boyutlu sanal ortamlardan Second Life ortamında örgüt kültürünün araştırılabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme yapılan kişilerin olay ve olguları anlamlandırmalarını, duygu ve düşüncelerini anlamayı ve daha derin bilgi edinmeyi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formu için öncelikle amaca uygun sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular bir alan uzmanına gönderilerek görüş alınmıştır. Son durumda yarı yapılandırılmış görüşme formu 12 sorudan oluşmaktadır.

#### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılan katılımcılar ile Second Life çevrim içi görüntülü görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 1 hafta öncesinden randevu verilerek katılımcıya uygun bir gün ve saatte yapılmıştır. Görüşme sırasında katılımcılardan izinler alınarak görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerin transkripsiyonları araştırmacılardan biri tarafından yapılmıştır. Elde edilen ses kayıtları toplam 240 dakikadır. Ses kayıtları ve görüşmeler esnasında alınan notlar bilgisayar ortamında metne dönüştürüldüğünde 30 sayfalık veri elde edilmiştir. Gözlem sonucu araştırmacı notları 15 sayfadır. Araştırmanın iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenilirlik ve dış güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü, katılımcı teyidi ve araştırmacı düşünümelliği sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan diğer teknik gözlemdir. Araştırmacılardan biri 18 ay ortamda bulunmuş ve gözlem yapmıştır. Gözlem sonuçları bir Word dokümanına not edilmiştir. Araştırmacı katılımcılara ortamda neden bulunduğunu açıkça ifade etmiştir ve ortamın bir parçası haine gelip gücen bağına kadar ortamda kalmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırmaya katılan katılımcıların Second Life ortamında ki örgüt kültürüne dair görüşlerine ilişkin aşağıdaki unsurlar ortaya koyulmuştur.

**İletişim Kurabilme:** Sesli veya yazılı iletişim tercih edilen Second Life ortamında üslup, dilbilgisi, akıcı konuşma ve saygı önem taşımaktadır.

**Sosyal Aktivitelere Katılım:** Oyun oynamak, müzik dinecek ortamlara gitmek, alışveriş ve fantastik simler Second Life ortamında dikkat çeken aktivitelerdir.

**Sosyal İlişki Kurabilme:** Second Life ortamında partnerlikler ve arkadaşlık ilişkileri ön plandadır.

**Kültürün Sembolleri:** Second Life ortamında organize edilen düğün, kına, doğum günü, ve doğum gibi faaliyetler gerçeğe uygun tasarlanmaktadır.

**Gizlilik ve Gizemlilik:** Second Life ortamı güvensiz bir ortam olarak görülmekte ve katılımcılar gerçek kimliklerini açığa çıkarmakta çekingen durmaktadırlar.

**Duygusalılık:** Second Life ortamında hayal gücü, neşe ve umut gibi olumlu duygular dikkat çekse de yalan, gizem ve aldatma gibi duygular da ön plana çıkmaktadır.

**Kahramanlar:** Second Life ortamında özellikle üretim yaparak büyük para kazanan kişiler kahraman olarak nitelendirilmektedir ve örnek alınmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Second Life, Üç Boyutlu Sanal Ortamlar, Örgüt Kültürü, Etnografi

#### Kaynakça

Konaklı, T. (2019). *Örgüt Kültürü ve İklimi*. içinde Eğitim Yönetimi, Ed. Cemaloğlu, N. ve Özdemir, M., Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

Kozlu, C. (1986). *Kurumsal Kültür*. İstanbul: Defne Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayın.

- Norman, R. (1991). *Service Management: Strategy And Leadership In Service Business*. Newyork:H John Wiley Ltd.
- Schein, H. (1988). *How Culture Forms, Develops And Changes, Gaining Control Of The Corporate Culture*. London: Jossey-Bass Pub.
- Tezcan, M. (1993). *Kültür ve Kişilik*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Türkiye’de “Çevrimiçi Eğitim” Araştırmaları: Güncel Eğilimler Üzerine Bir İnceleme

F. Şehkar Fayda Kınık

İstanbul Teknik Üniversitesi

### Problem Durumu

2020 yılında, yeni tip korona virüs (COVID-19) salgınının dünya genelinde yayılması ile birçok ülke gibi, Türkiye de her kademedede eğitim kurumlarını kapatma kararı alarak çevrimiçi eğitime geçiş yaptı. Çevrimiçi öğrenme ortamı, öğrencinin motivasyonu, memnuniyeti ve etkileşimi söz konusu olduğunda geleneksel sınıf ortamından büyük ölçüde farklılık göstermektedir (Bignoux & Sund, 2018). Bu farklılık, her düzeyde eğitim kurumu paydaşları için yeni bir paradigma ortaya çıkarmış ve çevrimiçi eğitime olan odaklanmayı arttırmıştır. Martinez, Aguilar ve Ortiz (2020), yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime geçişte öğretim metodolojisinin uyarlanması gerektiğini, eğitim kurumlarının dokümantasyon, video desteği, öğrenci çevrimiçi görevleri ve sınavlar gibi tüm kaynaklarını değerlendirmesi gerektiğini, uygulamalı oturumların hem yazılım hem de donanım tabanlı olarak teknik açıdan uyumlandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bir diğer deyişle, öğretim yöntem ve tekniklerinin çevrimiçi eğitime uyarlanması, ders içi ve dışı yararlanılacak elektronik kaynakların ders çıktılarına ve öğrenci gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesi, teknik alt yapının çeşitli yazılım ve donanımla çevrimiçi eğitime uygun hale getirilmesi ve eğitim yöneticileri tarafından tüm bu süreçlerin öğretmen ve öğrencilere uyarlanması gerekmektedir.

Çevrimiçi eğitimin, çok çeşitli ders materyallerini öğrencilere sunması (Djenic, Krneta & Mitic, 2011), öğrenmede esneklik sunması (Martinez, Aguilar & Ortiz, 2020) ve öğrencilerin kendi zamanlarına uygun olarak senkron ve asenkron dersler ile katılım ve etkileşimde çeşitli fırsatlar sunması açısından (Nieuwoudt, 2020) birçok avantajı bulunmaktadır. Fakat, çevrimiçi eğitim, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrenci kimlik tespiti, kopya çekilmesi ve çeşitli teknik hilelerin yapılması gibi birçok güçlüğü de beraberinde getirmekte ve yüz yüze eğitim ortamındaki kadar titiz yaklaşımları zorunlu kılmaktadır (Lee-Post & Hapke, 2017). Bu sebeple, çevrimiçi eğitim uygulamalarının öğretim yöntem ve tekniklerine uygun olarak ve teknolojik alt yapı ve beceri yeterliliklerinin temin edilerek, öğrenmenin, öğrenci katılımı, etkileşimi ve değerlendirmesi ile etkili olarak gerçekleştirilebilecek şekilde planlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, çevrimiçi eğitim ile ilgili yapılan ve yapılacak araştırmaların tümü bu eğitim ortamının etkililiğinin artırılmasında ve sorunların çözülmesinde katkı sağlayacaktır.

Çevrimiçi eğitim, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimiyle uygulanabilirliği artan bir olgudur. Dziuban, Picciano, Graham ve Moskal (2016), çevrimiçi eğitimin evrimini; 1990'larda internet ile yürütülen uzaktan eğitim süreci, 2000–2007 döneminde öğrenme yönetim sistemlerinin (Learning Management Systems -LMS) kullanımının artması, 2008–2012 döneminde kitlesel açık çevrimiçi kursların (Massive Open Online Courses – MOOCs) çoğalması ve çevrimiçi yükseköğretim kurumlarının yaygınlaşması olarak dört aşamada tanımlamaktadır. Çevrimiçi eğitimin kısa süredeki hızlı gelişimi, eğitim alanında araştırmaların odağı haline gelmiştir. Özellikle, salgın sebebiyle zorunlu olarak çevrimiçi eğitime geçiş, bu alandaki mevcut araştırmaların önemini arttırmıştır. Türkiye’de çevrimiçi eğitim alanında yapılan araştırmaların nicelik ve nitelik açısından kapsamının araştırılması, mevcut çevrimiçi eğitim uygulamalarının etkililiğinin artırılması, öğrenme ve etkileşim sorunlarının çözülmesi, eğitim kalitesinin iyileştirilmesi gibi konularda, eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve araştırmacılara yön göstermesi bakımından katkı sağlayacaktır. Bu sebeple, bu çalışmanın amacı, 2015-2021 yılları arasında Türkiye’de “çevrimiçi eğitim” alanında yapılan araştırmaları türleri, yayınlandıkları yıllar, çalışmanın yürütüldüğü kurumlar, araştırmanın yapıldığı kademe, araştırma yöntemi ve araştırma odağı açısından incelemektir. Araştırma verileri, çevrimiçi eğitimde yapılan bilimsel çalışmalara bütüncül açıdan ışık tutarak gelecekte yapılacak araştırmalara için yön gösterecektir. Bu çerçevede, bu çalışmanın araştırma soruları şöyledir:

- Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında “çevrimiçi eğitim” konusunda hangi tür araştırmalar yapılmıştır?
- Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında “çevrimiçi eğitim” konusunda yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında “çevrimiçi eğitim” konusunda yapılan araştırmalar hangi kurumlar tarafından yürütülmüştür?
- Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında “çevrimiçi eğitim” konusunda hangi kademelerde araştırmalar yapılmıştır?

- Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında “çevrimiçi eğitim” konusunda yapılan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında “çevrimiçi eğitim” konusunda yapılan çalışmaların araştırma odağı nedir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

2015-2021 yılları arasında Türkiye’de “çevrimiçi eğitim” alanında yapılan araştırmaları türleri, yayımlandıkları yıllar, çalışmanın yürütüldüğü kurumlar, araştırmanın yapıldığı kademe, araştırma yöntemi ve araştırma odağı açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma deseninde tasarlanmış ve içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinin amacı, araştırma konusu ile ilgili bilgiyi temin ederek araştırma olgusunu anlamaktır (Downe-Wamboldt, 1992). İçerik analizi yöntemiyle araştırma konusuna uygun olarak belirlenen çalışmalar, araştırma temalarına uygun şekilde düzenlenip incelenmektedir.

### Örneklem

Araştırma verileri, Web of Science (WOS) Core Collection veri tabanı kullanılarak 16.05.2021 tarihinde toplanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak 2015-2021 yılları arasında WOS indeksli yayınlarda Türk araştırmacılar tarafından eğitim alanında yapılmış ve araştırmalarda “çevrimiçi eğitim” anahtar kelimesi yer alan 34 çalışma belirlenmiştir (WOS, 2021). Belirlenen yayınlar ile ilgili bilgiler, WOS veri tabanından araştırma soruları çerçevesinde içerik analizi yapılmak üzere elde edilmiş ve düzenlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Belirlenen çalışmalar, araştırma sorularına uygun olarak içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, veriler kelimeler ve temalar halinde sunulur, böylelikle, sonuçların yorumlanmasını mümkün olur (Bengtsson, 2016). Bu sebeple, önceden belirlenen araştırma temaları çerçevesinde WOS veri tabanından elde edilen 34 yayın, türleri, yayımlandıkları yıllar, çalışmanın yürütüldüğü kurumlar, araştırmanın yapıldığı kademe, araştırma yöntemi ve araştırma odağı açısından incelenmiştir. Araştırma temaları bakımından analiz edilen veriler, frekans ve yüzde değerleri bakımından analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, 2015-2021 yılları arasında Türkiye’de “çevrimiçi eğitim” konulu araştırmaların çoğunluğunun araştırma makalesi (%61,764) olduğu, en çok yayının 2020 yılında (%23,529) olduğu, en az çalışmanın ise 2019 yılında (%5,882) yapıldığı, en fazla çalışmanın Yakın Doğu Üniversitesinde (%9,259) yapıldığı, en çok araştırmanın yükseköğretim kademesinde (%61,763) yapılmış olduğu, en az araştırmanın ise yetişkin eğitimi (%5,882) alanında olduğu, çalışmaların çoğunluğunun nitel yöntem (%61,764) kullanılarak tasarlandığı, en az kullanılan yöntemin ise karma yöntem (%2,941) olduğu, araştırmaların çoğunluğunun çevrimiçi eğitim platformları (%23,529) üzerine yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Araştırma verileri, Türkiye’de “çevrimiçi eğitim” konusundaki güncel araştırma eğilimlerini açıkça ortaya koymaktadır ve Türkiye’de çevrimiçi eğitimle ilgili gelecekte yapılacak araştırmalara yön verecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi eğitim, çevrimiçi eğitim araştırmaları, WOS indeksli yayınlar, araştırma analizi

## Kaynakça

- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14. doi: 10.1016/j.npls.2016.01.001
- Bignoux, S. & Sund, K. J. (2018). Tutoring executives online: What drives perceived quality? *Behaviour & Information Technology*, 37(7), 703–713.
- Djenic, S., Krneta, R. & Mitic, J. (2011). Blended learning of programming in the Internet age. *IEEE Trans. Educ.*, 54(2), 247-254.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321. doi:10.1080/07399339209516006
- Dziuban, C., Picciano, A. G., Graham, C. R. & Moskal, P. D. (2016). Conducting research in online and blended learning environments: New pedagogical frontiers. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Lee-Post, A. & Hapke, H. (2017). Online learning integrity approaches: Current practices and future solutions. *Online Learn.*, 21(1), 135-145.

Martínez, P.J., Aguilar, F. J. & Ortiz, M. (2020). Transitioning From Face-to-Face to Blended and Full Online Learning Engineering Master's Program. *IEEE Transactions on Education*, 63(1), 2-9. doi: 10.1109/TE.2019.2925320.

Nieuwoudt, J. E. (2020). Investigating synchronous and asynchronous class attendance as predictors of academic success in online education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 15-25. <https://doi.org/10.14742/ajet.5137>

Web of Science (WOS). (2021). <https://clarivate.libguides.com/woscc>

## Eğitimde Ödevlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri

Züleyha Sarı, Yüksel Gündüz

MEB, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitim yaşam boyu devam eden, okul içinde ve dışında da varlığını sürdüren, zaman ve mekan yönünden sınırları açık ve çok boyutlu bir süreçtir (Beydoğan ve Şahin, 2000). Eğitim, her ortamda gerçekleşen planlı ya da plansız bir süreçtir. Eğitim kurumları olan okullarda eğitim ve öğretim belirli hedefler doğrultusunda plan ve programa göre yürütülmektedir. Okulda geçirilen süre, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olmayabilmektedir (Akbaba ve Tüzemen, 2015). Eğitim ve öğretimin yalnızca okul saatleri içerisinde gerçekleştirilmesinin mümkün olamayacağı gerçeği, okul saatleri dışında kalan zamanın da en verimli şekilde geçirilmesini gerekli kılmaktadır (Şahin ve Boyacı Altınay, 2008: 42).

Eğitim ve öğretimin gerçekleştirilebilmesi için eğitim programları ve yönetmelikler hazırlanmaktadır. Bu programlarda ve yönetmeliklerde okullarda yapılacak eğitim faaliyetlerinin içeriğine, yöntemine, sınırlarına, planlamasına ve okul dışı öğretimi destekleyen etkinliklere yani ödevlere yer verilmektedir.

Ödev, öğretmen tarafından ders dışı saatlerde yapılması için öğrencilere verilen görevlerdir (Cooper, 1989; akt. Yıldırım, 2018: 203). Ödevle ilgili yönetmelikte ödev, ders dışı eğitim öğretim faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Burada amaç öğrenciyi sorumluluk sahibi, iletişim kurabilen, birlikte çalışma becerisi gelişmiş sosyal, araştırma yapabilen ve kaynak gösteren, özgüveni yüksek, hayal gücü kuvvetli, bağımsız ve eleştirel düşünebilen, yeni şeyler üretmeyi seven, planlama becerisine sahip, öğrenmekten ve öğrendiklerini hayata uyarlamaktan zevk alan, başarıyı tadan bireyler yetiştirmektir (Yıldırım, 2018).

2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni ilköğretim programında ödevlerle de ilgili birtakım değişikliklere gidilmiş; 27 Ağustos 2003 tarih ve 25212 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde, bu değişiklikler açıkça belirtilerek öğrencilere performans ve proje ödevleri getirilmiştir. (Şahin ve Boyacı Altınay, 2008: 45). 2014 yılında yönetmelikte ödevle ilgili yeni düzenlemeler yapılmış performans ödevleri kaldırılmış ve ders içi katılım notu verilmeye başlanmıştır.

Ödev; öğretmen, veli ve öğrencilerin arasında bir bağ kurarak yapılan paylaşımlar sayesinde ortak bir yaşantı alanı oluşturur; ancak bu gruplar arasında ödevle yönelik algı, beklenti farklılıkları olabilmektedir (Turanlı, 2009). Eğitimde yapılan uygulamalara baktığımızda ödevlerin verilmesi ve yapılması noktasında bazı sorunlar, yanlış anlaşılmalara ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin ödev verme amacı ile öğrencinin ödev yapma amacı farklı olabilmekte ya da öğretmenlerin verdiği ödevin, ödevi verme amacı ile uyuşmadığı, ödevin öğrencinin seviyesine uygun olmadığı ya da geliştirilmek istenen beceriyi desteklemediği görülebilmektedir.

Ödev öğretmen, öğrenci ve veli üzerinde çeşitli etkiler yaratmaktadır. Bu etkiler hem olumlu hem de olumsuz olabilmektedir. Kapıkıran ve Kıran'a (1999:55) göre ev ödevlerinin öğrencinin başarısı üzerinde olumlu etkilerinin yanı sıra daha başka yararları da vardır. Ev ödevinin öğrencilere yaşam boyu sahip olmaları gereken disiplin, bağımsızlık ve sorumluluk gibi kişisel özellikleri öğretir. Ayrıca öğrenci zamanını nasıl planlayacağını öğrenir. Ev ödevi çocuklara kendi yetenek düzeylerinde çalışmalarını ve kendi ilgilerini keşfetmelerine yardım eder.

Öğrenci açısından değerlendirirsek; ödev yapan öğrencinin derse katılımının arttığı, özgüveninin yükseldiği, başarıya duygusunu tattığı gözlemlenmektedir. Ancak ödev yapmayan öğrencilerin ise derse ilgisinin azaldığı, başarısızlık duygusunu yaşadığı, bu başarısızlığı perdelemek ve dikkat çekmek için sınıf içinde olumsuz davranışlar sergiledikleri gözlemlenmektedir. Bazı durumlarda ödev yapma sürecinde öğrencinin bilmediği kavramlar ve konularla yüz yüze gelmesi öğrencide yanlış öğrenmelere sebep olabilmekte bu da ödevin olumsuz yanları arasında sayılabilmektedir.

Ödevin aileye etkisini değerlendirdiğimizde bazı aileler çocuklarının ödevlerine yardımcı olmaya istekli iken kimi ailelerde bu ilgi ve istek pek görülmemektedir hatta ödevi kendilerine külfet olarak görmektedirler. Ailenin sürece katılımı öğrencide olumlu bir etki yaratır. Öğrenci, aile ile okulun sürekli görüştüğünün farkına varır ve daha iyi çalışır (Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş, 2007).

Ödevi öğretmen açısından değerlendirdiğimizde öğretmenin ödevin amacını tam belirlemesi, ödevin öğrencinin seviyesine uygunluğu, öğrencinin ödevin yapılacağı kaynağa ulaşabilme durumunu; ödevin bilgi, kavrama, analiz, sentez,

değerlendirme ve uygulama alanlarından hangisine yönelik verildiği ve ödev kontrolüne ayrılan zaman üzerinde durulmakta olup tüm bunların olumlu ve olumsuz etkileri tartışılmaktadır.

Bu araştırmada eğitimin lokomotifini sayılan öğretmenlerin eğitimde ödevlendirmeye ilişkin görüşleri toplanıp analiz edilerek bundan sonra yapılacak çalışmalara örnek teşkil edecektir.

### Yöntem

Araştırma, olgubilim (fenomolojik) desende tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Fenomolojik (olgubilim) deseninde, araştırmacının ilgilendiği araştırmaya katılan katılımcıların kişisel görüş ve deneyimleridir. Bu modelde amaç katılımcıların olaylara bakış açılarına ve yaklaşımlarına odaklanıp kişilerin düşüncelerini kavrayabilmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Sinop ili Ayancık ilçesindeki toplam beş ortaokulda görev yapan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmada nitel çalışmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme önceden belirlenmiş ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.119). Bu bağlamda veriler araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Hazırlanan görüşme formunun güvenilirliğini ve görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini ölçmek için rastgele seçilen üç öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Verilerin toplanması aşamasına gelindiğinde öncelikli olarak ilçede yer alan beş ortaokuldan gönüllülük esasına göre beş ana ders branşından birer, toplamda yirmi beş öğretmen belirlenmiştir. Görüşmeler için bir planlama yapılmış ve öğretmenler için uygun zamanlar, uygun ortamlar seçilerek görüşme formunda yer alan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Kabul eden katılımcıların görüşmeleri ses kayıt cihazına kaydedilmiş, ses kaydını istemeyen öğretmenlerin ise sadece formu doldurmaları sağlanmıştır.

Araştırmanın verileri, betimsel ve içerik analiz teknikleri ile çözümlenmiştir. Katılımcıların gizliliğini sağlamak adına her katılımcıya bir kod verilmiştir. Analiz aşamasında bu kodlardan yararlanılmıştır. Bu analizlerin dört basamağı sırasıyla takip edilip öncelikle bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. İkinci basamakta oluşturulan bu çerçeveye göre elde edilen veriler organize edilmiştir. Üçüncü basamakta elde edilen bulgular tanımlanmıştır. Dördüncü basamakta ise elde edilen bulgular açıklanıp, neden sonuç ilişkileri kurulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitimde ödevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada: Öğretmenler, eğitimde ödevlendirmenin gerekli olduğu konusunda hemfikir olmakla birlikte, ödevin içeriği, amacı, ödev ayrılan süre gibi noktalarda görüş ayrılıkları yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Ödevin kısa ve uzun vadede öğrenciye etkilerini, öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumlu olarak değerlendirmiş ve çocuğun kendini gerçekleştirme serüvenine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yarısı öğrencilerin ödev yaklaşımını isteksiz olarak belirtirken, bir bölümü öğrencinin bireysel farklılıklarına göre yaklaşımın değiştiğini, bir bölümü ise öğrencilerin ödevi ceza olarak gördüğünü; öğrencinin ödevine yönelik tutumunu değiştirmede öğretmene ve aileye önemli görevler düştüğünü belirtmişlerdir.

Ödevin verilme amacına ilişkin olarak, öğretmenlerin çoğunluğu konunun tekrar edilip pekiştirilmesi, küçük bir grup eksiklikleri belirleme, çok daha azı ise öğrencilerin kendini gerçekleştirme amacına hizmet etmek olarak görüş bildirmiştir. Amaca ulaşma konusunda, öğretmenlerin yarıya yakını amaca ulaştıklarını, bir bölümü nispeten amaca ulaşabildiklerini, çok azı ise amaca ulaşamadıklarını ifade etmiştir.

Ödevin öğrenmeye yardımcı olma durumunu değerlendirirken, öğretmenlerin yarıya yakını öğrenmeye yardımcıdır derken, geri kalanı ödevin amaca uygunluğuna ve niteliğine, konusu ve alanına göre yardımcı olma durumunun değiştiğini dile getirmiştir. Ayrıca ödevin hakkaniyetle yapılması durumu da öğrenmeye yardımcı olma noktasında bir değişken olarak ileri sürülmüştür.

Ödevlerin bilgi basamağını aşip analiz, sentez, uygulama basamaklarına ulaşması; öğrenciye ödev bilinci aşılması ve değerlendirme mekanizmasının doğru işlemesi gerektiği noktaları ulaşılan sonuçlar arasındadır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Öğretmen, Ödev, Öğrenci

## Kaynakça

- Akbaba, A. ve Tüzemen, M. (2015). İlkokul 1.2. ve 3. Sınıflarda Ödev Vermenin Pedagojik Boyutunun İlgili Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (32), 119-138.
- Beydoğan, H.Ö. ve Şahin, Ç. (2000). İlköğretim Okullarında Ev Ödevlerinin Amacına Ulaşma düzeyi. *IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 27-30 Eylül 2000. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Kapıkıran, S ve Kıran, E. (1999). Ev Ödevinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (5), 54-60.
- Şahin, Ç. ve Boyacı Altınay, Y. (2008). İlköğretimde Ev Ödevlerine Yönelik Etüt Çalışmaları: Kavramsal Bir Analiz. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 42-52.
- Turanlı, A. S. (2009). Öğretmenlerin Ödeve İlişkin Görüşleri: Ortamsal Etmenlere Dair Nitel Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 129-143.
- Türkoğlu, A., İflazoğlu, A. ve Karakuş, M. (2007). *İlköğretimde Ödev*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, V.Y. (2018). Öğretmen Öğrenci ve Velilerin Ortaokul Düzeyinde Verilen Günlük Ödevler Hakkındaki Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (220), 201-224.

## Ortaokul Yöneticilerinin Bilişim Liderliği Yeterliliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Gökhan Orak, Gökhan Özer

MEB

### Problem Durumu

On sekizinci yüzyılın ortasından beri dünyamızı etkisi altına alan sanayi toplumu uygarlığı, hızlı bir dönüşümle yerini bilgi toplumuna bırakmaktadır. Yeni toplumsal oluşumda, ekonomik, sosyal, kültürel ve politik yapılarda meydana gelen değişimlere paralel olarak “bilgi temelli” üretim, tüketim, yönetim ve liderlik teknikleri gelişmektedir (Kırmaz, 2010). Teknoloji çoğu şeyi değiştirmiş durumdadır. Organizasyonlar daha yatay hâle gelmiş ve mesajlar çok çabuk bir şekilde ve grafikler, linkler, vb. ile zenginleştirilmiş bir hâlde ulaştırılabilmektedir. Sosyal paylaşım ağları, kurum içi ve kurumlar arası kişileri birbirine bağlayarak bu mesajlar üzerinde beraber kafa yorma ve problemlere cevap bulma imkânı sağlamaktadır (Burnison, 2008).

Okul örgütlerinde teknolojinin etkin kullanımı noktasında okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. “Teknoloji alımı, bilişim teknolojilerinin etkili bir biçimde kullanılabilmesi için çaba gösterilmesi, öğretmenlere teknoloji okuryazarı olabilmeleri için fırsatlar sağlanması ve bilişim teknolojilerinin okul yönetiminde etkili bir biçimde kullanılması bu görev ve sorumluluklardan bazılarıdır” (Şahin, 2014). Öğrenimde bilişim yöneticinin vizyonunu, başkalarının yeteneklerini geliştirmek ve desteklemek amacıyla değiştirmektedir. Bilişim teknolojilerini kullanan ve öğrenmeye çalışan yöneticiler okul kültürü için bilişimin önemini gösteren birer rol model konumundadır (Gronow, 2007).

Eğitim veren kurumlar bulduğumuz toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli yenilik ve değişimleri takip etmelidirler. Hayatımıza önemli ölçüde girmiş durumda olan ve çalışmanın temel kavramı olan, “bilişim liderliği” hakkında araştırma ve çalışmaların çok az olması dikkat çekicidir. Yeni toplumsal koşullar, bilgi yoğun topluma geçişin başlatılması ve sürdürülmesi için gereken yeni liderlik biçimlerini ve bilişim teknolojileri yoluyla dönüşüme cevap verebilecek yeni tutumlara, becerilere ve bilgilere sahip olmayı gerektirmektedir.

Yöneticilerin liderlik özelliklerinin, eğitim örgütleri üzerinde önemli bir etkisi vardır. Okul yöneticilerinin sahip olması gereken liderlik rollerinden biri de bilişim liderliğidir. Çoğunlukla eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı konusunda bilişim liderliğini benimseyen okul müdürleri sayesinde edinilen bilgi toplumun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecektir. Bilişim çağının hızla ilerlediği bir toplumda bilgi ve iletişim teknolojilerine yakın olan bir okul yöneticisi değişime ayak uyduracaktır. Geçtiğimiz yıllarda bilişim alanındaki ilerlemelere alışmakta zorlanan eğitim kurumlarının geri kalmaları kaçınılmaz bir hal almaktadır. Bu açıdan eğitim yöneticilerinin eğitim örgütlerinde bilişim liderliği rolü önem kazanmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın temel problemini sürekli değişen ve yenilenen bilgi iletişim teknolojilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde daha etkili şekilde kullanılabilmesi idarecilerin bilişim liderliği yeterliklerine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek oluşturmaktadır.

### Alt Problemler

1. Kayseri'deki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin bilişim liderliği yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Kayseri'deki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin bilişim liderliği yeterliklerine ilişkin görüşleri kişisel değişkenlerine (cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, öğrenim durumu) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, betimsel bir çalışma olup, veriler tarama modeli ile toplanmıştır. Tarama modeli, şu an halen var olan ya da geçmişte olmuş bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2008). Araştırmanın konusu olan birey, nesne ya da olay kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılacağı zaman betimsel yöntem kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). Araştırmanın evrenini Kayseri ili kamu ortaokullarında görev yapan 5964 öğretmen oluşturmaktadır (Kayseri MEM, 2019). Araştırmanın çalışma grubunu ise, Kayseri ilinde ortaokullarda görev yapan, random tekniğiyle (%95 güven düzeyi %5 hata payı) belirlenen 424 öğretmenden oluşturmaktadır. Çalışmaya katılanların



demografik değişkenlere ilişkin bilgileri Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre katılımcıların %51,4’ü kadın, %92’si evli, %52,4’ü 34-43 yaş arasında, %30,2’si meslekte 7-12 yıl arasında çalışmış ve %91,5’i lisans mezunudur.

Araştırmada elektronik anket yöntemi kullanılarak, veriler bu yöntem aracılığıyla toplanmıştır. Kullanılan elektronik anket formu iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcıların demografik özelliklerini ölçmeye yönelik sorular yönetilmiş bu kapsamda katılımcıların cinsiyeti, medeni durumu, yaş aralığı, mesleki kıdemi ve öğrenim durumu bilgilerine ulaşılmıştır.

İkinci bölümde ise katılımcıların bilişim liderliği algılarını ölçmek için “Bilişim Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Bilişim Liderlik Ölçeği, Ulutaş ve Arslan (2018) tarafından geliştirilmiş olup; ölçek 5’li likert (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) tipinde geliştirilen 18 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin değeri .97, Bartlett’s değeri .000’dır. % varyans değeri 79.315, güvenirliği .97’dir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin bilişim liderliği yeterliliklerinin seviyesi, bilişim liderliği düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, medeni durum ve öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip/göstermediği sonuçlarına ulaşılabacaktır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin bilişim liderliği düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlara göre; Kayseri İli kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin bilişim liderliği yeterlikleri cinsiyet, medeni durum, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, yaş değişkenine göre ise; yaşı 44 ve üzeri olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin bilişim liderlik düzeylerini, yaşı 24-33 arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek olarak değerlendirdiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul, bilişim liderliği, liderlik

### Kaynakça

Akçekoce, A. & Bilgin, K.U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-23.

Aksal, F.A. (2015). Okul kültüründe müdürler dijital lider mi? *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 77-86. Burnison, G.D. (2008) . Korn/Ferry Institute.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cangür, O. (2009). *Değişim gerekliliği*, [http://www.egm.gov.tr/egitim/dergi/es-kisayi/39/web/makale/Okan\\_Cangur1.htm](http://www.egm.gov.tr/egitim/dergi/es-kisayi/39/web/makale/Okan_Cangur1.htm).

Çakır, R. & Aktay, S. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimler Dergisi*, 37, 37-48.

Economic and Social Council, (2018). *Building digital competencies to benefit from existin and emerging technologies, with a special focus on gender and youth dimensions, Report of the Secretary General*. [https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ecn162018d3\\_en.pdf](https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ecn162018d3_en.pdf).

Eren, E. & Kurt, A. A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(8), 219-238.

Ergiş, K. (2005). *Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Gündüz, Y. & Balyer, A. (2013). Gelecekte Okul Müdürlerinin Gerçekleştirmeleri Gereken Roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-54.

Grasel, C. (2007). The Use of Computer Tools in Implementation Projects in Schools. *Research in Comparative and International Education*, 2 (1).

- Gronow, M. (2007). ICT leadership in school education. "Directions for Catholic Education Leadership in the 21st Century" Australian Catholic University Conference.
- Hately, N., & Schiller, J. (2003). What personal ICT skills do school leaders need? *The Practicing Administrator*, 4, 5-7.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayseri MEM 2019-2023 Stratejik Planı, (2019). *Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü Stratejik Planı*, <https://kayseri.meb.gov.tr/www/kayseri-il-milli-egitim-mudurlugu-2019-2023-stratejik-plani/icerik/2005>.
- Kırmaz, B. (2010). Bilgi çağı lideri. *Ankara Barosu Dergisi*, 68 (3), s. 207-222. Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu, (2019). *Mutlu çocuklar güçlü Türkiye*, [https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf).
- Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: Dijital dünyada okul lideri olmak. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 4-57.
- Schiller, J. (2003). Working with ICT perceptions of Australian principals. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 171-185.
- Tabachnick, B. & Fidell, G. (2013). *Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.)* Pearson, Boston
- Türetgen, İ. Ö., Ünsal, P., & Telman, N. (2004). Yöneticiler için liderlik özelliklerini ölçen bir ölçek geliştirme. *Psikoloji Çalışmaları*, 24, 25-44.
- Ulutaş, M. (2015). *Yükseköğretimde bilişim liderliği, öğrenen örgüt ve üniversite kültürü arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ulutaş, M., & Arslan, H. (2018). Bilişim Liderliği Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 105-123. doi: 10.15285/maruaeabd.2739.
- Ünal, M. (2012). Bilgi çağında değişim ve liderlik. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 32(1), s. 297-310.
- Yılmaz, A. (2006). *Öğretmenlerin performansını değerlendirmede kullanılacak grafik derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yusof, M., R., Yaakob, M., F., M., & Ibrahim, M., Y. (2019). Digital leadership among school leaders in malaysia. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(9), 1481-1485.
- Wilmore, D., & Betz, M. (2000). Information technology and schools: The principal's role. *Educational Technology and Society*, 3(4), 12-19.

## Meslek Liseleri Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitimini Düzenleyen Yasal Metinlerden Kaynaklı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Ali İlker Kurt, İbrahim Okan Erden

MEB

### Problem Durumu

Sosyal güvenlik sistemleri bütün çağdaş ülkelerde sosyal devlet ilkesi bağlamında anayasal olarak düzenlenen hayati bir konudur. Bütün ülkelerde ekonomik, sosyal, siyasal gelişmeler doğrultusunda farklılaştığı söylenebilir (Yurdadoğ, 2017:255). Sosyal güvenliğin temel amacı, insanlığı geleceğin belirsizliklerine karşı güvence altına almaktır (Gökbayrak, 2010:142). Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, sosyal devlet olma görevini ne derecede yerine getirip getirmediği sosyal güvenlik sistemleri aracılığı ile anlaşılabilir.

1980'li yıllardan sonra etkisini kaybeden Keynesyen politikalar yerini yeni liberal politikalara bırakmıştır. Bu iktisat politikaları ile devletin ekonomiye müdahalesi olumlu karşılanmamış, devletin ekonomik faaliyetlerden çekilmesi gerektiği iddiası ile özelleştirme dalgalarının bütün dünyada yaşandığı görülmektedir. Sorun sermayenin düşen kar oranlarının yeniden artırılması, emeğin çalışma koşullarının esnekleştirilmesi, ücretlerin düşen kar oranlarına göre yeniden belirlenmesidir. Çözüm, İkinci Dünya Savaşı sonrasında sosyal devlet anlayışına dayanan refah politikalarının terk edilmesi biçiminde gerçekleşmiştir. Özellikle 1980 sonrasında, merkez ülkelerden başlayarak, kapitalist devletin sosyal politikalarında yaşanan nicel ve nitel gerileme, böyle bir sürecin sonunda ortaya çıktığı görülmektedir (Ulutürk, ve Dane, 2009:125).

1980 sonrası süreçte Türkiye'de de sosyal güvenlik sisteminde sorunlar yaşanmaya başlanmıştır. Bu sorunların bir kısmı demografik faktörlerden kaynaklanmakta iken, bir kısmı ise finansman yapısının özelliklerinin sonucudur. Sosyal güvenliğin finansmanında ortaya çıkan sorunlar, Türkiye'de de bu alanda bir dönüşüm yaşanmasının gerekçesini oluşturmuştur (Ulutürk, ve Dane, 2009:121). 1994 yılından itibaren Türk sosyal güvenlik sistemi açık vermeye başlamış, 1994 yılında GSMH'nin yüzde 1'ini bulan açık düzeyi 1999 yılında GSMH'nin yüzde 3.7'sine ulaşmıştır (www.hazine.gov.tr, Akt. Özsuca, 2003:144). Bugün uygulanan 5502 sayılı Sosyal Güvenlik Kurumu Kanunu ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu sistemde yaşanan sorunların çözülmesi ve reform çalışmaları niteliği ile ortaya çıkmıştır (Uşan, 2016:211).

Eğitim, öğrenme yoluyla karşılanabilecek bireysel, toplumsal ve iktisadi gereksinimleri karşılayan bir aracı olarak yurttaşlar ve devlet açısından zorunluluk ögesi taşımaktadır (Aksoy, 2018). Ortaöğretim okullarının bir mesleğe hazırlayan ya da bir meslek kazandıran ikinci kesimi mesleki ve teknik öğretim okullarıdır (Başaran ve Çinkır, 2013:107). Mesleki ve Teknik eğitimin ayrılmaz bir ögesi olan staj işlemleri alanyazında bir yandan okul-endüstri ilişkisinin kurulmasını sağlayan, bir yanda da öğrencilere çalışma ortamını yakından izleme ve gerçek iş tecrübesi kazanma fırsatı vermektedir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1996:262). 1986 yılında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ile özellikle Almanya'da uygulanan okul-sanayi iş birliği sisteminin bir benzeri kurulmaya çalışılmış, teorik eğitimin okulda, uygulamaların ise işletmelerde yapılabilmesini sağlayacağı düşünülen "işletmelerde beceri eğitimi" uygulanmaya başlanmıştır (Aksoy, 2017: 77). 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nun 18. maddesine göre, on ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları personel sayısının yüzde beşinden az olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim okulu ve kurumu öğrencilerine beceri eğitimi yaptırmakla yükümlü olarak ifade edilmiştir. Kanun'un 3. maddesinde "işletme" mal ve hizmet üreten kamu ve özel kurum, kuruluş işyerleri olarak tanımlandığından bu yükümlülüğün yerine getirilmesinde özel ve kamuya ait işyerleri arasında bir ayırım söz konusu değildir (Özdamar ve Çakar, 2013:201). 3308 sayılı yasanın işletme kavramı içinde özel-kamu ayırımına gitmemesinin meslek liseleri açısından birçok soruna yol açtığı görülmektedir.

Bunun yanında okul yöneticilerinin de hukuki anlamda işveren vekili olarak görülmeleri kanunun uygulanması bakımından işe giriş, işten ayrılma, gibi çeşitli konularda geç bildirim yapılması halinde okul yöneticilerine çeşitli yaptırımların uygulanmasına yol açmaktadır. Zira 6764 sayılı yasaya göre işyerlerine giriş ve sigorta konusuyla ilgili işlemlerin yürütücüsü okullardır. Öğrencilerin işe giriş ve çıkış bildirecekleri okullar izleyecek, gecikmelerden okul ilgili okul yöneticileri sorumlu olacaktır (Aksoy, 2017:80).

3308 sayılı Kanun ve 5510 sayılı kanunda ön görülen bazı düzenlemelerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde uygulanması bakımından gerek uygulayıcılar ve staj gören öğrenciler açısından birçok soruna yol açmakta ve

uygulamada karşılan bazı problemlerde çözüm üretilebilmesi için çeşitli değişikliklerin yaşanan birçok sorunu çözebileceği düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu araştırma Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin 3308 sayılı Kanun kapsamında işletmelerde beceri eğitimi gören öğrencilere 5510 sayılı Kanunun uygulanması ile ilgili ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik nitel bir araştırmadır. Creswell (2013) nitel araştırmayı sosyal yaşam ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlamlandırma süreci olarak ifade etmiştir. Nitel araştırmada derinlemesine görüşme, temel veri toplama tekniklerinden biridir. Nitel yöntem ile desenlenen araştırmaların sorularının esnek olduğu düşünülebilir (Seggie ve Yıldırım, 2015:25). Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme sorularının oluşturulması için öncelikle ön görüşmeler yapılarak sorular üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Çalışma konusunun gerektirdiği biçimde özellikle sosyal güvenlik konularında tecrübeli olan veya bu konuda cezai yaptırım uygulanmış yöneticilerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların izni ile ses kaydı alınmıştır. Punch (2005:172) açık uçlu görüşmeler için kaset kaydı, video kaydı veya not alma tercih edilebileceğini ifade etmektedir. Nitel araştırmada veri kodlamanın farklı bir anlamı ve rolü bulunur. Araştırmacı ham verileri kavramsal kategorilere ayırır ve temalar veya kavramlar yaratır (Neuman, 2012:663). Bu bağlamda elde edilen ham veriler deşifre edilerek yazılı hale getirilmiş ve bu veriler, çalışmanın amacı ve katılımcıların önem verdikleri noktalar dikkate alınarak çeşitli kodlara ayrılmıştır. Kodlanan bu kategoriler aracılığı ile elde edilen bulgular alanyazın dikkate alınarak yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucunda, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu kapsamında işletmelerde beceri eğitim gören öğrencilerin sigortalılık işlemleri ile ilgili çeşitli sorun alanları tespit edilmiştir. Bu sorunlar görüşmeler sonrasında nitel araştırma yöntemine uygun olarak belirli kategoriler halinde kodlanmış ve her bir kategoride yönetici görüşleri ve alanyazın doğrultusunda yorumlanmıştır.

Bu kategoriler bağlamında, 5510 sayılı Kanunun öğrencilerin sosyal güvenlik kapsamında güvence altına alınışı bakımından olumlu olduğu okul yöneticileri tarafından ifade edilmiştir. Temel sorun alanının okulların hukuki anlamda işletme olarak ve okul yöneticilerinin işveren olarak ifade edilmesinin sistemin yürütülmesinde sorunlara yol açtığı, öğrencilerin işçi olarak görülmesinin yerinde olmadığı, çalışma ilişkileri bakımından yaşanan sorunların dikkate alınarak, okulların da bu kapsamda değerlendirilmesinden dolayı okul yöneticilerinin idari para cezalarına uğradığı, okullarda uygulanan prim sisteminde yapılan kesintilerin işletmelerle karşılaştırıldığında çok küçük olmasına rağmen, okullar ve işletmelere aynı idari para cezasının uygulanmasının adil olmadığı, okullarda öğrenci kayıt, nakil işlemlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen mevzuat çerçevesinde belirlenmesine rağmen, 5510 sayılı Kanun çerçevesinde işletmelere işçi istihdam edilmesi veya iş sözleşmesinin sona erdirilmesi gibi durumlarla büyük farklılıklar gösterdiği, okulların eğitim kurumlarına uygun hükümler çerçevesinde sigortalılık durumlarının yeniden düzenlenmesinin sistemde yaşanan sorunları çözebileceği okul yöneticileri tarafından vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki eğitim, işletmelerde beceri eğitimi, staj işlemleri, sosyal güvenlik

### Kaynakça

- Aksoy, H.H. (2018). "Eğitim planlamasından neoliberal belirlemeye: Bütçe mi figürler mi?" www.birgün.net. 16.09.2018. 07.58.
- Aksoy, H.H. (2017). Meslek Liseleri Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitimi: Okul Destekli Çocuk İşçiliği. TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1996). Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları. Gazi Büro Kitabevi: Ankara.
- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013) Türk Eğitim sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. (2013). 'Nitel Araştırma Yöntemleri'. (M. Bütün, S. Beşir Demir, (Çev.)) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gökbayrak, Ş. (2006). Türkiye'de Sosyal Güvenliğini Dönüşümü. Çalışma ve Toplum, 2, 141-162.
- İzgi, B. B. (2008) "Türk Sosyal Güvenlik Sisteminde Son Gelişmeler" Çalışma ve Toplum Dergisi, Cilt 1, 85-107.
- Neuman, L.W. (2012) "Toplumsal Araştırma Yöntemleri, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar" . Ankara:Yayınodası.

- Özmen, Z. (2017) "Avrupa'da Sosyal Güvenlik Sisteminin Finansmanı: Farklı Refah Devletleri Üzerine Bir İnceleme" Karabük Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 7, Sayı 2, 600-620.
- Özsuca, Ş. (2003) "Küreselleşme ve Sosyal Güvenlik Krizi" Ankara Üniversitesi SBF Dergisi 58(2). 133-152.
- Punch, K.F. (2005). "Sosyal Araştırmalara Giriş". Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Seggie F. N. ve Yıldırım, M.A. (20015). Nitel Araştırmaların Desenlenmesi. Nitel Araştırma, Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları. Editör: Seggie, F. N ve Bayyurt Yasemin. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulutürk, S, Dane, K (2009) "Sosyal Güvenlik: Teori, Dönüşüm ve Türkiye Uygulaması" Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 8(29), 114-142.
- Uşan, M.F. (2016). 'Kanun Yapmak Bu Kadar Kolay mı, Yahut Bu kadar Zor mu? Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi. 2016/1, 209-228.
- Yenihan, B. (2017) "Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Sosyal Güvenlik: Dünya'da ve Türkiye'de Gelişimi Üzerine Bir İnceleme". Yönetim Bilimleri Dergisi. Cilt 15 Sayı 30. 177-196.
- Yurdadoğ, V. (2017) "Sosyal Güvenlik ve Yeniden Gelir Dağılımına Etkisinin Teorik Çerçeve Değerlendirilmesi" Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 26, Sayı 1, s254-269.

## Okul İdari Kadrosunda Yapılan Sık Değişikliklerin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi

Kübra Türk, Yüksel Gündüz

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Yönetim, ortak amaçların etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için işbirliği yapmış insan grubunun, çalışmaları planlama, örgütlenme, koordine etme, yönlendirme ve denetleme etkinliklerinin tümünü kapsar (Şimşek, 2004). Bu anlamda yönetim bir süreçtir. Yönetim süreci birden fazla kişinin dahil olduğu bir süreçtir: Yönetimden söz edilebilmesi için birden fazla insanın olması gereklidir. Çünkü insanların olduğu yerde yönetim ihtiyacından söz edilebilir. Birden fazla insanın beden ve zihin güçlerini birleştirerek işbirliğinin sağlanması gerekmektedir. Sağlanan işbirliğinin belirli bir amaca yönlendirilmesi gerekmektedir (Uygur, 2009). Yönetimin başında bir yönetici bulunur ve sistemi yönetir.

Yönetici, bağlı bulunduğu kurumun işleyişinden sorumludur. Yönetici, etkisi altındaki insanları belirli amaçlara ulaşmak için ahenk ve uyumlu çalışan kimsedir (Eren, 2001). Yöneticinin kendisine bağlı bulunan grubu idare ederken yönetimin işleyişini sağlamak asıl hedefidir ve bu hedef doğrultusunda bilgi ve becerilerinin yanında, kendisine bağlı bulunan kişiler ile uyumlu olması gerekir. Bir yöneticinin başarılı olabilmesi bilgisinin derecesinden başka o bilgiyi kullanabilmesine teorik ve pratik zekâsına kişiliğine bağlıdır (Birdal & Aydemir, 1992). Bu bağlamda okul yöneticisi, okulun amaçlarına ulaşması için okul için gerekli insan ve maddi kaynakların sağlanmasından ve bu kaynakların en verimli biçimde kullanılmasından sorumlu olan kişidir.

Okul yöneticisinden bir işletme yönetimine göre daha farklı olarak, sürekli insan organizasyonu ve eğitimi, kaynakların doğru ve verimli kullanımı, moral ve motivasyonun sürekli canlı tutulması görevlerini de yapmasıdır (Taymaz, 2007). Daha kısa bir şekilde belirtmek gerekirse, okulda gerçekleşmesi beklenen değerleri –vizyon, misyon, amaç- belirleyen ve gerçekleştiren, insan kaynaklarını motive eden, olumlu okul iklimi ve kültürü oluşturan, okulu temsil eden ve yöneten kişi olarak tanımlamak mümkündür (Şişman, 2012).

Okul yöneticisinin temel olarak sahip olması gereken yönetme kabiliyetine ek olarak, sahip olduğu sorumluluklar Aydın'a (2010) göre kısaca şu şekilde özetlenebilir: \*Eğitimin paydaşlarıyla etkili biçimde çalışma, \*Etkili bir okul yönetimi becerisine sahip olma, \*Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için okul binasını ve çevresini yeterli hale getirebilme, \*Eğitim-Öğretim programını geliştirilebilme, \*Mesleğin görevlerini yerine getirebilme. Bir okulda çalışan personelin motivasyonlarının da yüksek olması gerekir.

Bir işi yapma konusunda duyduğumuz istek bizim motivasyonumuzdur. Aktan'a (2003) göre de motivasyon, insanı çalışmaya iten, çalışmak için bireyi harekete geçiren ve isteklendiren bir olgudur. İncir'e (1984) göre de bireyler açısından motivasyon, bireyin kişisel ihtiyaçlarının tatmin olması, bireyin kendini gerçekleştirme kadar birçok aşamayı içine alır. Okul söz konusu olduğunda, bir öğretmenin mesleğini icrada duyduğu istek onun motivasyonudur. Motivasyon, okulun amaçlarına ve hedeflerine ulaşması için kişinin istek ve çabalarıyla harekete geçmesi olarak tanımlanmaktadır (Ugar 2019). Motivasyona sahip olmak demek, bireysel olarak kişinin potansiyelinin zirvesine çıkması ile sonuçlanır. İnsan davranışlarına yön vermek isteyen hemen herkesin başvuracağı en güçlü yöntem motivasyon olarak görülmektedir. Düşük motivasyona sahip bireyler yüksek öğrenme becerilerine sahip olsalar bile hedefleri yönünde çaba içerisinde olmaları mümkün olmayacaktır (Uyulgan & Akkuzu, 2014).

Okulun hedeflerine varması bakımından orada çalışan öğretmen ile okulun hedeflerinin uyumlu olması önem arz etmektedir. Etkin liderlik, öğretmenlerin motivasyonunu da etkilemektedir (Güney, 2012). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla ilgilenmeleri okulun başarısını olumlu şekilde yükseltecektir (Gökay & Özdemir, 2010). Öğretmenler örgüt amaçlarını gerçekleştirme yönünde güdülenmelidir. Okul müdürü açısından öğretmenlerin okulun amaçları çerçevesinde güdülenmeleri önemlidir (Kocabaş & Karaköse, 2005). Öğretmenin başarısı, kendisini öğretim ve eğitime motive ettiği derecede yüksek olacak ve bu durum da sosyal çevre, kurum, aile ve öğrenci ile olan ilişkilerini etkileyecektir (Büyükses, 2010). Okul yöneticilerinin de sık sık yer değiştirmeleri öğretmenlerin motivasyonları üzerinde etkili olabilir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, okul idari kadrosunda yapılan sık değişikliklerin öğretmen motivasyonuna etkisinin neler olduğunu ortaya koymaktır.



## Yöntem

Araştırma olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Olgunun varlığı deneyle kanıtlanmış demektir ve olgubilim de deneyimlenen keşfederek deneyimlenen ile ilgili nedenlere ve sonuçlara ulaşır. Bu anlamda nitel araştırma yöntemlerinden biri kabul edilen olgubilim, deneyimleyen kişilere bazı sorular yönelterek, deneyimlenen çevreyi ve deneyimin kendisini anlamlandırmaya çalışır (Onat Kocabıyık, 2016). Böylelikle olgubilim sayesinde kişisel deneyimler bilimsel açıdan araştırılabilir ve açıklanabilir hale gelir. Araştırmacının çalışma grubunu; 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ordu İli Aybastı İlçesindeki ortaokullarda görev yapan 33 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Elde edilen veriler, nitel veri analiz tekniklerinden olan betimsel ve içerik analiz yöntemi analiz edilmiştir. Araştırmada görüşmeler yapıldıktan sonra görüşme sorularına verilen cevaplardan benzer içeriğe sahip olan cevaplar kategorilendirilmiştir. Bu içeriğe göre tablolar oluşturulmuştur. Tablolarda verilen cevapların karşısına kişi sayısı belirtilmiştir. Verilen cevaplar değiştirilmeden tablonun altına eklenmiştir ve yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan 33 öğretmen, Ö1, Ö2..... şeklinde kodlanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilmesi için sessiz bir ortamda yapılmıştır.

Araştırmacının verileri araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşünden ve literatür taranmasından yararlanmıştır. Bu bağlamda 4 tane soru hazırlanarak 3 öğretmene incelenmiş, onay almıştır. Hazırlanan sorular aşağıda belirtilmiştir:

- 1) Okul idari kadrosunda yaşanan sık değişikliklerin genel olarak sizi etkileme durumu nedir?
- 2) Okul idari kadrosunda yaşanan sık değişikliklerin motivasyonunuzu etkileme durumu nedir?
- 3) Okul idari kadrosunda yaşanan sık değişikliklerin çalışma performansınızı etkileme durumu nedir?
- 4) Okul idari kadrosunda yaşanan sık değişikliklerin okula aidiyet duygunuzu etkileme durumu nedir?

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul idari kadrosunda yaşanan sık değişikliklerin genel olarak sizi etkileme durumu nedir? sorusuna ilişkin öğretmenlerin önemli bir kısmı bu değişimden olumsuz etkilendiklerini, çok az bir kısmı fazla etkilenmediklerini ifade etmişlerdir.

Okul idari kadrosunda yaşanan sık değişikliklerin motivasyonunuzu etkileme durumu nedir? sorusuna ilişkin öğretmenlerin büyük bir kısmı motivasyonlarını olumsuz etkileyeceğini belirtirken, hatırı sayılı bir grupta bir değişiklik yaşanmayacağını belirtmiştir.

Okul idari kadrosunda yaşanan sık değişikliklerin çalışma performansınızı etkileme durumu nedir? sorusuna ilişkin öğretmenlerin yarısından fazlası performanslarının etkilenmediğini belirtirken önemli bir kısım da etkilenmeyeceğini belirtmişlerdir. .

Okul idari kadrosunda yaşanan sık değişikliklerin okula aidiyet duygunuzu etkileme durumu nedir? sorusuna ilişkin öğretmenlerin yarısı aidiyet duygunuzu etkilemez derken, diğer yarısı ise olumlu etkileyeceğini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, Değişiklik, Öğretmen, Yönetici

## Kaynakça

- Aktan, C. C. (2003). *Değişim çağında devlet*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayın.
- Birdal, İ., & Aydemir, B. (1992). *Yönetim teorileri*. İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Büyükses, L. (2010). Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın.
- İncir, G. (1984). *Çalışanların motivasyonuna genel bir bakış*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayını.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 79-93.



- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Şimşek, M. (2004). *İş hayatında mükemmellik*. Ankara: Hayat Yayınları.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi*. Ankara: A Yayıncılık.
- Ugar, Y. (2019). Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uygur, A. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ticaret Ltd. Şti.
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2014). An overview of student teachers' academic intrinsic motivation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 24-32.

## Eğitimde Sosyal Adalet Liderliğinin Okula Aidiyet Duygusu Üzerindeki Etkileri

Deniz Baransel Cinar

Pamukkale Üniversitesi

### Problem Durumu

Hayatın her alanında, aileden arkadaş çevresine, iş yerinden oyun parkına kadar hemen her yerde bir araya gelen bireyler arasında ırk, dil, cinsiyet, sosyoekonomik durum, fiziksel ve zihinsel beceriler gibi çok çeşitli farklılıklar görülmesi son derece mümkün ve doğaldır. Ancak doğuştan gelen veya sonradan edinilen bu farklılıklar, bireyler için olumsuz durumlara ve eşitsizliğe yol açmakta, kimi zaman bireylere ve gruplara imtiyaz sağlamakta, kimi zaman ise onları dezavantajlı hale getirebilmektedir. Bu noktada, toplumda var olan farklılıkların nasıl yönetileceği önemli bir sorun haline gelmekte (Nayır, 2020) ve farklılıklardan doğan eşitsizlikler birçok çalışmada odak noktası olmaktadır.

Sosyal bir örgüt ve toplumun ayrılmaz bir parçası olan okullarda birçok yönden farklı özelliklere sahip bireyler bir arada bulunmaktadır. (Banks, 1997). Öğrenciler; etnik köken, sosyoekonomik durum, cinsiyet, fiziksel ve zihinsel engeller gibi farklılıklarla okulda bir araya gelmektedir (Resnik, 2009). Ancak öğrencilerin bu farklılıklar sebebi ile eşitsizliğe maruz kaldıkları ve nitelikli eğitime erişimde sorunlar yaşadıkları görülmektedir. (Lewis, 2007; Van Natzen, 2005; Bowles & Gintis, 2002; McWhirter, 1997). Sosyal eşitsizliğin ve statükonun okullarda yeniden üretildiğini ortaya koyan çalışmalar (Demaine, 2003; Bourdieu ve Passeron, 1990) ve tüm dünyada eğitim sistemlerinde görülen piyasalaşma ve sıralama kültürü gibi neoliberalist uygulamalara dikkat çeken çalışmalar ile birlikte (Li & Dervin, 2019; Banks, 2008), sosyal ve toplumsal eşitsizliğe ilişkin farkındalık artmıştır. Eşitsizliğin olmadığı ve herkes için adil olan bir eğitim sistemi yaratılması fikri, 21.yüzyılın başlarından itibaren sosyal adalet liderliği konusunu eğitimde eşitlik ve adaletin sağlayıcısı olarak bir odak haline getirmiştir (Wang, 2018; Li ve Dervin, 2019; Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009; Bogotch, Beachum, Blount, Brooks ve English, 2008; Marshall ve Oliva, 2006; Shoho, Merchang ve Lugg, 2005;).

Sosyal adalet; her bakımdan eşit ve adil bir toplum vurgusunu ön plana çıkaran fakat “sabit veya öngörülebilir bir anlamı olmayan” (Bogotch, 2002) bir kavramdır. Eğitim liderliği alanında yapılan bazı çalışmalarda sosyal adalet; ırk, etnik çeşitlilik, cinsiyet, kimlik ve sosyal sınıf gibi farklılıklardan doğan sorunlar üzerinde duran bir konsept, geniş ölçekte birçok toplumsal sorunu kapsayan çatı kavram olarak ele alınmıştır. (Frederking, 2013; Dantley & Tillman, 2006; Larson & Murtadha, 2002).

Sosyal adalet liderliği aktivist bir müdahale aracıdır (Marshall & Ward, 2004) ve bu liderler, eğitimde eşitliğin sağlanmasındaki en kritik köşetaşı olarak görülmektedir (Marshall, Young, and Moll, 2010). Sosyal adalet liderleri olarak okul müdürleri; öğrenciler arasındaki farklılıklardan dolayı orta çıkan eşitsizliğe ve adaletsizliğe karşı farkındalık geliştiren, bu olumsuz durumları engellemek üzere harekete geçen, dolayısıyla dezavantajlı öğrencilerin nitelikli ve adil eğitim şartlarına ulaşabilmeleri için adımlar atan yöneticilerdir (Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Dantley & Tillman, 2006; Bogotch, 2002; Larson ve Murtadha, 2002). Okulda eşitliği teşvik eden, kapsayıcı fırsatların önünü açan sosyal adalet lideri müdürler bu tutumlarıyla eğitimin çıktılarını geliştirir, dezavantajlı ve dışlanan grupların güçlendirir (DeMatthews & Mawhinney, 2014; Theoharis & O’Toole, 2011).

Yapılan çalışmalar, öğrencilerin eğitim ortamında kabul gördüğünü ve okula dahil edildiğini hissettiğinde; sınıf içinde ve dışında gerçekleştirilen etkinliklere katılmalarının, kişilerarası ilişkilere dahil olmalarının ve okul topluluklarına katılmalarının daha olası olduğunu göstermektedir (McMahon, Parnes, Keys, & Viola, 2008). Yine sosyal adalet yaklaşımı, tüm öğrencilerin okula yönelik tutumlarını olumlu yönde iyileştirmekte ve okula bağlılığı artırmaktadır (Özdemir, 2017). Bu bilgiler ışığında, dezavantajlı öğrencilerin içinde buldukları konuma yönelik iyileştirmeler, dezavantajların ortadan kaldırılması ve bunun için gereken sosyal ve akademik ihtiyaçların giderilmesi sayesinde öğrencilerin okula yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişmeler olacağını söylemek mümkün görünmektedir. Bu tutumlardan biri de okula aidiyettir duygusudur (OECD, 2017).

Bu çalışma ampirik bulgulara dayanarak, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile öğrencilerin okula aidiyet düzeyi arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bu bağlamda, önce araştırmanın kavramsal çerçevesi, ardından ise yöntem ve bulgular sunulacak ve son bölümde tartışmalar, sonuçlar ve öneriler yer alacaktır. Çalışma, Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları dersi kapsamında Doç. Dr. Funda NAYIR'ın danışmanlığında hazırlanmıştır.

### Yöntem

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik yönelimleri ile öğrencilerin okul aidiyeti arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, genel tarama modellerinden biri olan yordayıcı ilişki tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Denizli ve Manisa illerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 142 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 89'u (%62.7) kız, 53'ü (%37.3) erkektir. Öğrencilerin sınıfları incelendiğinde 43'ü (%30.3) dokuzuncu sınıf, 27'si (%19) onuncu sınıf, 24'ü (%16.9) on birinci sınıf ve 48'i (%33.8) on ikinci sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin 94'ü (%66.2) Anadolu Lisesi, 48'i (%33.8) Meslek Lisesi'nde öğrenim görmektedir.

Veri toplama araçlarından biri; Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği olup, "destek", "eleştirel bilinç" ve "katılım" olmak üzere üç alt boyut ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "destek" alt boyutunda 12 madde, "eleştirel bilinç" alt boyutunda 9 madde ve "katılım" boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Ölçekte her bir faktörün açıkladığı varyans "destek" için % 23.50, "eleştirel bilinç" için %23.274, "katılım" için %9.978, açıklanan toplam varyans ise %57'dir. Ölçeğin her bir faktörünün Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde, destek için 0.91 "eleştirel bilinç" 0.92, "katılım" için 0.72 ve tüm ölçek için 0.94 olarak hesaplandığı görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre,  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine oranı 2.11 olarak hesaplanmış ve SALÖ' nün üç faktör yapısına ilişkin elde edilen iyilik uyum değerleri ise sırasıyla GFI = .97; AGFI = .96; CFI = .96; NNFI = .95 ve NFI .92. şekilde elde edilmiştir.

Bir diğer veri toplama aracı ise; Goodenow (1993a) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Sarı (2011) tarafından yapılan Okul Aidiyet Duygusu Ölçeği olup, iki alt boyut ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "aidiyet duygusu" alt boyutunda 13 madde ve "reddedilmişlik duygusu" alt boyutunda ise 5 madde bulunmaktadır. Ölçekte her bir faktörün açıkladığı varyans "okula aidiyet duygusu" için % 28.90, "reddedilmişlik duygusu" için %9.59, açıklanan toplam varyans ise %38.49'dur. Ölçeğin her bir faktörünün Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde, "aidiyet duygusu" için .84, "reddedilmişlik duygusu" için .78 ve tüm ölçek için .84 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Bu çalışmada, okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik yönelimleri ile öğrencilerin okul aidiyeti arasındaki ilişkiyi incelemek üzere, her biri en az iki değişkenden oluşan iki değişken seti arasındaki ilişkileri belirlemede kullanılan bir teknik olan (Tabachnick ve Fidel, 2013) kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci devam etmekte olup, şimdiki elde edilen veriler ile yapılan ön analiz sonuçlarına göre; araştırmaya dahil edilen öğrencilerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının aritmetik ortalamasının 3.40, "Katılıyorum" düzeyinde, okul aidiyetine ilişkin algılarının aritmetik ortalamasının 3.58, "Katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kanonik korelasyon analizinin sonucunda, en az değişkene sahip veri setine bağlı olarak toplam iki adet kanonik fonksiyon üretilmiştir. Birinci kanonik fonksiyona ait kanonik korelasyon katsayısı ( $R_c=0.760$ ) istatistiksel olarak anlamlıdır ve veri setleri arasındaki paylaşılan varyansın % 58'ini açıklamaktadır. İkinci kanonik fonksiyona ait kanonik korelasyon katsayısı ise istatistiksel olarak anlamsızdır. Böylelikle, ortaya çıkan kanonik modelde öğrencilerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algıları ile ilgili veri seti, öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile ilgili veri setindeki toplam varyansın %58'ini açıklamaktadır. Öğrencilerin okula aidiyet duygusunun, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları tarafından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordandığı anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** adalet, sosyal adalet, sosyal adalet liderliği, aidiyet, bağlılık, okul aidiyeti

### Kaynakça

- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12, 138–156.
- Bogotch, I., Beachum, F. Blount, J., Brooks, J. S. & English, F. W. (2008). *Radicalizing educational leadership: Toward a theory of social justice*. Netherlands: Sense.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education society and culture* (2. bs.). London: Sage Publication.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in Capitalist America Revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18. doi:10.2307/3090251

- Dantley, M. E., & Tillman, L. C. (2006). Social justice and moral transformative leadership. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (2nd ed., pp. 19–34). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Frederking, L. C. (2013). *Reconstructing social justice*
- Jack Demaine (2003) Social reproduction and education policy, *International Studies in Sociology of Education*, 13:2, 125-140, DOI: 10.1080/09620210300200107
- Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Brooks, J. S. (2009). Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1–31. <https://doi.org/10.1177/194277510900400102>
- Larson, C. L. ve Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 134-161.
- Lewis, T. (2007). Social inequality in education: A constraint on an American high-skills future. *Curriculum Inquiry*, 37(4), 329-349.
- Li, Y., & Dervin, F. (2019). Constructions of social justice, marginalization, and belonging. In G. W. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedias: Education* Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.132>
- Marshall, C. & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, Boston, MA: Pearson Education.
- Marshall, C., & Ward, M. (2004). Strategic policy for social justice training for leadership. *Journal of School Leadership*, 14(5), 530-563.
- Marshall, C., Young, M. D., & Moll, L. (2010). The wider societal challenge: An afterword. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice* (2nd ed., pp. 315-327). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140.
- Nayır, F. (Ed.). (2020). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Resnik, J. (2009). Multicultural education - good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism. *British Journal of Educational Studies*
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi:10.1177/0013161X08321509
- Shoho, A. R., Merchant, B. M. & Lugg, C. A. (2005). Social justice: Seeking a common language. In F. W. English (Ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*, pp. 47-67. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155–169. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2005.4.3.1>
- Wang F. Social Justice Leadership—Theory and Practice: A Case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*. 2018;54(3):470-498. doi:10.1177/0013161X18761341

## Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Tanıması

Muharrem Gencer

MEB

### Problem Durumu

İnsan, canlılar içinde en karmaşık yapıya sahip olandır. İnsanı karmaşık yapan ve tanınmasını zorlaştıran fiziksel yapısının yanında ruhsal bir yapıya sahip olmasıdır. İnsanın beden gücü yönünden neleri yapabileceği az çok kestirilebilmektedir ancak hangi davranışı ne zaman göstereceğini, nelerden hoşlanacağını, nelere itiraz edeceğini tahmin edebilmek oldukça zordur (Başaran, 1991: 52-53). Doğuştan getirdikleri ve sonradan kazandıkları özelliklerin sonucunda insanlar, birbirlerinden farklılaşırlar. Bu bağlamda fiziksel, zihinsel, sosyal, kültürel farklılıkların yanı sıra duyguların, düşüncelerin, istek ve gereksinimlerin, güçlü ve zayıf yönlerin, amaç ve değerlerin, yetenek ve becerilerin tanınması da önemlidir (Şahin, 2018). Bunlar, insana benzersiz olma özelliği kazandırdığı için insanı tanımak, bireye özel çalışma gerektirmektedir. Bir ortamda bulunan bireylerin aynı şeylerden zevk alması, aynı davranışları sergileyebilmesi ve aynı yeteneklere sahip olması beklenemez. Ayrıca insan, geçmişiyile bugünü arasında bağları olan bir varlık olduğu için onun sadece bugünü tanımak yeterli olmaz (Ulusoy, 2013). Uzun süre birlikte vakit geçiren insanlar bile beklenmedik davranışları ile birbirlerini şaşırtabilirler. Bir kişiyi tanımak için sadece kendisiyle etkileşim içinde bulunmak yeterli olmayabilir. Bireyin çevresi ile etkileşim içinde olmak da onu tanımayı kolaylaştırır.

Yöneticilerin varlık nedeni, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini güvenceye almaktır. Bu görevi başarıyla yerine getirme sürecinde çalışanlara kendilerinden beklenen şekilde davranmalarını teşvik etmeleri gerekir. Dolayısıyla yöneticilerin, çalışanları tanıması ve onların ne tür davranışlar sergileyeceklerini önceden kestirebilmesi gereklidir (Başaran, 1991: 53). Örneğin futbol takımındaki başarılı bir antrenör, oyuncularını tanıyarak yeteneklerine göre uygun pozisyonda değerlendirir. Kişilik özelliklerini belirleyerek ve sorunlarını anlayarak motive edebilir (Gençay, 1997). Yöneticilerin, kendileri hakkında bilgi sahibi olmalarıyla çalışanların tanınma ihtiyaçları da kısmen karşılanmış olur. Ayrıca yöneticilerin, nitelikli çalışanları örgütte tutabilmesi ve örgüte bağlılıklarını artırabilmesi için de onları iyi tanıması gerekmektedir.

Eğitim sisteminin en önemli birimi olan okullarda da okul yöneticilerinin öğretmenleri tanıması hem okulun hem de öğretmenlerin gelişimi açısından oldukça önem taşır. Öğretmenlerin, uzun yıllara dayanan öğretim - öğrenme deneyimlerinden edindikleri inançları, sınıf içerisinde söylediklerine, yaptıklarına, öğrencileriyle etkileşimlerine daha genel anlamda mesleki performanslarına yön verir (Gilakjani ve Sabouri, 2017). Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarına rehberlik eden inançlarını anlamalarının hedef odaklı geri bildirim sağlayarak öğretmenlerle çalışma şekillerini düzenlemelerine yardımcı olabilir (Levin, 2015). Okul yöneticileri öğretmenleri iyi tanıyabilmek için onların bireysel özellikleri hakkında gerekli bilgileri edinmeli ve bu amaçla okul ortamında gerekli düzenlemeler yapmalıdır. Çünkü sistemin en önemli çalışanları olan öğretmenleri tanımak, okul gelişimine ve öğretmen performansına olumlu katkılar sağlayabilir. Ayrıca Adler'e (2010) göre insanı tanımak toplumsallığı artırarak karşılıklı güven duygusunu geliştirebilir. Okulda güven ortamının oluşması da öğretmenlerin okula bağlılığını artırabilir. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı örgütlerde çalışanların tanınması ile ilgili çok sayıda araştırmaya ulaşılmışa rağmen (Samenfink, 1991; Gençay, 1997; Mannix & Neale, 2005; Gürer, 2017; Chamorro-Premuzic, Adler & Kaiser, 2017; Iffla, 2018) öğretmenlerin tanınmasıyla ilgili daha az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Sparks & Lipka, 1992; Rushton, Morgan & Richard, 2007; Perera, Granziera & McIlveen, 2018). Bu çalışma öğretmenlerin yöneticileri tarafından tanınmaları ile ilgili deneyimlerine ve bu deneyimlerden oluşturulan algılarına yönelik olarak nitel desenle hazırlandığı için alan yazına ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada okul yöneticilerinin öğretmenleri tanımasının okula ve öğretmenlere katkılarını öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin deneyimlerine göre okul yöneticilerinin öğretmenleri tanımasının okula katkıları nelerdir?
2. Öğretmenlerin deneyimlerine göre okul yöneticilerinin öğretmenleri tanımasının öğretmenlere katkıları nelerdir?
3. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretmenleri daha iyi tanıyabilmesi için önerileri nelerdir?

### Yöntem

Öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından tanınmalarının okula ve kendilerine katkılarını belirten görüşlerini derinlemesine anlamlandırmak ve irdelemek için bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmaya katılacak öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından tanınırlığının daha fazla olması için ölçüt, katılımcıların en fazla 30 öğretmen bulunduran okulda, en az üç yıldır aynı okul yöneticisi ile çalışıyor olması olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede Burdur İl merkezindeki okullarda 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde görev yapan 13 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma verilerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının, araştırmanın amacına uygun olup olmadığına dair iki alan eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından verilen önerilerden yararlanılarak sorular yeniden düzenlenmiş ve forma son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili dört soru ve konu ile ilgili üç açık uçlu soru bulunmaktadır.

Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizinde sırasıyla (i) verilerin kodlanması, (ii) temaların bulunması, (iii) verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, (iv) bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2005) süreçleri izlenmiştir. Kodlamanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla veriler araştırmacının dışındaki bir uzman tarafından tekrar kodlanmış ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Kodlamalar arasındaki benzerlik düzeyini belirlemek amacıyla "Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100" formülünden yararlanılarak kodlamalar arası güvenilirlik oranı hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi için inandırıcılık ve aktarılabirlik stratejileri; güvenilirliği sağlamak için tutarlık ve teyit edilebilirlik stratejileri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin öğretmenleri tanımalarının okula olan katkıları, öğretmenlere olan katkıları ve yöneticilerin öğretmenleri tanınması için öğretmenlerin önerileri ile ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri tanımalarının okula katkıları; okul ortamına katkıları ve okul başarısına katkıları alt temaları altında toplanmıştır. Okul ortamına katkıları alt temasında; okulda yaşanacak çatışmaları engelleme ve çatışmaların çözümünü kolaylaştırma, sağlıklı iletişim kurma, karşılıklı güven duygusunun oluşumu kodları oluşturulmuştur. Okulun başarısına katkıları alt temasında öğretmenler arası işbirliğini artırma, öğretmenlerin yetenek ve tecrübelerine göre iş bölümü yapılması ve okulun verimini artırma kodları oluşturulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin öğretmenleri tanımalarının öğretmenlere katkıları mesleki ve kişisel alt temalarında toplanmıştır. Mesleki alt temasında okula bağlılığın artması, mesleki adanmışlığın artması, iş motivasyonunun ve kişisel üretkenliğin artması kodları oluşturulmuştur. Kişisel alt temasında ise öğretmenlerin özgüvenlerinin gelişmesi ve tanınma ihtiyacının karşılanması kodları oluşturulmuştur.

Okul yöneticilerin öğretmenleri tanınması için öğretmen önerilerine ilişkin katılımcı görüşleri okul yöneticilerinin bireysel olarak yapabileceği çalışmalar ve öğretmenler ile yapabileceği çalışmalar alt temalarında toplanmıştır. Bireysel olarak yapabileceği çalışmalar gözlem yapma ve iyi bir dinleyici olma kodlarından oluşmuştur. Öğretmenler ile yapabilecek çalışmalar ise sosyal faaliyetler düzenleme, güçlü bir okul kültürü oluşturma, karara katılımı sağlama, etkili iletişim sistemi kurma ve performans yönetim sistemi uygulama kodlarından oluşmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yöneticileri, öğretmen, öğretmenlerin tanınması.

### Kaynakça

Adler, A. (2010). *İnsanı tanıma sanatı*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.

Chamorro-Premuzic, T., Adler, S., & Kaiser, R. B. (2017). What science says about identifying high-potential employees, *Harvard Business Review*, 3.

- Gençay, İ. (1997). *Personeli tanımının iş tatmini ile ilişkisi ve uygulamadan örnekler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2017). Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78-86.
- Gürer, A. (2017). Psikoteknik yöntemin personel seçiminde uygulanması: Kit'ler üzerine bir alan araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 1007-1020.
- Iffla, J. (2018). Recruiting the right people for the right roles by identifying strengths and weaknesses. *Journal of Aesthetic Nursing*, 7(3), 168-169.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48-65). New York: Routledge.
- Mannix, E., & Neale, M. A. (2005). What differences make a difference? The promise and reality of diverse teams in organizations. *Psychological Science in the Public Interest*, 6(2), 31-55.
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178.
- Rushton, S., Morgan, J., & Richard, M. (2007). Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 432-441
- Samenfink, W. H. (1991). Identifying the service potential of an employee through the use of the self-monitoring scale. *Hospitality Research Journal*, 15(2), 1-10.
- Sparks, R., & Lipka, R. P. (1992). Characteristics of master teachers: Personality factors, self-concept, locus of control, and pupil control ideology. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(3), 303-311.
- Şahin, C. (2018). Bireyi tanıma. C. Şahin (Edt.), *Bireyi tanıma teknikleri içinde*. (ss. 3-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, M. A. (2013). *Rehberlik servisleri tarafından uygulanan bireyi tanıma tekniklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Kastamonu İli Daday İlçesi Öğretim Haritası

Hamit Bakar

MEB

### Problem Durumu

Eğitimin temel bir hak, toplumsal ve ekonomik bir değişimin aracı olması eğitim planlamasını çağdaş ülkeler için bir zorunluluğa dönüştürdüğü öne sürülebilir. Planlama “şu anda bulunulan yerden ulaşılmak istenen yere götürecek eylemdir” (Karakütük, 2002). Planlayıcı nereye gidileceğini bilmek için bulunduğu yeri iyi bilmelidir. Bu bakımdan planlama mevcut durumun akılcı çözümlenmeleri ardından tasarlanan geleceğe dönük bir eylem olarak öne sürülebilir. Tural (1997) ise planlamanın “Belli bir sorunun çözümüne ya da belli bir amacın gerçekleştirilmesine karar verme durumunda, ussal davranışı sağlayan, diğer bir deyişle amaç-araç dengesini kuran bir mekanizma olarak kullanıldığını” belirtmektedir. Ülkeler eğitim alanında belirsizlik olmaması, eğitime ayrılan kaynakları etkili kullanmak için eğitim planlaması yaparlar.

Eğitim ile kalkınma arasındaki ilişkinin tespit edilmesi ile insan gücünün niteliği ve niceliğinin önem kazandığı ifade edilebilir. İnsan gücünün geliştirilmesi esnasında kaynakların tam ve etkin kullanılması, ortaya çıkan sorunları çözme, geleceğe ilişkin gerçekçi arayışları gerçekleştirme amacıyla eğitim planlaması yapılır(Karakütük, 2018). Adem(1977) eğitim planlamasını “açıkça tanımlanmış amaçlara uygun olarak bireyin var olan yeteneklerini geliştirmek ve ülkenin toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına yardım edecek eğitim olanağını tüm nüfusa sağlamak için kamu oyunun katılması ve desteği ile, kamu kesimi için olduğu denli özel eğitim kesimi için de geçerli, toplumsal araştırma yöntem ve ilkelerinin, eğitimsel (pedagojik) tekniklerin eşgüdümlü uygulanmasını içeren sürekli, yönetsel, ekonomik ve parasal bir süreç” olarak tanımlamaktadır.

Eğitim planlaması uluslar üstü, ülke, bölge, okul, insan ölçeğinde gerçekleştirilebilir. Mikro planlama kırsal yerleşim veya eğitim bölgesinde makro planlamalar ülke ve uluslar üstü düzeyinde gerçekleştirilebilir. Makro planlar mikro planlarla ilişkili olarak yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarı bir etkileşimle hazırlanabilir. Mikro planların makro planlar uyumlu olması verimlilik açısından önemli olduğu belirtilebilir. Aziz(1990) mikro planların makro planlarla örtüşmesi gerektiğini büyüme ve adaletin sağlanması için birbirlerini tamamlamalarını belirtmektedir. Mikro planlamada öğretim haritalarından faydalanılır. Öğretim haritası tekniği, aynı düzeyde yatırımdan daha fazla sayıda çocuğun yararlanabilmesi için okulların en uygun yerini veya alternatiflerini belirlenmesine yardımcı olur. Bu tekniğin temel amacı, eğitim tesislerinin dağılımındaki mevcut eşitsizlikleri gidererek eğitim fırsatlarının eşitliğini oluşturmaktır. Tüm eğitim seviyelerini planlamak için kullanışlı bir tekniktir. Ancak, zorunlu eğitim seviyelerindeki tesislerin planlanması için daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğretim haritası örgün eğitim kurumlarının konumu içinde kullanılır. Bununla birlikte öğretim haritası eğitim girdilerini, tesisleri, altyapıyı, okul hizmetlerini, eğitim yetersizliğini değerlendirmek, tablolar, grafikler, haritalar ve çizelgeler yardımıyla eğitim göstergelerini oluşturmak için tanılayıcı bir yaklaşımdır(Suru, 2012). Öğretim haritaları bir alana ait eğitim, demografik, ve sosyo ekonomik verilere coğrafik ve istatistik teknikler ile ulaşılarak okullar veya diğer eğitim örgütleri için karar alma ve planlamaya yardımcı olmaktadır. Öğretim haritaları birçok ülkede uygulanmaktadır. Özellikle nüfus artış hızı yavaş ve hızlı olan bölgelerde eğitim planlamasına veri sağlaması öğretim haritalarını ön plana çıkarabilmektedir. Bu çalışmada da Daday ilçe nüfusunun azalma eğiliminde olması ve ilçe nüfusunun 45- 70 yaş aralığında yoğunlaşması araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Kastamonu ili Daday ilçesinin mevcut eğitim durumunu ortaya koyarak, gelecek 10 yıla ilişkin kestirimlerde bulunmak suretiyle ilçenin öğretim haritasını çıkarmak ve ilçenin eğitim planlaması karar süreçlerine katkı sağlamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Daday ilçesinin nüfus dağılımı nasıldır?
2. Son on yılda Daday ilçesi öğrenci nüfus göstergeleri nasıldır?
3. Gelecek on yılda Daday ilçesi öğrenci göstergeleri nasıl olacaktır?
4. 2022-2028 yılları arası için bir öğretim haritası nasıl tasarlanabilir?

## Yöntem

Bu araştırmada genel tarama modellerinden tekil tarama yöntemi ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Tekil tarama modeli, sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği bir tarama modelidir. Araştırmaya konu olan birey, konu ya da nesne, kendi koşulları içinde, var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2009). Ayrıca araştırmada, “öğretim haritası yöntemi” kullanılmıştır. Öğretim haritası, bölgesel, yerel ve hatta kurumsal düzeyde planlama etkinliklerini kapsayan, yerel düzeyde bir planlama biçimidir (Karakütük, 2018).

### Evren ve Örneklem

Temel eğitim ve ortaöğretim okullarının tümü çalışma evrenini oluşturmaktadır. Dolayısıyla çalışma evreninin tamamına ulaşıldığından dolayı örneklem alınmamıştır.

### Veriler ve Toplanması

Araştırmada Daday ilçesinin coğrafi yapısına bağlı olarak fiziki ve beşeri özellikleri incelenmiştir. Daday’a ait nüfus ve eğitim verileri Daday İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kastamonu Valiliği İl Bilgi Sistemi ve TÜİK ‘den ulaşılmıştır. Ayrıca okullar ziyaret edilerek okul yöneticileri, öğretmenler ile yüz yüze görüşülerek veriler toplanmıştır. İnternette elde edilen videolar ve haberlere ulaşılarak doküman incelemeleri yapılmış veri çeşitliliği sağlanmıştır.

### Verilerin Çözümlemesi

Daday ilçesi’nin eğitim durumunu saptamak amacıyla uygulanan bilgi toplama aracıyla elde edilen verilerden de öğrenci sayısının gelişimi, sınıflara göre öğrenci sayısı, okullaşma oranı, öğrenci/öğretmen oranı, kapasite kullanım oranı, eğitim yerlerinin kullanım oranı, okul ile ev arasındaki uzaklık ve ulaşım biçimi, konularında hesaplamalar yapılmış ve çizelgeler oluşturulmuştur. Verilerin analizinde nüfus piramidi, öğrenci sayılarına yönelik kestirimlerde “En Küçük Kareler Yöntemi”, öğrenci akış şeması, geometrik artış yöntemleri, ve istatistiki formüller kullanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Daday nüfus sürekli azalan bir ilçedir. Bu durum okullarda öğrenim gören öğrenci sayısını da etkilemiştir. Derslik başına düşen öğrenci sayısına bakıldığında okulların kalabalık olmadığı görülmektedir. İki ilkokul, iki ortaokul ve bir lisede öğrenci sayısında bir düşüş eğiliminin olduğu, bir ortaokul ve bir lisede öğrenci sayısında bir artış eğiliminin olduğu ve on yıllık kestirimlerde bu artış ve düşüşün devam edeceği hesaplanmıştır. Eğitim planlamaları yapılırken, bu artan ve azalan eğilimlerin kamu kaynaklarının verimli kullanımı bağlamında dikkate alınması önemli katkılar sunacaktır. Tüm okullar yüzölçümü büyük okul bahçelerine sahiptir fakat hiçbirinde spor salonu yoktur. Ayrıca bazı okullar müfredat dışı etkinliklerin yapılacağı mekânlaradan yoksundur. Bazı okulların kapasitesinin altında hizmet verdiği öne sürülebilir. Daday’da yatılı olarak eğitim alan öğrenci sayıları azalma göstermektedir. Daha önce bir YİBO kapanmıştır. Eğitime devam eden YİBO’da ise öğrenci sayısı azalma eğilimindedir. Köylerden ilçe merkezi veya il merkezine olan göçten dolayı öğrenci sayıları azalmaktadır. Mevcut durum düşünüldüğünde bu YİBO’nun da gelecekte kapanması söz konusu olabilir. Öğrencilerin okula ulaşımı taşınabilir sistemleri ön plana çıkarmaktadır. Nitelikli bir taşıma sistemi için çalışmalar yapılabilir. Yapılacak stratejik planlamalarda yapılan kestirimlerin dikkate alınarak, öğrenci sayılarında yaşanacak artış ve eksiklerin yaratacağı yeni durumlara hazırlıklı olunması gerekmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun köyü taşıdıkları okula uzaklıkları en fazla 10 km’dir. Ancak köylerinin okula uzaklığı 10km’nin üzerinde olan öğrenciler de bulunmaktadır. Taşıma ile gelen öğrencilerin bazılarının okul kurslarına katılmadıkları tespit edilmiştir. İlçe nüfusunun 45- 70 yaş aralığında yoğunlaşması yaygın eğitimi ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda ilçede bu yaş grubuna yönelik düzenli aralıklarla etkinlikler, seminerler yapılması ve katılımının sağlanması teşvik edilebilir. Gezici kütüphaneler ile köylere gidilerek köylerde okuma saati yapılması, verimli tarım uygulamaları konusunda uygulamalı kursların düzenlenmesi planlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kalkınma, Eğitim Planlaması, Öğretim Haritası,

### Kaynakça

Âdem, M. (1977). *Eğitim planlaması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Aziz, A.(1990). Economy Planning and Policies. In P.R. Gopinathan Nair (Ed.), *Issues in Decentralized Planning*(pp.21-33).New Delhi:Concept Publishing

Daday Belediyesi (2020). Erişim adresi: <https://www.daday.bel.tr/> Erişim tarihi: 05.04.2020

Daday Belediyesi (2020). Erişim adresi: <https://www.daday.bel.tr/iz-birakanlar> Erişim tarihi: 05.04.2020

Daday Kaymakamlığı(2020). Erişim adresi: <http://www.daday.gov.tr/ilcemiz> Erişim tarihi: 05.04.2020

Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme lisansüstü öğretimin planlaması.*(Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karakütük(2018).*Eğitim Planlaması.*Ankara:Pegem Yayıncılık

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Suru, Majiyd. (2012). *The Effectiveness Of Policy Planning In Education Between 2000 And 2006: The Case Of Ward-Based Secondary Schools In Kondoa District, Tanzania.* Journal Of Education And Development (Jed). 2. 88-116.

Tural, N. K. (1997). Eğitim Planlaması: Kavram, İlkeler ve Yaklaşımlar. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Yıl: 1994. Cilt: 27, Sayı: 2. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

## Okul Öncesi Eğitimde Sürdürülebilir Kalkınmanın Yeri Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Gülınar Özyıldırım, Miray Ömeroğlu

Akdeniz Üniversitesi  
MEB

### Problem Durumu

Dünya'nın sınırlı kaynaklarının kendilerini yenilenme hızı artık insanların tüketim hızına yetişememekte ve yanlış tüketim biçimini telafi edememektedir. Bu durumun olumsuz etkileri doğanın ekolojik dengesinde ve biyo-çeşitlilikte gözlemlenmektedir (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson, 2010). Küresel düzeyde yaşanan birçok ekonomik, sağlık ve çevresel sorunla karşı karşıya kalınmaktadır. Bu sorunların etkilerini yaşayan en hassas kesim çocuklardır. Fakat çocuklar bu sorunların mağdurları olmak zorunda değildir (Davis, 2010).

1987 yılında yayınlanan Bruntland raporunda "sürdürülebilir kalkınma" kavramıyla bugünkü nesillin hayatlarını devam ettirmelerini sağlayacak ihtiyaçlarını karşılama biçiminin gelecek nesillerin de ihtiyaçlarını karşılmasına engel olmamasının önemi vurgulanmıştır. (WCED, 1987). Sürdürülebilir kalkınma içinde insanların üretim becerilerini iyileştirme ve gereksinimlerini karşılamada eşit imkânlar sağlayarak yaşam kalitelerini arttırmaya, bunu yaparken de gelecek nesillerin kaliteli yaşam sürmelerini engellememe ve eko-sistem unsurlarına zarar vermemeyi amaçlar (Van den Branden, 2012). Sürdürülebilir kalkınmanın üç temel ayağı bulunmaktadır: ekonomi, sosyo-kültürel ve çevredir. Bu nedenle gelişimi sadece teknolojik ve sanayiye dayalı ekonomik büyüme olarak görmemek, dünyanın karşılaştığı küresel sorunların yalnızca çevresel olmadığı, sosyal-kültürel ve ekonomik etmenlerin de etkisi olduğunun farkında olmak gereklidir (UNESCO, 2005). Tüm bunların gerçekleşmesi için insanların sürdürülebilir biçimde yaşamayı geçiş yapmaları gereklidir (Vega-Marcote & Varela-Losada, 2016). Sürdürülebilir kalkınma kavramının değerlerinin, ilkelerinin ve uygulamalarının yaşamla ilişkilendirilmesi ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir. Her türdeki ve kademedeki eğitim bu geçiş sürecinin en etkili etmenidir (UNESCO, 2005). Okul öncesi eğitim de bu süreçteki önemli bir eğitim kademesidir.

Okul öncesi dönemde çocukların insan, hayvan ve doğaya meraklı ve onlarla etkileşime açık olması (Samuelsson, Li & Hu, 2020), duyarlarının ve öğrenme becerilerinin daha güçlü olması (UNESCO, 2007) ve bilişsel kapasitelerinin sosyal-çevresel konuları anlayabilecek düzeyde olması (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson, 2010) sürdürülebilir kalkınma eğitimi için oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminde düşünme, davranma ve öğrenmelerini sürdürülebilir kalkınmaya yönlenebilirse, ileriki eğitim hayatlarında bunun etkisi gözlemlenebilecektir (UNESCO, 2007). Okul öncesi eğitimin onlara sağladıkları beceri ve tutumlar, onların dünyada değişimi sağlamak için çaba gösteren, kararlarıyla hem dünyayı hem de kendilerini olumlu yönde etkileyen bireyler olmalarını sağlayacaktır (Davis, 2010; Hägglund & Samuelsson, 2009). Bu nedenle sürdürülebilir kalkınma eğitimine okul öncesi eğitimde yer verilmesi önemli görülmektedir. Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Örgütü (World Organisation for early Childhood Education-OMEPE) ve Gothenburg Üniversitesinin katkılarıyla okul öncesinde sürdürülebilir kalkınma eğitimi başlamıştır (Cengizöđlu, 2013). Fakat araştırmacıların, eğitimcilerin ve politikacıların bu yönde çabaları olsa da sınırlı düzeydir (Agut, Ull & Minguet, 2014; Cengizöđlu, 2013; Davis, 2010; Kahriman, 2016; Samuelsson & Katz, 2008; UNESCO, 2007). Bu konudaki eğitim etkinliklerini ve bu etkinlikleri değerlendirmeyi hedef alan araştırma sayısı da kısıtlıdır (Hedefalk, Almqvist & Östman, 2015). Bu çalışmada sürdürülebilir kalkınma eğitiminin teorik yönlerine odaklanmaktan ziyade, okul öncesi eğitim etkinliklerinde sürdürülebilir kalkınma kavramının çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik etmenlerini keşfetmek amaçlanmaktadır. Elde edilecek bulguların sürdürülebilir eğitim kavramının okul öncesindeki yeri ve önemini tekrar vurgulanacağı ve okul öncesi öğretmenlerinin, araştırmacılarının ve eğitim politikacılarının okul öncesi eğitim etkinliklerinde sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin farkındalıklarının artacağına inanılmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenleri,

- Sürdürülebilir kalkınmaya eğitim içeriklerinde nasıl yer vermektedir?
- Sürdürülebilir kalkınma eğitiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır?
- Sürdürülebilir kalkınma eğitiminde sınıf ortamını nasıl düzenlemektedir?
- Sürdürülebilir kalkınma eğitiminde hangi öğretim malzemelerini kullanmaktadır?
- Sürdürülebilir kalkınma eğitiminde hangi değerlendirme etkinliklerini kullanmaktadır?

## Yöntem

### 3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseni gerçek dünya bağlamında olguları incelemeyi amaçlamaktadır (Yin, 2013). Durum çalışmaları genellikle geçmişe ya da şu ana dönük analizlerle bir durumu derinlemesine incelemeye odaklanmaktadır (Edmonds & Kennedy, 2017). Bu araştırmada okul öncesi eğitimde sürdürülebilirlik kavramının yeri çok boyutlu ve derinlemesine araştırılması amaçlanmıştır. Durum bütüncül bir sistem olarak ele alınabilir. Bir öğrenci, bir öğretmen veya bir öğretim programı bir durum olarak değerlendirilebilir (Stake, 1995). Bu araştırmada okul öncesi eğitim etkinliklerinde sürdürülebilir kalkınma kavramının yeri bir durum olarak ele alınmıştır.

### 3.2. Örneklem/Araştırma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya'nın merkez ilçelerinde çalışan 17 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kartopu örnekleme görüşme yapılan her bir katılımcının bir sonraki görüşme için yeni bir katılımcı önermesiyle gerçekleştirilir (Patton, 2001).

### 3.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama:

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda beş ana soru ve her sorunun altında üçer yardımcı soru bulunmaktadır. Görüşme formu hazırlanırken ana sorular için eğitim etkinliklerini içerik, yöntem-teknik, eğitim ortamı ve malzemeleri ve değerlendirme olmak üzere beş etmenlerle çerçevelendirilmiştir. Yardımcı sorular için sürdürülebilir kalkınmanın üç boyutu olan sosyo-kültürel, ekonomi ve çevre etmenleri temel alınmıştır (UNESCO, 2005). Görüşme sorularının araştırma amacı ve kapsamına uygunluğu sağlamak amacıyla eğitim yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırma bulguları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, benzer verilerin araştırmacı(lar) tarafından belirlenen ortak temalar altında birleştirilmesini ve böylece verilerin anlaşılması ve yorumlanmasını sağlar (Patton, 2001; Yıldırım & Şimşek, 2013). Veri analizi sürecinde NVIVO 9.0 programı kullanılmıştır.

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği için katılımcı çeşitliliğine, verilerin doğrulanmasına, araştırmacılar arasında iç tutarlılığı belirleme, bulguları ayrıntılı bir şekilde tablolaştırma ve araştırma sonuçlarını ulusal ve uluslararası araştırma sonuçlarıyla karşılaştırma yapılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013; Patton, 2001). Bu çalışmada katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem, görev yaptıkları okul öncesi kurumları (ilköğretim bünyesinde veya bağımsız anaokullarında) ve sürdürülebilir kalkınma konusundaki eğitim alıp almamaları açısından çeşitlilik sağlanmaya özen gösterilmiştir. Araştırma verilerin toplanmasının ardından katılımcıların ifadelerini onaylanmaları istenmiştir. Araştırmacılar arasındaki iç tutarlık oranı şu anda .854'tür. Araştırma bulgularının analizi sona erdiğinde araştırmacılar arasında iç tutarlık tekrar hesaplanacak, bulguları ayrıntılı bir şekilde tablolaştırılacak, doğrudan alıntılara yer verilecek ve araştırma sonuçlarını ulusal ve uluslararası araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma soruları çerçevesinde ortaya çıkan ana temalara aşağıda sunulmuştur:

- Birinci araştırma sorusuyla ilgili olarak, okul öncesi öğretmenleri eğitim içeriklerinde sürdürülebilir kalkınma ile ilgili çevresel boyut için doğal kaynaklarının bilinçli kullanımı ve çevresel sorunları; ekonomik boyutunda ise bilinçli tüketici olma ve üretimi teşvik etmeyi; kültürel boyut için ise sürdürülebilirlik değerlerinin kültüre kazanım konularına yer verdiklerini ifade etmişlerdir.
- İkinci araştırma sorusu kapsamında okul öncesi öğretmenleri sürdürülebilir kalkınma eğitiminin tüm boyutları için daha çok drama, deney, gözlem ve tartışma gibi öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir.
- Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin olarak okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin tüm boyutları için eğitim ortamını düzenlerken dikkat ettikleri etmenler şu şekilde sıralanabilir: sınıfta ihtiyaç kadar malzeme bulundurulması, öğrenci merkezli etkinlikler için öğretim ortamlarını esnek şekilde düzenlemesi, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasıdır.

- Dördüncü araştırma problemine ilişkin olarak okul öncesi öğretmenleri sürdürülebilir kalkınma eğitiminin tüm boyutları için öğrenme merkezlerini düzenlerken ve etkinliklerini yaparken taş ve kozalak gibi doğadan malzemeler, şişe kapağı ve tuvalet kâğıdı rulosu gibi atık malzemeler ve geri dönüşebilir ya da dönüşmüş malzemeler kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.
- Son araştırma sorusuna ilişkin olarak okul öncesi öğretmenleri sürdürülebilir kalkınma eğitiminin değerlendirilmesi sürecinde öğrencilerin duyarlık ve davranışlarını gözlem, çocukların eserlerini dosyalama ve ailelerle birlikte yapabilecekleri etkinlikler kullandıklarını vurgulamışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir kalkınma, Çevre, Kültür, Ekonomi, Okul öncesi eğitim

#### Kaynakça

- Agut, M. P. M., Ull, M. A., & Minguet, P. A. (2014). Education for sustainable development in early childhood education in Spain. Evolution, trends and proposals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 213-228.
- Cengizoglu, S. (2013). *Investigating potential of education for sustainable development program on preschool children's perceptions about human-environment interrelationship*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: ODTÜ.
- Davis, J. (2010) Early childhood education for sustainability: Why it matters, what it is, and how whole centre action research and systems thinking can help. *Journal of Action Research Today in Early Childhood*, April, pp. 35- 44.
- Edmonds, W. & Kennedy, T. (2017). *An applied reference guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods*, SAGE Publications.
- Kahriman, D. (2016). *Comparison of early childhood education educators' education for sustainable development practices across eco versus ordinary preschools*. Doktora Tezi, Ankara: ODTÜ.
- Hägglund, S., & Samuelsson, I. P. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 49-63.
- Hedefalk, M., Almqvist, J., Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21 (7): 975-990.
- Samuelsson, I. P., Li, M., & Hu, A. (2020). Early childhood education for sustainability: A driver for quality. *ECNU Review of Education*, 2(4), 369–373. <https://doi.org/10.1177/2096531119893478>
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K.C. & Pramling Samuelsson, I. (2010) *Education for sustainable development in the early years*. Gothenburg: World Organization for Early Childhood Education.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2001) *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization] (2007). <http://www.unesco.org/education/tlsf/> (erişim: Mart-2021).
- UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- Van Den Branden, K. (2012). Sustainable education: Basic principles and strategic recommendations. school effectiveness and school improvement, *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 23(3): 285-304.
- Vega-Marcote, P., & Varela-Losada, M. (2016). Basic Teacher Training Oriented Toward Sustainability: Why and How to Carry It Out Today?. In Leal Filho, W., & Pace, P. (Eds.). (2016). *Teaching education for sustainable development at university level*. New York: Springer International Publishing.
- WCED (1987). *Our common future. The report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



## KPSS Kursuna Devam Eden Öğretmen Adaylarının Sosyal Güvenlik ve Memnuniyet ile Atanamama Kaygıları Arasındaki İlişkiler

Tuba Akpolat, Tufan Genç

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
MEB

### Problem Durumu

Atatürk, bir milletin gerçek kurtuluşunun ancak milli eğitim işlerindeki başarısına bağlı olduğunu belirtmektedir (Duran, 2018). Milli eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesi bu bağlamda odaklanılması gereken konuların başında gelmektedir. Cumhuriyetin kurulmasından başlayarak Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları incelendiğinde, çeşitli düzey ve kurumlarda çeşitli yöntemlerle öğretmen yetiştirildiği görülmektedir. 1982 Anayasasıyla öğretmen yetiştiren kurumların üniversiteler bünyesine alınması ile öğretmen yetiştirme işi Eğitim Fakültelerine bırakılmıştır. Eğitim Fakültelerinin yanı sıra pedagojik formasyon sertifikasına sahip farklı fakülte mezunlarının öğretmen unvanına sahip olabilmesi bazı branşlarda ihtiyaç fazlası öğretmen sorununa neden olmuştur. Dolayısıyla, planlama konusundaki bu yetersizlik, öğretmen istihdamında sorun olarak gündeme gelmiş ve arz-talep arasındaki bu uyumsuzluk, eleme usulüne dayanan sınavların gündeme gelmesine neden olmuştur.

Kamuya personel istihdamı sağlamak için yapılan bir sınav olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), öğretmen istihdamını sağlamak için de kullanılmaktadır. 2020 yılında KPSS eğitim bilimleri oturumuna 439.618 öğretmen adayı girmiştir (YÖK, 2020). Bununla birlikte 2021 yılı 20.000 öğretmen ataması yapılacağı açıklanmıştır (MEB, 2021). Bu durum öğretmen adaylarının yalnızca % 5’inin kamuda öğretmen olarak istihdam edileceği anlamı taşımaktadır. Atanma oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum kaygı vericidir. Nitekim öğretmen adayları KPSS’nin yaşamlarının her yönüne etki eden önemli bir stres kaynağı olduğunu düşünmektedirler (Arı ve Yılmaz, 2015; Gündoğdu ve ark., 2008). Bununla birlikte yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarının atanamama kaygısının yüksek olduğunu belirtmektedir (Eskici, 2016; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; İnce-Aka ve Yılmaz, 2018; Özcan, 2019; Süner ve Eskici, 2020). Kaygı, kişinin tehdit edici bir durum karşısında duyduğu korku, gerilim, tedirginlik ve endişe ile karakterize edilir (Büyüköztürk, 1997; Işık,1996). Dolayısıyla yüksek kaygı düzeyi, bireylerin sağlığını, yaşam konforunu ve kalitesini olumsuz yönde etkileyen bir unsurdur. Bununla birlikte yüksek kaygının başarıyı da olumsuz etkilediği söylenmektedir (Beiter, Nash, McCrady, Rhoades, Linscomb, Clarahan, Sammut, 2015).

Sosyal güvenlik ve memnuniyet bireylerin sosyal dünyalarında ne ölçüde sıcaklık, kabul ve bağlılık hissettikleri ile ilgilidir (Gilbert ve ark., 2009). Gilbert (2005), sosyal güvenlik sistemini güvenli bağlanma temeline dayandırarak, insan gelişiminin ilk dönemlerinde ebeveyn/bakım verenlere güvenli bağlanmayla başlayıp, yaşamın ilerleyen dönemlerinde arkadaşlardan, eşlerden, akrabalarından, tanıdıklardan ve diğer yabancılardan gelen bağlılık ipuçlarına yanıt olarak verilen duygular olduğunu öne sürmüştür (Liotti ve Gilbert, 2011). Sosyal güvenlik inşasında, böyle bir ilişkisel deneyim, başkalarıyla yetinme ve başkalarına ait olma deneyimine ek olarak, başkaları tarafından desteklenme, önemsenme, yatıştırılma ve kabul edilme duygularını ima eder (Kelly ve Dupasquier, 2012). Sosyal bağlılıklar ve güvenlik duygusu kaygı ve stresi azaltma işlevi görmektedir (Carter, 1998). Bir başkasından gelen nezaket, destek ve ilgiye ilişkin yakınlık sinyalleri sakinleştiricidir (Gilbert, McEwan, Hay, Irons ve Cheung, 2007). Dolayısıyla sosyal güvenlik ve memnuniyet düzeyi yüksek bireyler, kendi yaşam şanslarını etkileme ve daha da önemlisi hayatlarının gidişatından daha mutlu ve yetenekleri konusunda daha iyimser olma eğilimindedirler (Rothstein ve Uslaner, 2005).

Bu bağlamda bu araştırmada öğretmen adaylarının sosyal güvenlik ve memnuniyet algıları ile atanamama kaygıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Araştırma sorusu 1. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre sosyal güvenlik ve memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır

Araştırma sorusu 2. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre atanamama kaygıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma sorusu 3. Sosyal güvenlik ve memnuniyet ile atanamama kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?



## Yöntem

Öğretmen adaylarının sosyal güvenlik ve memnuniyet düzeyleri ile atanamama kaygıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2007). Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme ile belirlenmiştir. İstanbul İli Anadolu Yakasında KPSS dershanesine devam etmekte olan 294 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Sosyal Güvenlik ve Memnuniyet Ölçeği (Akın, Uysal ve Çitemel) 11 madde ve tek boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .82$ 'dir.

Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygısı Ölçeği (Eskici,) 2 boyut ve 13 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları Atanamama Korkusu ve Kişisel Algı olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için  $\alpha = .96$ 'dır.

### Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS24 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle veri setinin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Her ölçek ve alt boyutları için basıklık ve

çarpıklık değerleri  $1,5$  olduğundan analizlerin parametrik testler kullanılarak yapılmasına karar verilmiştir. Ölçekler

ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve sosyal güven ve memnuniyet ölçeği için  $\alpha =$ , atanamama korkusu alt boyutu için  $\alpha =$ , kişisel algı alt boyutu için  $\alpha =$  ve atanamama kaygısı için  $\alpha =$ 'dir. Bu durumda ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilir. Bu bağlamda demografik değişkenlere göre karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü Anova yapılmış, değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson çarpım moment katsayısı hesaplanarak analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının sosyal güvenlik ve memnuniyet düzeyleri ile atanamama kaygıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının sosyal güvenlik ve memnuniyet düzeylerinin orta, atanamama kaygılarının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmen adaylarının atanamama korku ve kaygılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının eğitim durumlarına göre sosyal güvenlik ve memnuniyet düzeylerinde ve atanamama kaygılarında anlamlı bir fark yoktur. 20-25 yaş öğretmen adaylarının 26-30 yaş öğretmen adaylarına göre sosyal güvenlik ve memnuniyet düzeyleri yüksek ve atanamama kaygıları düşüktür. Öğretmen adaylarının sosyal güvenlik ve memnuniyet düzeyleri ile atanamama kaygıları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte sosyal güvenlik ve memnuniyet düzeyinin atanamama kaygısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal güvenlik, atanamama kaygısı, öğretmen adayı

### Kaynakça

- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akın, A. Uysal, R. ve Çitemel, N. (2012). Sosyal güvende hissetme ve memnuniyet ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 34-40.
- Aküzüm, C., Demirkol, M., Ekici, Ö. ve Talu, M. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 331-344.
- Arı, E. ve Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 905-931.

- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students, *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Educational Administration: Practice and Theory*, 3(4), 453-464.
- Carter, C. S. (1998). Neuroendocrine perspectives on social attachment and love. *Psychoneuroendocrinology*, 23(8), 779-818.
- Duran, A. (2018). *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Eğitim (1876-1923)*. İstanbul: Hiper Yayın.
- Eskici, M. (2016). Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 361-378. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10035>
- Gilbert, P., McEwan, K., Hay, J., Irons, C., and Cheung, M. (2007). Social rank and attachment in people with a bipolar disorder. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14(1), 48-53.
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Richter, A., Franks, L., Mills, A., ... and Gale, C. (2009). An exploration of different types of positive affect in students and patients with bipolar disorder. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*, 6 (4), 135-143.
- Gilbert, P. (1998). *What is shame? Some core issues and controversies*. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Series in affective science. Shame: Interpersonal behavior, psychopathology, and culture* (p. 3–38). Oxford University Press.
- Gilbert, P., McEwan, K., Irons, C., Bhundia, R., Christie, R., Broomhead, C., & Rockliff, H. (2010). Self-harm in a mixed clinical population: The roles of self-criticism, shame, and social rank. *British Journal of Clinical Psychology*, 49(4), 563-576.
- Gilbert P (2005). *Compassion: Conceptualisations. Research and Use in Psychotherapy*. Brunner-Routledge, London.
- Greenberg, L. S., Elliott, R. K., and Foerster, F. S. (1990). *Experiential processes in the psychotherapeutic treatment of depression*. In C. D. McCann & N. S. Endler (Eds.), *Depression: New directions in theory, research, and practice* (p. 157–185). Wall & Emerson.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*, Ankara: Kent Press.
- İnce- Aka, E. ve Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 105-123.
- Karaçanta, H. ve Koç, Z. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS kaygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 869-882.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İzmir: Nobel Yayınevi.
- Kelly, A. C., and Dupasquier, J. (2016). Social safeness mediates the relationship between recalled parental warmth and the capacity for self-compassion and receiving compassion. *Personality and Individual Differences*, 89, 157-161.
- Liotti, G., and Gilbert, P. (2011). Mentalizing, motivation, and social mentalities: Theoretical considerations and implications for psychotherapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, research and practice*, 84(1), 9-25.
- MEB (2021). Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu. [http://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/05160208\\_2021\\_MART\\_SOZLEYMELY\\_OY\\_RET MEN\\_ATAMA\\_DUYURUSU.pdf](http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/05160208_2021_MART_SOZLEYMELY_OY_RET MEN_ATAMA_DUYURUSU.pdf)adresinden erişilmiştir.
- Özcan, M. (2019). An analysis of prospective teachers' anxiety of not being appointed to teachership. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 195-204. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.572889>

## Mülteci Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullarda Kapsayıcı Liderlik

Ali Cülha, Kemal Nazlı

MEB, Bingöl Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde dünyanın birçok bölgesinde savaşlar meydana gelmekte, bu savaşlara bağlı olarak kitlesel mülteci hareketleri yaşanmaktadır (Oplatka, 2021). Dünya genelinde yaklaşık 80 milyon insan yaşanan çatışmalardan uzaklaşarak farklı ülkelere sığınmışlar, mülteci konumuna düşmüşlerdir. Bunların yaklaşık 26 milyonunu 18 yaşın altındaki çocuklar oluşturmaktadır (UNHCR, 2021). Bu durum, başta gelişmiş ülkelerdeki okullar olmak üzere hedef ülkelerdeki okullarda mülteci öğrencilerin sayılarının azımsanmayacak düzeyde artmasına neden olmaktadır. Bu da okullarda etnik ve kültürel değişim yaşanmasına, birtakım problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Cortina, 2009; Fagerholm, & Verheul, 2016; Hogue, 2018; Kollender ve Nimer, 2020; Naslund-Hadley, Elias, Café, & Alonzo, 2020; Wal Pastoor, 2016; Pugh, Every ve Hattam, 2012; Stasiūnaitienė, Nedzinskaitė-Mačiūnienė, & Mazlaveckiene, 2020; Taylor, & Sidhu, 2012). Bu problemler, 2011 yılından beri milyonlarca insanın Suriye'deki çatışmalardan uzaklaşarak başta Türkiye olmak üzere komşu ülkeler ve Avrupa ülkelerine göç etmesiyle daha da derinden hissedilmeye başlanmıştır (Fagerholm, & Verheul, 2016; Kollender ve Nimer, 2020; Uyan-Semerci, & Erdoğan, 2018). Suriye' deki çatışmalar nedeniyle yaklaşık 6,6 milyon insanın göç etmesiyle, Türkiye yaklaşık 4 milyon mülteciyi misafir ederek en fazla mültecinin yaşadığı ülke konumuna gelmiştir (UNHCR, 2021). Bunların yaklaşık 1 milyonunu okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların da yaklaşık 700 bini okullara kayıtlıdır (UNICEF, 2019). Dolayısıyla çeşitli kültürel öğeler ve yaşam deneyimlerini beraberlerinde getiren mülteci öğrencilerin sayılarının artmasıyla eğitim faaliyetlerinde nasıl kapsayıcı bir yaklaşım sergileneceği ayrı bir zorluktur. Bu zorluk, dünyada en fazla mülteci nüfusuna ve en fazla çocuk mülteciye ev sahipliği yapan Türkiye için özel bir sorun alanı oluşturmaktadır (Karsli-Calamak & Kilinc, 2021). Bu sorunla baş etmede okul paydaşlarının tamamının eğitim-öğretim faaliyetlerinde aktif rol oynamalarını teşvik eden ve destekleyen kapsayıcı bir okul yönetimi anlayışı etkili olabilir (Cerna, 2020; Kamp ve Mansouri 2010). Araştırmanın son yıllarda yoğun bir göç dalgası ile karşı karşıya kalan Türkiye'de ve okul çağında mülteci öğrenciyi en fazla barındıran illerden biri olan Şanlıurfa'da (UNICEF, 2019) gerçekleştirilmesinin anlamlı olduğu, mülteci öğrencilerin bulunduğu okullarda kapsayıcı liderlik uygulamalarının keşfine yönelik bir adım olması yönüyle katkı sunacağı umulmaktadır.

İlgili literatür gözden geçirildiğinde Guo-Brennan & Guo-Brennan (2021), göçmen ve mülteci öğrenciler için kapsayıcı okullar inşa etme noktasında teorik bir çerçeve ortaya koyarken, Arar, Örucü and Küçükçayır, (2020) Türkiye'deki geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitimlerini politika, uygulama ve liderlik bağlamında bütüncül bir bakış açısı ile ele almışlardır. Burada Türkiye'deki Suriye'den gelen insanların yasal statülerinin Geçici Koruma Statüsü olduğu, ancak bu çalışmada bu yaygın olarak kullanılan mülteci kavramının tercih edildiğini belirtmek gerekir. Bu perspektiften yola çıkarak bu çalışmada mülteci öğrencilerin bulunduğu okullarda okul yöneticilerinin sergilediği kapsayıcı liderlik uygulamalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Mülteci öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda okul yöneticilerinin sergilediği kapsayıcı liderlik uygulamaları nasıldır?" sorusuna cevap aramıştır.

### Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik çalışmalar, birkaç kişinin bir olgu veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamına karşılık gelir (Creswell, 2016). Fenomenoloji, insanların çevrelerindeki olayları nasıl tanımladığının ve duyuları aracılığıyla deneyimlediklerini araştırmaya odaklanır. Bu odaklanma, bireylerin bazı fenomenleri nasıl deneyimlediklerinin özenli ve ayrıntılı bir şekilde betimlenmesini gerektirir (Patton, 2014).

Nitel araştırmalarda amaç bilgi ve tecrübe bakımından zengin durumlar seçmek olduğundan, genellikle amaçlı bir şekilde belirlenmiş küçük örneklem grupları araştırmanın katılımcıları olarak belirlenir (Patton, 2014). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yönteminde katılımcıların araştırma konusu fenomene ilişkin zengin deneyime sahip olmaları önemli bir kriter olduğundan (Creswell, 2016), bu çalışmada da ölçüt örnekleme yönteminin kullanılması benimsenmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarında, 2019-2020 eğitim öğretim yılında mülteci öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda en az bir yıl çalışmış olmak ölçütü aranmıştır. Türkiye'de en fazla mülteci öğrencilerin bulunduğu Şanlıurfa merkez ilçede bulunan ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Böylece farklı okul kademelerinde görev yapmakta olan, belirlenen kriterleri taşıyan ve araştırmaya katkı sunmayı kabul eden 11 öğretmen araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir.

Araştırmacıların verileri, çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre düzenlenebileceği gibi araştırma görüşme sorularından hareketle veri analizi için bir genel çerçeve oluşturulabilir. Oluşturulacak bu genel çerçeveye göre veriler düzenlenir. Daha sonra düzenlenen bu veriler tanımlanarak doğrudan alıntılarla desteklenerek elde edilen bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada öncelikle yapılan çevrimiçi görüşmeler transkript edilerek her bir görüşme için dosyalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu görüşme dosyaları nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Araştırma sorularından hareketle veri analizleri için çerçeve temalar oluşturulacaktır. Daha sonra görüşme dosyaları birkaç kez okunarak, oluşturulan çerçeve temalarla ilgili kodlar belirlenecektir. Belirlenen kodlar e ortak anlam örüntüsü oluşturacak şekilde temalar halinde düzenlenecektir. Düzenlenen verilerden hareketle bulgular ve yorumlarına yer verilecektir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mülteci öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda, öğretmen görüşlerinden hareketle, okul yöneticilerinin mülteci öğrenci ve velilerine yönelik sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarının nasıl gerçekleştiği betimlenecektir. Araştırma bulguları sonucunda öncelikle okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliğin en belirgin özelliklerinden olan mülteci öğrenci ve ebeveynlerinin görüş ve önerilerine okulun yönetsel iş ve işlemlerinde dikkate alıp almadıkları belirlenmeye çalışılacaktır. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının gereği olarak, okulun karar alma süreçlerinde ve okulda gerçekleştirilen sosyal ve kültürel faaliyetlere mülteci öğrencileri ve ebeveynlerini dahil etmeleri beklenmektedir. Ayrıca mülteci öğrencilere yönelik akran ve diğer okul çalışanları tarafında yapılabilecek olası dışlanmaları önlemeye dönük kapsayıcı liderlik davranışları sergilemeleri araştırmanın beklenen bulguları arasında yer almaktadır. Ayrıca araştırma bulgularının mülteci öğrencilere yönelik okul yöneticileri ve paydaşlarının olumlu tutum ve davranışlar sergilemelerine dönük çeşitli önerilerin oluşmasına kaynaklık etmesi araştırmanın beklenen olası çıktıları arasında yer almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Öğretim, Mülteci Öğrenciler, Kapsayıcı Liderlik

### Kaynakça

- Arar, K., Örucü, D. & Küçükçayır, G. A. (2020) A holistic look at education of the Syrians under temporary protection in Turkey: policy, leadership and practice, *International Journal of Leadership in Education*, 23:1, 7-23, DOI: 10.1080/13603124.2019.1603401
- Arzubiaga, A. E., Nogueron, S.C and Sullivan, A.L. (2009). The education of children in im/migrant families. *Review of Research in Education*. 33, 246-271. doi: 10.3102/0091732X08328243
- Cerna, Lucie (2020): Supporting Immigrant and Refugee Students amid the Coronavirus Pandemic. *OECD Education and Skills Today's*. Available on: <https://oecdutoday.com/immigrant-refugee-students-coronavirus/> (22. 10. 2020)
- Cortina, R. (2009). Immigrant youth in high school: Understanding educational outcomes for students of Mexican origin. G. Terreng, J. S. L. Wiley and W. R. Russell (Eds.). *The education of language minority immigrants in the United States in. British Library Cataloguing in Publication Data*. ISBN-13: 978-1-84769-211-5.
- Fagerholm, K., & Verheul, R. (2016). Safety and fundamental rights at stake for children on the move. *European Network of Ombudspersons for Children*.
- Guo-Brennan, L. & Guo-Brennan, M. (2021) Leading Welcoming and Inclusive Schools for Newcomer Students: A Conceptual Framework, *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 57-75, DOI: 10.1080/15700763.2020.1838554
- Hamilton, R. (2004). Schools, teachers and the education of refugee children. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 83–96). London: Routledge Falmer
- Hogue, J. P. (2018). School leaders and refugee students. In *Refugee Education: Integration and Acceptance of Refugees in Mainstream Society*. Emerald Publishing Limited.
- Kollender, E., & Nimer, M. (2020). Long-term exclusionary effects of COVID-19 for refugee children in the German and Turkish education systems: A comparative perspective.
- Naslund-Hadley, E., Elias, A., Café, E., & Alonzo, H. (2020). *Schools at a Crossroad: Integration of Migrant Students in Belize*

- OECD. (2015). Helping immigrant students to succeed at school – And beyond. <https://www.oecd.org/education/Helpingimmigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Okilwa, N. S. (2018). The Role of the Principal in Facilitating the Inclusion of Elementary Refugee Students. *Global Education Review*, 5(4), 17-35.
- Örücü, D., Arar, K. & Mahfouz, J. (2021) Three Contexts As The Post-Migration Ecology For Refugees: School Principals' Challenges And Strategies In Turkey, Lebanon, And Germany, *Leadership and Policy in Schools*, 20:1, 41-56, DOI: 10.1080/15700763.2020.1833044
- Oplatka, I. (2021) School leadership for refugees' education: Social justice leadership for immigrant, migrants, and refugees, *Journal of Educational Administration and History*, 53:1, 100-102, DOI: 10.1080/00220620.2020.1834365
- Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: Whole school reform in a South Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 39(2), 125-141.
- Stasiūnaitienė, E., Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R., & Mazlaveckienė, G. (2020). Students with a Migrant Background: Possibilities and Problems Of Their Integration into Education System. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 3, 606-617).
- Suarez Orozco, Ç and Gaytan, F. X. (2010). Schooling pathways of newcomer immigrant youth. G. Sonnert and G. Holton. (Eds). *Helping young refugees and immigrants succeed public policy, aid and education in.* (pp.151-167). New York: Palgrave Macmillan.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- UNHCR (2021). Figures at a Glance. <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- UNICEF (2019). Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Çocukların Eğitimine İlişkin İstatistik Raporu
- Uyan-Semerçi, P., & Erdoğan, E. (2018). Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 30-45.

## COVID-19 Pandemisinde Öğretmen-Veli İletişimi ve İş Birliğinin Değişen Yüzü: Uzaktan Eğitimde Veli Katılımı Nasıl Olmalı?

Betül Balkar, Filiz Tuncel, Burcu Demirogları

Çukurova Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 pandemisi yakın geçmişte eğitim sistemlerinin ve insanlığın karşılaştığı en büyük krizlerden biri olarak kabul edilmektedir. Olağan yaşamı küresel boyutta etkileyen COVID-19 salgını ekonomik, politik ve sosyal sistemlerle birlikte eğitim sistemlerinde de önemli değişikliklere ve dönüşüme neden olmuştur (Organisation for Economic Co-operation and Development - Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2020). 100'den fazla ülkede ulusal boyutta kontrol altına alınmaya çalışılan salgın tedbir amacıyla okulların plansız olarak kapatılmasına neden olmuştur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2020a). 1,6 milyardan daha fazla öğrenci ve aile, bu süreçte okullardan uzak kalmıştır ve öğrencilerin birçoğu hala okula gidememektedir (UNESCO, 2020b). Bunun sonucunda birçok ülkedeki özel ve devlet okullarında hazırlıksız bir şekilde uzaktan eğitim sistemine geçiş yapılmıştır (Bokayev vd., 2021).

Türkiye'de de 11 Mart 2020 tarihinde ilk COVID-19 vakasının görülmesinin ardından 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığının kararı doğrultusunda, kamu ve özel eğitim kurumlarında uzaktan eğitime geçilmiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Farklı mekânlarda bulunmalarından ve eğitim içeriğine farklı zamanlarda da erişebilmelerinden dolayı öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi teknolojilerini aktif bir şekilde kullanmalarına dayanan uzaktan eğitim (Bayrak vd., 2017; Valentine, 2002), sadece öğretim yöntemlerinde değil okul paydaşlarının çalışma koşullarında da bir değişime neden olmaktadır. Böylece uzaktan eğitim anlayışı okul paydaşlarını akademik, sosyal ve psikolojik olmak üzere farklı açılardan etkileyebilmektedir.

Tam zamanlı uzaktan eğitim sistemi devlet okullarının daha önce hiç deneyimlemedikleri bir uygulamadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin eğitim sisteminde yaşanan bu hızlı değişime hazırlıksız bir şekilde başlamak zorunda kalmaları, uzaktan eğitime geçiş sürecinde birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitim sisteminde yaşanan teknik sorunların yanı sıra pandemi nedeniyle uygulanan zorunlu kısıtlamalar öğretmen, öğrenci ve velilerin sadece eğitim konusunda değil sosyal ve psikolojik konularda da sorunlar yaşamasına neden olmuştur. Bu sorunlar arasında uzaktan eğitimde veli katılımının etkili bir şekilde sağlanamaması da önemli bir yere sahiptir. Pandemi sürecinde eğitim ve öğretim süreçlerine veli katılımı aslında bir fırsat olarak değerlendirilmekte ve artan veli katılımı ile ailelerin yetkinliklerinin de artırılması hedeflenmektedir (Sarı ve Nayır, 2020). Ancak bu süreçte velilerin öğretim sürecine fazla dahil olması veya uzaktan eğitime karşı ilgisiz olmaları olumsuz bir durum olarak da değerlendirilmektedir (Kavuk ve Demirtaş, 2021). Veli duyarsızlığı, veliye ulaşamama ve velilerin teknoloji kullanmada yetersiz olmaları öğretmen veli iletişimini ve iş birliğini engelleyebilmektedir (Demir ve Özdaş, 2020).

Pandemi sürecinde velilerin ve öğretmenlerin birbirlerine yönelik beklentilerinde de bir değişim gerçekleşmiştir. Okul ortamında bir araya gelemeyen öğretmen ve veliler teknoloji aracılığıyla iletişim ve iş birliği sürecini yönetmeye çalışmakta ve bu durum çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Pandemi sürecinde veliler iletişim ve destek konusunda tamamen kayıtsız kalmasalar da beklenen nitelikte bir katılımı sağlama açısından eksiklikler gözlenmektedir (Saygı, 2021). Bu süreçte özellikle çocuklarına akademik ve sosyal konularda nasıl yardımcı olabileceği konusunda endişeleri olan velilerin öğretmenlere yönelik beklentileri artmıştır. Velileri yönlendirme ve velilerle iletişime geçme öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim faaliyetleri kapsamında yer almaktadır (Demir ve Özdaş, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin de velilerin çocuklarının öğrenme süreçlerinde daha destekleyici bir rol oynamaları yönündeki beklentilerinde artış olmuştur. Bu nedenle pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime veli katılımının etkili bir şekilde nasıl sağlanabileceğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu ihtiyaçtan hareketle bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemisinde öğretmen-veli iletişimi ve iş birliği süreçlerinde yaşanan değişimin incelenmesi ve uzaktan eğitimde veli katılımının etkili bir şekilde nasıl gerçekleşebileceğinin belirlenmesidir. Dolayısıyla araştırmada; "COVID-19 pandemisi ile birlikte uygulanmaya başlanan uzaktan eğitimde veli katılımı nasıl olmalıdır?" ana sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan alt problemler ise şunlardır:

1. COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde öğretmen-veli iletişimi ve iş birliği nasıl gerçekleşmektedir?



2. COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde velilerin ve öğretmenlerin iletişim ve iş birliği süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde veli katılımını gerektiren nedenler nelerdir?
4. COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde velilerin ve öğretmenlerin birbirlerinden beklentileri nelerdir?

### Yöntem

Araştırmada betimleyici nitel yaklaşım benimsenmiştir. Betimleyici nitel yaklaşım, bir teoriye veya kavramsal çerçeveye bağlı kalmadan araştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bir başka deyişle, araştırma kapsamında incelenen olguya ilişkin bir teori ile araştırmaya başlamaktan ziyade araştırma süreci içerisinde incelenen olguya ilgili farklı yaklaşımların belirlenmesini sağlamaktadır (Neergaard vd., 2009; Sandelowski, 2010). COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde veli katılımına ilişkin ortaya konmuş net bir teorinin veya kavramsal çerçevenin bulunmaması ve araştırmada uzaktan eğitimde veli katılımının sağlanmasına yönelik farklı yolların belirlenmesinin amaçlanması bakımından araştırmanın betimleyici nitel yaklaşımla yürütülmesi uygun görülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda Adana ilindeki bir ortaokulda görev yapan 12 öğretmen ve aynı okulda çocukları öğrenim gören 16 veli yer almaktadır. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada veli-öğretmen iletişimi ve iş birliği incelendiği için araştırmaya katılan velilerin çocuklarının araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencileri olması ölçütü benimsenmiştir. Bu ölçüt doğrultusunda ve gönüllülük esasıyla araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan görüşme soruları, öğretmenler ve veliler için ayrı ayrı olmak üzere araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme sorularına dair uzman görüşlerinin alınmasının ardından görüşme soruları 2 veli ve 2 öğretmen ile gerçekleştirilen pilot uygulamalarda denenmiş ve yapılan düzenlemeler sonrasında görüşme sorularının son hali oluşturulmuştur.

Görüşmelerden toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temalar ve alt temalar görüşme soruları doğrultusunda belirlenmiştir. Kavramlar ise katılımcıların verdikleri cevaplara dayalı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden ve velilerden elde edilen veri setleri içerik analizinde birbirinden bağımsız olarak çözümlenmiş ve sonrasında ortaya çıkan kodlar arasında karşılaştırma yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

COVID-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim, öğretmen ve veli iletişimi ve iş birliğinde hem teknik açıdan hem de nitelik açısından bir değişime neden olmuştur. Söz konusu değişimin eğitim paydaşlarının rol ve sorumlulukları üzerindeki etkisi, geleneksel öğretim süreçlerindeki iletişim ve iş birliği süreçleri ile kıyaslandığında daha net bir şekilde anlaşılabilir. Pandemi sürecinde öğretmenlerin ve velilerin birbirlerinden beklentileri gerek öğretim süreçlerine katılım gerekse iletişim ve iş birliği süreçlerindeki yaklaşım açısından bir değişime uğramıştır. Öğretmenlerin ve velilerin iletişim becerilerinin eğitimde veli katılımının etkililiğinde sahip olduğu önem daha kritik bir hale gelmiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve veli arasındaki iletişim saatlerinin planlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Velilerin uzaktan eğitim sürecinde çocuklarına yönelik farkındalıklarının artması öğretmen-veli iletişimine ve iş birliğine farklı bir boyut kazandırmıştır. Bu süreçte velilerin çocuklarıyla birlikte öğretim sürecinin bir parçası olmaları, veli katılımının öğretim uygulamalarına daha fazla odaklanmasına neden olmuştur. Veli katılımı, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının niteliğine bağlı olarak değişmektedir. Velilerin öğretmen uygulamalarını gözlemleme fırsatı bulmaları, uzaktan eğitimde veli katılımı düzeyinin öğretmenlerin mesleki performanslarına bağlı olması sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın sonucunda, uzaktan eğitim sürecinde velilerin rol ve sorumluluklarının neler olduğuna ilişkin bilgilendirme toplantılarının yapılması ve öğretmen-veli iletişiminin daha sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için okul yönetimi tarafından çevrimiçi öğretmen-veli görüşme saatlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, uzaktan eğitim, öğretmen-veli iletişimi, öğretmen-veli iş birliği, veli katılımı

### Kaynakça

Bayrak, M., Aydemir, M., & Karaman, S. (2017). An investigation of the learning styles and the satisfaction levels of the distance education students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 231-263.



- Bokayev, B., Torebekova, Z., Davletbayeva, Z., & Zhakypova, F. (2021). Distance learning in Kazakhstan: estimating parents' satisfaction of educational quality during the coronavirus. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 27-39.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Kavuk, E.& Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73.
- Neergaard, M.A., Olesen, F., Andersen, R.S., & Sondergaard, J. (2009). Qualitative description - the poor cousin of health research? *BMC Medical Research Methodology*, 9, 52.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. Paris: OECD Publishing.
- Özdoğan, A.Ç., & Berkant, H.G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Sandelowski M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77-84.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Saygı, H. (2021). COVID-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 109-129.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020a). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/news/COVID-19-educational-disruption-and-response>
- UNESCO (2020b). *UNESCO's support: Educational response to COVID-19*. <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse/support>
- Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3). <https://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall53/valentine53.html>

## Hizmetiçi Eğitim: Okul Yöneticileri Üzerine Nitel Bir Araştırma

Muhammet Emre Kılıç, Mehmet Yaşar Kılıç, Durdağı Akan

Atatürk Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi

### Problem Durumu

Yönetim, tamamlanacak işlerin etkili ve verimli şekilde koordine edilme süreci olarak tanımlanabilir (Robbins ve Coulter, 2002). Bu noktadan hareketle örgütün amaçlarına ulaşması sürecinde gerçekleşecek yönetsel eylemler için eğitim yöneticilerinin gerekli donanımlara sahip olması beklenir. Hızlı değişimin egemen olduğu koşullar yöneticilerin eğitimini elzem hale getirmektedir. Buna bağlı olarak, örgütlerin bireylerin kendilerini yetiştirmeleri için fırsatlar sunması beklenmektedir (Covey, 1999; Hoy ve Miskel, 2010; Weber 2000). Bu doğrultuda öne çıkan kavram, yaşam boyu eğitimidir ve bilgiyi en üst seviyede ve her alanda kullanabilen kişilerin önemi gittikçe artmaktadır (Drucker, 1993; Taymaz, 1997). Eğitim yöneticilerinin eğitim kurumunun amaçlarına ulaşması sürecini etkili ve verimli şekilde koordine edebilmesi için gerekli eğitimleri alması gerektiği düşünülmektedir. Bu eğitimleri alırken paydaşların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde almalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterlilikleri ile eğitim liderleri olmaları beklenmektedir. Fakat Türkiye’de eğitim yöneticilerinin lisans programları olmadığı gibi lisansüstü eğitimde mezunların sayısı oldukça yetersizdir. Bunun yanında okul yöneticileriyle ilgili mevzuatlar incelendiğinde okul yöneticilerinin liderlikten ziyade yöneticilik yapmaları beklenmektedir (Şişman, 2002). Türk eğitim sisteminde temel olarak amacı okul yöneticisi yetiştirmek için oluşturulan bir eğitim kurumu veya örgüt oluşturulamamıştır. Eğitim yöneticilerinin atanmasında birçok koşul bulunmasına rağmen yönetim konusunda eğitim almak gibi şartlar bulunmamaktadır (Turan ve Şişman, 2000). Eğitim sisteminin istenilen seviyeye gelmesi ancak iyi yetişmiş eğitim yöneticilerinin eğitim kurumlarındaki varlıklarıyla oluşabilir. Okul yöneticileri sahip oldukları bireysel yetenek ve becerilerle okulu geleceğe hazırlar (Gareis ve Tschannen-Moran, 2005). Bu durum göz önüne alındığında okul yöneticisinin yetiştirilmesi ve istenilen yeterliklerin kazandırılabilmesi için zaman içerisinde çeşitli uygulamalara yer verilmiş ve bazı çalışmalar yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarının uzun bir tarihi olduğu görülmektedir (Akbaşlı ve Balıkcı, 2013; Akın, 2012; Bursalıoğlu, 2012; Cemaloğlu, 2005; Receptoğlu ve Kılınç, 2014 ).

Türkiye’de yönetici yetiştirmede Cumhuriyet sonrası dönemde üç tane temel eğilimden söz etmek mümkündür. Bunlardan birincisi ‘Çıracılık Modeli’ dir. Bu modelde temel olan nokta kamu örgütlenmesinin merkezi sistemin etkisi altında olmasıdır. Dolayısıyla okul yöneticisinin merkezi sistemin bir parçası bir uzantısı olarak kamu kuruluşunda bulunmasıdır. İkinci olarak, 1970’lerde ortaya çıkan ‘Eğitim Bilimleri Modeli’ dir. Fakültelerin ‘eğitim yönetimi ve planlaması’ programından mezun olan yöneticilerin eğitim örgütlerinde istihdamında sahip oldukları bilimsel donanımla örgütü amaçlarına ulaştıracağı beklentisidir fakat beklentiler bu program mezunlarının eğitim yöneticisi olarak atanmamasından dolayı gerçekleşmemiştir. Üçüncü olarak eğitim yöneticilerinin atanmasında lisansüstü eğitim almış olmak ve Yönetici Seçme Sınavından belirli bir not almış olmak gibi ek ölçütler getirilmesidir. Bu tam bir model özelliği taşımamakla birlikte sadece bir aday seçme sistemidir (Şimşek, 2004). Bu uygulamaların yanı sıra okul yöneticilerinin yeterliklerinin artırılabilmesi ve meslekte kendilerinin geliştirebilmeleri için hizmetiçi eğitimler verilmektedir.

### Yöntem

#### Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olarak yürütülmüştür. Durum çalışması araştırılmak istenen durumun, araştırmacı tarafından doğal ortamında hiçbir müdahalede bulunmadan olduğu gibi yansıtılmasını amaçlamaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin eğitim programlarının düzenlenmesi ve uygulanması, öğretmen ve öğrenci gelişiminin sağlanması için okul yöneticilerinin alması gereken hizmetiçi eğitimlerin neler olabileceğinin ortaya çıkarılması açısından durum çalışmasından yararlanılmıştır.

#### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 13 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen görüşlerine başvurulmasındaki temel amaç, öğretmenlerin okul yöneticilerini yansız olarak değerlendirip onların eksik yönlerini yansıtabileceği düşünülmüştür. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların okul kademesi, cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi çerçevesinde çeşitlilik

göstermesi amaçlanmıştır. Toplam 13 katılımcıdan veri toplanmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların % 38.4'ü (n=5) ilkokulda, % 30.8'i (n=4) ortaokulda ve % 30.8'i (n=4) ise lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların % 53,8'i (n=7) erkek ve % 46,2 'si (n=6) ise kadındır. Ayrıca katılımcıların % 61,6'i (n=8), lisans ve % 38.4'ü (n=5) ise lisansüstü mezundur.

#### Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin gerçek durumu yansıması olarak açıklanırken, güvenilirlik araştırma sonuçlarının tutarlı olması ve tekrarlanabilir olması olarak açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada güvenilirliğin sağlanması için örneklem seçimi, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma aşamaları, verilerin nasıl toplandığı ve verilerin nasıl analiz edildiği açık bir şekilde belirtilmiştir. Veri toplama aşamasında katılımcıların soruları hiçbir etki altında kalmadan objektif bir şekilde doldurmaları için bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca katılımcılardan elde edilen ifadeler değiştirilmeden olduğu gibi araştırmaya aktarılmıştır. Çalışmanın geçerliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Katılımcılardan veriler toplandıktan sonra eğitim bilimleri alanında iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve toplanan veriler ile elde edilmek istenen içeriğin uygunluğu değerlendirilmiştir.

#### Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan verilere Nvivo 10 programı ile içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sürecinde toplanan veriler analiz edilerek belirgin temaları ortaya çıkarılır ve bu temalar kodlar vasıtasıyla anlaşılır bir şekilde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler iki uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve elde edilen kodlar değerlendirilmiştir. Bu işlem sonucunda temalar belirlenmiş ve temalara ait yükleme sayıları belirlenmiştir. Oluştulan temalar, aralarındaki bağları gösterecek şekilde modellendirilmiştir. Modelde ifadelerle ilişkin yükleme sayıları ok kalınlıkları ile belirtilmiştir. Ok kalınlıkları arttıkça temalara ilişkin yüklemeler de artmaktadır. Ortaya çıkan temalara ilişkin ifadeleri çalışmaya aktarılırken kod sistemi kullanılmıştır. Kodlarda yer alan ifadeler katılımcıları temsil etmektedir. Örneğin "1, E, 12" ifadesi 1 sıradaki, erkek ve 12 yıl tecrübeye sahip olan katılımcıyı temsil etmektedir.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler, okul yöneticilerinin eğitim öğretim programlarının düzenlenmesi ve uygulanması açısından denetim, liderlik, öğretim teknolojileri, öğretmen gelişimi ve uzaktan eğitim konularında eğitim almaları gerektiğini düşünmektedir. Bunların yanı sıra planlama, toplam kalite yönetimi, öğretmen rehberliği, müfredat, problem çözme, eğitim yaklaşımları, mevzuat, performans değerlendirme, okul öncesi eğitim konularında eğitim almalarının önemli olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişimi açısından iletişim becerileri, adalet, kişisel gelişim, motivasyon, okul kültürü ve karar alma süreci ile ilgili eğitim almaları gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca okul iklimi, mobbing, okul kültürü, problem çözme, ekip ruhu bilinci, insan kaynakları, insan psikolojisi, eğitim öğretimde farklı uygulamalar ve performans değerlendirme konusunda eğitim almalarının gerektiği tespit edilmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişimi açısından rehberlik, sosyal etkinlikler, iletişim, fırsat eşitliği, oryantasyon konularında hizmet içi eğitim almaları gerektiği sonucuna varılmıştır. Bunların yanı sıra yönetime katılım, öğretim yöntem ve teknikleri, rol model, koçluk eğitimi, disiplin sorunları, oyun eğitimleri, fiziki şartlar ve teknoloji adaptasyonu konusunda eğitim almalarının gerektiği ifade edilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Hizmetiçi Eğitim, Okul Yöneticileri, Öğretmenler, Öğrenciler, Eğitim-Öğretim

#### Kaynakça

- Akbaşlı, S. ve Balıkcı, A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 366-377.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yerleştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelere farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Güz 2012, 12(2), 1-30.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Covey, S. R. (1999). Liderden lidere. Hesselbein, F. ve Cohen, P. M. (Ed). *Etkin Örgütlerin Alışkanlıkları* (s.229-241). İstanbul: MESS.

- Drucker, P. (1993). *Kapitalist ötesi toplum*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Gareis, C. R. ve Tschannen-Moran, M. (2005). *Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter*. Paper to be presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Nashville.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan Çev. Ed. ). Ankara: Nobel.
- Recepoğlu, E. ve Kılınc, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Robbins, S. P. ve Coulter, M. (2002). *Management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Şimşek, H. (2004). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve türkiye için öneriler*. (1993). 14. Millî eğitim şurası. İstanbul: MEB Yayınları.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetçi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler (3. Basım)*. Ankara: Takav Vakfı.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68–87.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Weber, G.B. (2000). Geleceğin lideri. Goldsmith, M., Beckhard, R., Hesselbein, F. (Ed). *Yarının liderlerinin yetiştirilmesi* içinde (s.381 -388). İstanbul: Form Yayıncılık.

## Öğretmenlerin Örgütsel Körlük Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Semih Çayak, İsmail Karsantık

MEB, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

### Problem Durumu

Örgütler genel anlamda birbirleri ile iletişim kuran ve birbirlerinden etkilenecek şekilde değişim yaşayan canlı yapılardır. Etkileşim halindeki örgütler, birbirlerinden öğrenmelerinin yanı sıra kültürel değişimi de sağlamaktadır. Çevresel koşulları değerlendiren örgütler stratejik planlamalar ile iş birliği veya rekabetçi bir şekilde davranış sergileyebilir. Çevresel koşulların değişmesine rağmen örgüt içinde bu değişime verilecek cevabın sınırlı olması ve örgüt çalışanlarının uzun süre aynı görevi benzer şekillerde sürdürmesinin örgütsel körlüğün en önde gelen sebeplerinden biri olduğu belirtilmektedir (Altınay, Mercan, Aksanyar ve Sert, 2012, s. 15). Örgütsel körlüğün diğer sebepleri incelendiğinde ise analiz yapmada yaşanan zafiyet, değişimi reddetme, karar verme zafiyeti, denetimi istememe, statükoculuk, otokrazi, örgütsel çatışmaların etkili olduğu ifade edilmektedir (Demir, 2008, s. 211). Örgütsel körlük yaşanan kurumlarda öncelikle yöneticilerin stratejik karar verme süreçlerinde zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir (Schmutzler, 2001). Stratejik kararların doğru şekilde verilememesi ise örgütün geleceğini olumsuz etkileyerek kurumun etkililiğini zayıflatılmaktadır. Ayrıca yöneticilerin ve örgüt üyelerinin örgütsel körlük ile karşı karşıya kalması sonucunda farklı örgütlerle olan iletişimin olumsuz etkilendiği ve işbirlikçi olmama eğilimi gösterildiği belirtilmektedir (Hrebiniak ve Joyce, 1986).

Eğitim kurumlarının örgütsel körlük kavramı ile karşılaşmaları sonucunda öğrenen örgüt olma yolunda engellendiği ifade edilmektedir (Vera ve Crossan, 2004). Eğitim kurumlarında bulunan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel körlüğe yönelik farkındalıklarının sağlanması ve örgütsel körlüğü engellemeye karşı önlemlerin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede eğitim örgütlerinde bulunan üyelerin; yenilikleri ve gelişmeleri takip eden ve uygulayan, stratejik kararları daha doğru veren, ileri görüşlü ve işbirlikçi özelliklere sahip olabileceği belirtilmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde eğitim örgütlerinde örgütsel körlük kavramının ele alındığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmanın eğitim örgütlerinde yaşanan örgütsel körlük algılarını ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretmenlerinin okullarına ilişkin örgütsel körlük algı düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında araştırmanın iki alt amacı bulunmaktadır:

1. Öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel körlük algı düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin örgütsel körlük ölçeği toplam ve alt boyut puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve görev yaptıkları eğitim kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Bu araştırma tekil tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009). Araştırmanın evreninin 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ilinin Pendik (7368 öğretmen) ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem belirleme tablosunda % 5 hata oranı ile 5000-10000 aralığında olan evreni temsil edebilecek örneklem 357-370 aralığında olması yeterli görülmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50). Ancak olası veri kayıpları da göz önüne alınarak daha fazla katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece araştırma basit seçkisiz örnekleme yöntemi 408 öğretmen ile yürütülmüştür.

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Seymen, Kılıç ve Kinter (2016) tarafından geliştirilen "Örgütsel Körlük Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. 24 madde ve dört alt boyuttan oluşan ölçek çalışanların örgütsel körlük algılarını belirlemeye yönelik 5'li Likert tipi olarak hazırlanmıştır. Veri toplama araçları, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere okul yönetimi tarafından iletilmiştir. Öğretmenler tarafından doldurulan 408 ölçeğe ait verilerle analiz yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanarak ölçek toplam puanı ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanları demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ve tek yönlü varyans analiz ile incelenmiştir. Araştırmada aritmetik ortalamaların yorumlanmasında beşli likert tipi ölçeklerde 1.00-1.79 aralığı "çok düşük", 1.80-2.59 aralığı "düşük", 2.60-3.39 aralığı "orta", 3.40-4.19 aralığı "yüksek" ve 4.20-5.00 aralığı "çok yüksek" olarak değerlendirilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin örgütsel körlük ölçeğinin tüm alt boyut puanları ile ölçeğin toplam puanlarının “düşük” düzeyde olduğu bulunmuştur. Uygulanan t testi sonucunda öğretmenlerin örgütsel körlük algılarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin genelinde ve sektör yapısı dışındaki tüm alt boyutlarında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sektör yapısı alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel körlük algılarının eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin örgütsel körlük algılarının mesleki kıdem değişkenine göre ölçeğin genelinde ve sektör yapısı alt boyutu dışında kalan diğer tüm alt boyutlarda  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık; bireysel etkenler alt boyutu için 6 ve daha fazla kıdeme sahip olanlarla 0-5 yıl kıdeme sahip olanlar arasında 6 ve üzeri kıdeme sahip olanlar lehinedir.

Ölçeğin geneli ile sektör yapısı dışındaki diğer tüm alt boyutları görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sektör yapısı alt boyutu puanına ilişkin anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında farklılaştığını bulmak için yapılan LSD testi sonucunda bu farkın ortaokul ile ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu ortaokul öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel körlük, öğretmen, eğitim örgütü

## Kaynakça

- Altınay, A., Mercan, N., Aksanyar, Y., & Sert, S. (2012). İşletme körlüğü, silo sendromu ve çözüm önerisi olarak örgütsel zeka. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 13-19.
- Demir, H. (2008). Kültürel renk körlüğü: Kültürel değerler ve iş tatmini arasındaki ilişki üzerine güçlendirmenin aracılık (mediation) etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 211-237.
- Hrebiniak, L. G., & Joyce, W. F. (1986). The strategic importance of managing myopia. *Sloan Management Review (1986-1998)*, 28(1), 5-14.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schmutzler, A. (2001). Environmental regulations and managerial myopia. *Environmental and Resource Economics*, 18(1), 87-100.
- Seymen, O. A., Kılıç, T., & Kinter, O. (2016). Detailed conceptual analysis and measurement of organizational blindness (organizational myopia): An evaluation through the developed scale. *Social Sciences*, 1, 212-222.
- Vera, D., & Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29(2), 222-240.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.

## COVID-19 Salgınıyla Acil Geçilen Uzaktan Eğitimle İlgili Öğrenci Görüşleri

Selda Yıldırım

MEB

### Problem Durumu

Ocak 2020'de ortaya çıkan ve dünyayı kasıp kavuran Corona virüs salgını nedeniyle bir çok sektör zarar gördü. Zarar gören sektörlerin en başında eğitim gelmektedir.COVID19 salgını devletleri okulları kapatmaya zorlamış ve 188 ülkeden% 89'un (1,5 milyardan fazla öğrencinin) eğitime erişmesine ve yüz yüze eğitim almasına engel olmuştur(UNESCO,2020). Bir çok ülkede okulların kapalı olması nedeniyle çoğu öğrenci yüz yüze ve uzaktan eğitimden mahrum kalmıştır. Bu durum Türkiye'de de aynıdır. Aradan neredeyse bir buçuk yıl geçmesine rağmen virüs etkisini yitirmemiştir ve bu nedenle okullar uzaktan eğitim ile devam etmektedir.

Acil uzaktan eğitim zorunlu olarak hayatımıza girmiştir. Devletler yüz yüze eğitimin olmaması nedeniyle alternatif arayışlara yönelmiştir. Bu krizi çözmek için dijital çözümler ve e-öğrenmeye yönelmişlerdir.( Abu Sarah, 2020; Goldstein, 2020; Kyungmee,2020; Zhou vd., 2020) Virüs nedeniyle daha önce uzaktan eğitim tecrübesi olmayan Türkiye çoğu ülke gibi oldukça zor bir durumda kalmıştır.

Uzaktan öğretime bu ani değişim, öğrenciler ve öğretmenler arasında gerçek bir kargaşa yaratmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitime erişimine engel olarak zayıf internet, tablet, bilgisayarın yeterli olmaması vb. yer almaktadır. (Khlaif, 2020; Zhou et al., 2020). Birçok eğitimci (Abu Sarah, 2020; Annelies ve diğerleri, 2020; Cai ve Chen, 2019; Malkawi diğerleri, 2021;Zhou ve diğerleri, 2020) uzaktan eğitimin bir zorunluluk olduğunu ve eğitim sürecini ilerletmek ve öğrenme çıktılarına ulaşmak için önemli hale geldiği konusunda hem fikirdirler. Uzaktan öğrenmenin olumlu yönlerine rağmen, eğitim sırasında ani uzaktan öğretime geçiş(COVID19 salgını nedeniyle) Öğretmen ve öğrenciler için bir şok dalgası, aşırı stres ve yük yaratmıştır. (Al Salman, S., ve diğerleri. (2021))

Öğretmen, uzaktan öğrenmenin uygulanmasında önemli bir rol oynar çünkü öğrencilerin öğrenmenin gerçekleştirildiği teknolojiyi kullanma konusunda akıl hocası, motive edicisi ve kolaylaştırıcısı olarak yer alır. Ayrıca geribildirim sağlayıcı rolünü oynar, öğrencilerin gelişiminde süpervizörlük yapar. (Abu Sarah, 2020; Xia, 2020; Zhou et al., 2020). Öğrencilerin rolü ise dersleri, slaytları dinlemek ve kaydetmek ve ödevleri elektronik ortamda yapıp, göndermektir. (Abu Sarah, 2020; Goldstein, 2020; Khlaif, 2020).

Türkiye'de Eylül ayından bu yana Zoom,Eba ve Google classroom gibi uygulamalarla dersler uzaktan işlenmektedir. Okullar kısa süreliğine Ekim ayında 5 hafta, Mart ayında 5 hafta olmak üzere açılmış ve hibrit eğitim şeklinde devam etmiştir. Nisan ayında tekrar uzaktan eğitime geçilmiştir. Mart 2020'den bu yana eski usül okula gitmek ve dersleri bu yolla işlemek artık mümkün olmamıştır. Yakın gelecekte de olası görünmemektedir. Hibrit eğitim şeklinde devam edeceği önümüzdeki yıl için öngörülmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim ve öğrencilerin eğitim ve öğretim kayıplarının nasıl karşılanacağı eğitimcilerin üzerinde durduğu bir şeydir. Bu araştırma Acil uzaktan eğitime geçişle öğrencilerin uzaktan eğitimle ve kayıplarının nasıl telafi edilebileceği ilgili görüşleri araştırılmıştır. Bu görüşler doğrultusunda uzaktan eğitime öğrencinin gözünden bakılması ve yetkililerin bu konuyla ilgili önlem alabilmesine bir nebze katkısı olmasını amaçlamıştır.

Araştırmaya Soruları:

Araştırmanın amaçları kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır.

1-)Uzaktan eğitim faydalı mı? Ne yönden faydalı?

2-)Hibrit eğitim faydalı mı? (Yüz yüze ve uzaktan eğitimin aynı anda olması)

3-)Uzaktan eğitimde öğrenme kayıplarınızın olduğunu düşünüyor musunuz? Bu kayıpları nasıl giderdiniz ya da gidereceksiniz?

4-)Okula gitmek şu an güvenli mi? Okulda yeterli önlem alındığını düşünüyor musunuz? (Hijyen,maske ve mesafe kuralları yeterli mi)

5-)Okulun COVID-19 salgınındaki vaka artışını artırdığını düşünüyor musunuz? Vaka artışının okulla nasıl bir ilgisi olabilir?



## Yöntem

Veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi ile sanal ortamda çevrimdışı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler yazılı ve ses kaydı olarak gerçekleştirilmiştir. İletişimin yüz yüze olmamasında mevcut COVID-19 süreci etkili olmuştur.

Katılımcılar 11.sınıfta okuyan ve sınava hazırlanan öğrencilerden seçilmiştir. Öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Birinci grup uzaktan eğitime sürekli katılan, diğer grup az katılan veya hiç katılmayanlardan oluşmuştur. Katılmayan öğrencilerin internet, tablet ve telefon gibi eksikleri ve teknik aksaklıkları yoktur.20 katılımcı ile görüşme yapılmıştır.

## Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde nitel veriler derinlemesine çözümlenerek kodlamalar yapılmaktadır.(Araştırmancının analizi sürmektedir)

## Bulgular

1-) Araştırma sorusunun analizi: Uzaktan eğitimin faydalı olduğunu düşünen öğrenciler yol ve zaman kaybının olmadığını ve sağlıklarını koruyabildiklerinin söylemişlerdir. Uzaktan eğitimin faydalı olmadığını düşünen öğrenciler ise derslerin anlaşılmadığını, disipline olamadıklarını ve bir şey öğrenemediklerinin söylemişlerdir. Uzaktan eğitimim ne faydalı ne de faydasız olduğunu düşünen öğrenciler ise iyi uygulanırsa faydalı olabileceğini belirtmişlerdir.

2-) Araştırma sorusunun analizi: Öğrencilerin büyük kısmı hibrit eğitimin faydalı olduğunu belirtmiştir.(Hibrit eğitim Mart ayında 4 haftalık dönemde uzaktan ve yüz yüze eğitimin aynı anda olduğu durumda uygulanmıştır. Öğrencilerin bir kısmı okulda iken diğer kısmı evden canlı derse katılmıştır)

Faydalı olduğunu düşünen öğrenciler öğretmenleri görmek motivasyonu artırdığını, ideal bir sistem ve sosyalleşebildiklerini olduğunu söylemişlerdir. Faydalı olmadığını düşünenler ise teknik aksaklıklar olduğunu ve odaklanmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Hibrit eğitim konusunda arada kalan öğrenciler ise okulda bulunan öğrenciler için faydalı, uzaktan katılan öğrenciler için yararlı olmadığını(teknik aksaklıklar nedeniyle) ifade etmişlerdir.

3-) Araştırma sorusunun analizi: Öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrenme kayıplarının olduğunu belirtmiştir. Bu kayıpların giderilmesi için öğrenciler youtube videosu izleme, kendi çalışma, dershaneye gitme, yazın çalışma şeklinde kayıplarını giderebileceklerini belirtmişlerdir.

4-) Araştırma sorusunun analizi: Öğrencilerin büyük çoğunluğu okula gitmenin güvenli olmadığını belirtirken, kendi okullarında alınan önlemlerin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Okulun güvensiz olduğunu düşünen öğrenciler öğrencilerin tedbirlere uymadığını, toplu taşıma öğrencilerin okula geldiğini söylemişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı aşılama bitmeden okul açılmasının doğru olmayacağını söylemişlerdir.

5-) Araştırma sorusunun analizi: Öğrencilerin çoğunluğu okulun vaka sayısının artırdığını düşünmektedirler. Öğrencilerin kurallara dikkat etmemesi, okula toplu taşıma gelmesi, yakın temas ve ortamın kalabalık olmasının vaka artışını artırabileceğini söylemişlerdir. Okulun vaka artışına neden olup olmadığını bilmeyen öğrenciler ise bu konuda kesin bir şey söylemenin mümkün olmadığını belirtmişlerdir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Evden derse katılım öğrencilerin disipline olmalarını ve motive olmalarını olumsuz etkilemektedir. Dersleri anlamakta zorlanan öğrenciler derse katılmamakta ya da derste pasif kalmayı tercih etmektedirler. Sosyalleşmenin önemli olduğunu ve okula daha bağlı hissetmek yüz yüze eğitimin tercih edilmesini sağlamaktadır( Patricia ,2020 ve Sindiani ,2020).Hibrit eğitim ise yüz yüze eğitimden kötü uzaktan eğitimden ise daha iyi görülmektedir.(OECD,2020)

Öğrenciler öğrenme kayıplarının olduğunu bilincindedirler. Bunun giderilmesi için ise youtube videoları seyretme ve dershaneye gitme seçeneği veya bireysel çalışma gibi çözümler üretmişlerdir. Öğrencilerin kendi öğretmenlerini değil de neden youtube videolarını tercih ettikleri de merak konusudur.

Okulların güvensiz olduğunu düşünen öğrenci sayısı fazladır. Fakat aynı öğrenciler kendi okullarının aldığı tedbirleri yeterli bulmaktadır. Okulun vaka sayısını artırdığını gene büyük bir çoğunluk düşünmektedir. Bunun nedeninin daha çok toplu taşıma, kurallara uyulmaması ve okulların kalabalık olmasına bağlamaktadırlar(Viner ve diğerleri,2020).

Sonuçta uzaktan eğitim şu an için en iyi seçenektir( Sindiani,2020) .Ama yaşanan aksaklıkların giderilmesi, özellikle öğretmenlerin eğitilmesi, uzaktan değilse bile hibrit eğitim modelinin daha uygulanabilir olduğunu göstermektedir

(Yıldırım,2020). Uzaktan eğitim (hibrit olmak koşulu ile)ileriki yıllarda özellikle liselerde uygulanabilir. Salgın nedeniyle zorunlu olarak uzaktan eğitime geçiş, eğitim sistemini değiştirmeye zorlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, eğitim kayıpları, hibrit eğitim

#### Kaynakça

- Abu Sarah, A. (2020). Using digital technology in education in times of crisis: Coronavirus as a model. [//www.neweduc.com/author/abusarahedte](http://www.neweduc.com/author/abusarahedte)
- Al Salman, S., Alkathiri, M., & Khaled Bawaneh, A. (2021). School off, learning on: identification of preference and challenges among school students towards distance learning during COVID19 outbreak. *International Journal of Lifelong Education*, 1-19. DOI: 10.1080/02601370.2021.1874554
- Annelies, R., Pieter, V., Marieke, P., Ine, W., Wim, V., & Fien, D. (2020). Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students' engagement and the effect of quizzes. *Computers & Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.10368>
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (COVID-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1)
- Cai, H., & Chen, M. (2019). Research on the construction and development of digital education resources in an intelligent age. *Modern Distance of Education*, (3), 74–81
- Goldstein, D. (2020). Coronavirus is shutting schools. Is America ready for virtual learning? Educators experienced with remote learning warn that closures can affect children's academic progress, safety, and social lives. <https://www.nytimes.com/2020/03/13/us/virtual-learning-challenges.html>
- Khlaif, Z. (2020). Coronavirus and digital equality in remote teaching in emergency situations. Retrieved April 20, 2020, from <https://rb.gy/muc4cd>
- Lorenc, A., Kesten, J. M., Kidger, J., Langford, R., & Horwood, J. (2021). Reducing COVID-19 risk in schools: a qualitative examination of secondary school staff and family views and concerns in the South West of England. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1), e000987. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000987>
- Malkawi, E., Bawaneh, A., & Bawa'aneh, M. (2021). Campus off, education on: UAEU students' satisfaction and attitudes towards E-learning and virtual classes during COVID 19 pandemic. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), ep283. <https://doi.org/10.30935/cedtech/8708>
- OECD (2020). *Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration*. OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19). <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>
- Patricia, A. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 99(104), 1-33. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Sindiani, A.M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsalem, L., Alwani, M., Rawashdeh, H., Fares, A., Alalawne, T., Tawalbeh, L. İ. (2020). Distance education during the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186–194. doi: <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.09.036>
- UNESCO. (2020). *Distance education in the Corona Virus pandemic*. <https://en.unesco.org/COVID19/Educationresponse>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, 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.
- Yıldırım, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Alanyazın*, 1(1), 7-15.
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M., & Li, F. (2020). 'School's out, but class' on', the largest online education in the World today: Taking China's practical exploration during The COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 501–519. <https://doi.org/10.15354/bece.20.ar023>

## Öğretmenlerin Güçlendirilmesiyle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılık ve Mesleki Bağlılığın Aracılık Rolü

Yeliz Özkan Hıdıroğlu, Abdurrahman Tanrıöğen

Pamukkale Üniversitesi

### Problem Durumu

Gelişen ve değişen koşullarla birlikte öğretmenlerin gelişmelerinin, güçlerinin ve psikolojilerinin değişimler doğrultusunda yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen güçlendirme, üzerinde araştırma yapılması gereken ve değişim var olduğu sürece güncelliğini her zaman koruyacak bir konu olarak düşünülmektedir. Öğretmenin, değişimin hem öznesi hem de nesnesi olması durumu; öğretmen güçlendirmeyi geçmiş yıllardan daha dikkat çeken ve zorunlu bir alan haline getirmektedir (Fandiño, 2010).

Odabaş (2014) çalışanın güçlendirilmesindeki amacın çalışanı işin sahibi haline getirmek olduğunu belirtmektedir. Çünkü kendisini işin sahibi olarak benimseyen çalışan kurumuna daha bağlı olacaktır. Yardımlaşma, paylaşma, çalışanları yetiştirme ve çalışanların takım çalışmasını sağlama, onların karar verme yetkilerini arttırma ve çalışanları geliştirme süreci olarak tanımlanan personel güçlendirmenin ve personel güçlendirme sürecinin etkin bir şekilde işleyebilmesi için, çalışanların örgütsel bağlılıklarının sağlanması önemlidir (Doğan ve Kılıç, 2007). Okulların başarısının nitelikli çalışanlara bağlı olması ve nitelikli çalışanların okulda tutulması, örgütsel ve mesleki bağlılıklarının oluşturulması bu kavramları önemli kılmaktadır (Karataş ve Güleş, 2010).

Örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan çalışmalar incelenirken son zamanlarda karşılaşılan bir diğer kavram mesleki bağlılıktır. Öğretmenlik gibi bireye ve topluma bilgi ve beceri kazandırma temeline dayanan bir meslekte, mesleki bağlılık büyük önem taşımaktadır. Mesleğine bağlılık duyan bireylerin, mesleğini geliştirmeye yönelik araştırma etkinliklerini daha fazla gösterdiği, işini daha çok yaptığı ve içten gelen ödüllerle motive olduğu belirlenmiştir (Morrow, 1983). Bu nedenle mesleki bağlılık, okul örgütü içerisinde önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel başarının temel unsuru nitelikli insan gücüdür. Günümüz örgütlerinin sahip olması gereken insan gücü, güçlendirilmiş ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergileyen çalışanlardır (Camgöz, 2018). Camgöz (2018), ileri görev bilincine sahip, yardımlaşma kültürünü edinmiş, etki alanını genişletmiş, beklenenin ötesinde örgüt yararına fazladan rol davranışında bulunan, çözüm odaklı olan, risk alabilen çalışanların eğitim sektöründe de başarıyı sağladıklarını belirtmektedir. Bu nedenle okul örgütü açısından örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemek önemlidir. Bireyleri örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemeye; ait olma, başarılı olma, yararlı olma, onurlandırılma,... gibi ihtiyaçlarının şekillendirilmesi itmektedir (Kendirgil, 2006).

Öğretmenlerin güçlendirilmesiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen öğretmen güçlendirme ölçeğinin dışında yapısal güçlendirme ölçekleri ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin ayrı ayrı kullanıldığı çalışmalarla da karşılaşılmaktadır. Somech (2005) her bir güçlendirme biçiminin ayrı ayrı ele alınmasının güçlendirme olgusunu tam olarak açıklamada yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bu çalışmada, Özkan Hıdıroğlu ve Tanrıöğen (2020) tarafından geliştirilen öğretmenlerin güçlendirilmesiyle ilgili geçerlik ve güvenilirlik değerleri yüksek, güncel, daha kapsamlı ve kullanışlı bir ölçek kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmada örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ilişkisini inceleyen diğer çalışmalardaki kuramsallardan farklı olarak Etzioni'nin (1961) ortaya koyduğu ahlaki bağlılık, zoraki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık olan örgütsel bağlılık sınıflandırması kullanılmıştır. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan mesleki bağlılık konusuna olan ilgi son dönemlerde artış göstermekle birlikte bu konuda yerli ve yabancı literatürde sadece sınırlı sayıda tez (Zedef, 2017; Uştu, 2014) ve makale (Jan & Khan, 2018; Utkan ve Kırdök, 2018; Kırdök ve Doğanülkü, 2018; Bashir, 2017; Kozikoğlu, 2016; Somech ve Bogler, 2002) çalışmasıyla karşılaşılmıştır. Öğretmen güçlendirmenin ve mesleki bağlılığın birlikte ele alındığı sınırlı sayıda çalışmayla karşılaşılmıştır (Bogler ve Somech, 2004; Wu ve Short, 1996). Ayrıca mesleki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının ilişkisinin incelendiği sadece bir çalışmayla (Bogler ve Somech, 2004) karşılaşılmıştır. Örgütsel açıdan önemli olduğu düşünülen bu kavramların araştırılma eksikliği dikkat çekmektedir. Bu nedenlerden dolayı araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı ve araştırma bulgularının öğretmenler, müdürler ve dolayısıyla tüm eğitim örgütleri için önemli etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi, "Öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algıları örgütsel bağlılık ve mesleki bağlılık aracılığıyla örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarını anlamlı olarak açıklamakta mıdır?" şeklindedir.

## Yöntem

Öğretmen güçlendirmenin örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve okullardaki örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisinin araştırıldığı çalışma bu açıdan nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Denizli'nin Merkezefendi (1159) ve Pamukkale (1117) ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 2276 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçilirken her iki ilçede devlet ortaokullarında görev yapan sadece gönüllü öğretmenlerden online olarak toplanmıştır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı Şahin (2014)'in önerdiği formülü dikkate alınarak 2276 örneklem için 329 öğretmen olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma 441 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen Güçlendirme Ölçeği" (37 madde, 4 boyut), "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" (15 madde, 3 boyut), "Mesleki Bağlılık Ölçeği" (14 madde, 3 boyut) ve "Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği" (20 madde, 4 boyut) kullanılmıştır. Öğretmen güçlendirmeyle örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide örgütsel ve mesleki bağlılığın aracılık rolünü belirlemek amacıyla aracılık analizi yapılmıştır. LISREL programında ölçme modeli oluşturulmaya çalışılmış ve model parametreleri (Ki-Kare [ $\chi^2$ ], serbestlik derecesi[ $sd$ ],  $\chi^2 /sd$ , RMSEA) hesaplanmıştır. Modifikasyonlara rağmen model bu haliyle ölçme modeli olarak sağlanamamıştır. Bu nedenle aracılık etkisi Hayes (2017) tarafından geliştirilen SPSS'in PROCESS makrosu kullanılarak test edilmiştir. Bu yöntemle birlikte araştırma kapsamında bağımsız değişken (öğretmen güçlendirme), aracı değişkenler (mesleki bağlılık, ahlaki bağlılık, zoraki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık) ve bağımlı değişkenler (örgütsel vatandaşlık davranışları) arasındaki ilişkiler ele alınarak en son aşamada aracı değişkenin rolü sorgulanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışlarına doğrudan ya da dolaylı etki eden faktörlerin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada öğretmen güçlendirme, mesleki bağlılık, ahlaki bağlılık, zoraki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık değişkenleri ele alınmaktadır. Doğrudan ve dolaylı etkiler, çoklu aracılık modelleri ve çok düzeyli aracılık modellerine yönelik aracılık çözümlerinin yapılmasıyla belirlenmektedir. Öğretmen güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisinin mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın boyutlarının aracılığında incelendiği çoklu aracılık modelinde mesleki bağlılık ve ahlaki bağlılık değişkenlerinin öğretmen güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir aracılık etkisinin olduğu ve bu aracılık etkisinin kısmi aracılık etkisi olduğu ortaya koyulmaktadır. Öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında zoraki ve çıkarıcı bağlılık manidar bir aracılık etkisi göstermemektedir. Dolaylı etkinin toplam etkiye oranı yoluyla elde edilen (ab/c) aracılık etki büyüklüğü değerleri mesleki bağlılık değişkeni için 0,2217; ahlaki bağlılık için 0,3657'dir. Bu oranlar öğretmen güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki toplam etkisinin %22'sinin mesleki bağlılık değişkeni tarafından, %37'sinin ahlaki bağlılık tarafından oluşturulan dolaylı etki ile açıklandığını göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algıları arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışları artmakta, bu artışın %59'luk bir kısmı öğretmen güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışlarının olumlu yönde etkilemesiyle açıklanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen güçlendirme, örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık, örgütsel vatandaşlık, aracılık etkisi

## Kaynakça

- Bashir, L. (2017). Job satisfaction of teachers in relation to professional commitment. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(4), 52-59.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, Professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teacher and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Camgöz, Ö. (2018). *Personeli güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi ve bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007), Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi, *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, 29, 37-61.
- Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. New York: Free Press.
- Fandiño, Y.J., (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1624/2134>.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regressionbased approach*. Guilford publications.

- Jan, U. & Khan, M. A. (2018). Pre-service & in-service b.ed. trained teachers - their professional commitment. *Remarking An Analisation*, 2(10), 63-70.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Kendiriligil, S. (2006). *Çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimleri üzerinde örgüt kültürünün etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırdök, O. ve Doğanülkü, H. A. (2018). Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yordayıcısı olarak kişilik özellikleri. *Turkish Studies Educational Science*, 13(19), 1163-1175.
- Kozikoğlu, İ. (2016). Analyzing the relationship between teachers' self-efficacy perceptions and their professional commitment levels. *European Journal of Education Studies*, 2(5), 14-28.
- Morrow, P.C. (1983), Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of Work Commitment, *The Academy of Management Review*, 8(3), 486-500.
- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: öğretmenler üzerinde bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan Hidiroğlu, Y , Tanrıoğen, A . (2020). Development of Teachers' Empowerment Scale: A Validity and Reliability Study . *International Journal of Assessment Tools in Education* , 7 (4) , 753-772 .
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(6), 951-960.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teachers' organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Utkan, Ç. ve Kırdök, O . (2018). Dört boyutlu mesleki bağlılık ölçeği uyarlama çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 230-244.
- Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 85-89.
- Zedef, S. (2017). *Eğitim kurumlarında mesleki bağlılık, örgütte kalma ve örgütten ayrılma niyetinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.



## Meslek Liselerindeki Okul Yöneticilerinin COVID-19 Pandemisinde Uygulamalı Derslere İlişkin Görüşleri

Sevgi Gürses Bilgesoy

MEB

### Problem Durumu

COVID-19 Çin'in Wuhan kentinde 2019 yılının Aralık ayında ortaya çıkarak yedi kıtada tüm dünyayı, ülkemizi ve toplumun tüm kesimlerini etkisi altına almıştır. Ortaya çıkan COVID-19 Pandemisi sağlık en başta olmak üzere ekonomik, sosyal, toplumsal ve psikolojik alanlarda etkili olmuştur. İnsanların hayatlarında, yaşam tarzlarında, alışkanlıklarında köklü değişiklikler meydana gelmiştir. COVID-19 pandemisinin en çok etkilediği alanlardan birisi de eğitimidir. Pandemi Unesco'nun açıkladığı verilere göre tahmini olarak 1,5 milyardan fazla öğrenciyi ve 63 milyon eğitimciyi etkilemiş ve yaklaşık olarak 210 ülkede okulların zaman zaman kapanmasına, kısmen açılmasına, ara tatiller verilmesine sebep olmuştur (UNESCO, 2020). Eğitim ve öğretim faaliyetleri tüm seviyelerde zorunlu olarak yüz yüze yapılmaktan vazgeçilerek uzaktan yapılmaya başlanmıştır. COVID-19 pandemisi öncesinde uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin yanında bir alternatif veya bir destekleyici eğitim olarak değerlendirilirken bir anda eğitim uygulamaları açısından tek uygulama ve temel öğrenme kaynağı haline gelmiştir. Bütün dünyanın uyguladığı gibi Türkiye'de de öğretim uygulamalarında değişikliğe gidilmiş ve uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiş, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Milli Eğitim Bakanlığınca kullanılmaya ve televizyon kanalları üzerinden uzaktan eğitimler vermeye başlanmıştır. Uzaktan eğitim fiziksel olarak aynı ortamda bulunmalarına gerek kalmadan öğretmen ve öğrencilerin eğitime katılmalarını sağlayan bir öğretim sistemidir (Johnson ve Aragon, 2003). Çeşitli alanlarda yürütülmeye çalışılan eğitim ve öğretim faaliyetleri öğretmen, öğrenci ve veliler için pandemi sürecinde çeşitli zorlukları da beraberinde getirmiştir.

Bu çalışmayla eğitim kurumlarındaki uygulamalı derslerin uzaktan eğitimde yaşanan zorluklar konusunda farkındalığın sağlanmasına ve yaşanan sorunlara çözüm önerileri ile okullardaki eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde COVID-19 pandemisi sürecindeki eğitimi değerlendiren çeşitli çalışmalar (Daniel, 2020; Burgess ve Sievertsen 2020; Külekçi Akyavuz ve Çakın, 2020; Balcı, 2020; Bozkurt, 2020; Telli ve Altun, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Yıldız ve Doğan, 2021) yapılmıştır. Ayrıca bu dönemde üniversitelerde yapılan eğitim uygulamalarıyla ilgili çok sayıda araştırma (Karadağ ve Yücel, 2020; Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Sarıtaş ve Barutçu, 2020; Tarlakazan ve Tarlakazan, 2020) bulunmaktadır. Ancak meslek liselerindeki uygulamalı derslere ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin alındığı hem ulusal hem de uluslararası alanyazında az sayıda (Kahraman, 2020) çalışmaya rastlanmıştır. Bu araştırmanın güncelliğini koruyan bir konuda ve meslek liselerindeki uygulamalı derslere ilişkin okul yöneticisi görüşlerini ortaya koyacak olması açısından alanyazındaki boşluğu doldurması beklenmektedir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi adına bu tür çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Uzaktan eğitimde teorik dersler görece daha etkili ve verimli gerçekleştirilebilirken laboratuvar ve atölye ortamında yürütülen uygulamalı derslerin uzaktan eğitiminde zorluklar yaşanmış ve çeşitli uygulama farklılıkları ile eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın uygulamalı derslerle ilgili yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri konusunda farkındalık sağlama amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerine göre COVID-19 Pandemi sürecinde meslek liselerindeki uygulamalı derslerde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. Meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin COVID-19 Pandemi sürecinde meslek liselerindeki uygulamalı derslerde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
3. Meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin COVID-19 Pandemi sonrasında uygulamalı derslere ilişkin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışmada COVID-19 pandemi sürecinde uygulamalı derslere ilişkin görüşlerin derinlemesine açıklanmasına imkân sağlanması sebebiyle nitel araştırma deseni seçilmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımında, fenomenoloji deseni ile incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenoloji, bireylerin günlük yaşam deneyimlerini var olan koşulları içinde anlamayı amaçlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Fenomenoloji kişilerin kendi bakış açılarını algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı hedefleyen bir nitel araştırma desendir (Ersoy, 2016). Fenomonolojik çalışmalarda sıkça kullanılan nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmada veri

toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış bir görüşme formu” kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara dair kişisel bilgileri içeren sorular yer alırken, ikinci bölümde meslek liselerindeki okul yöneticilerinin COVID-19 pandemi sürecinde uygulamalı derslere ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular yer almaktadır. Görüşme soruları alanyazın taranarak hazırlanmış ve eğitim yönetiminde uzman kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde derinlemesine çalışılmasına olanak veren amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme kullanılmasının nedeni olgu ve olayların derinlemesine anlamaya odaklanması ve bilgi bakımından zengin kişilere ulaşılmasını sağlamasıdır (Patton, 2002). Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme bazı sınırlılıklar nedeniyle ulaşılabilir ve kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Buna göre, araştırmacının çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı meslek liselerindeki 20 yönetici (10 okul müdürü ve 10 müdür yardımcısı) oluşturmuştur. Görüşmelerde katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı yapılmasına izin vermeyen katılımcı ile yapılan görüşmeler not tutularak kayıt altına alınmıştır. Sonrasında yapılan ses kayıtları metne çevrilerek analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2013). Katılımcıların görüşleri verilirken yöneticiler için M1-M10 / MY1-MY10 kodları kullanılmıştır. Veri analizi geçerliliği için katılımcıların görüşlerine sadık kalınarak ve bazı katılımcıların görüşleri doğrudan aktarılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonunda meslek liselerindeki okul yöneticilerinin COVID-19 pandemi sürecindeki uygulamalı derslere ilişkin bakış açıları, deneyimleri ve algıları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar tespit edilerek sorunlara ilişkin çözüm önerileri üretilmiştir. COVID-19 pandemisi diğer sistemleri etkilediği gibi eğitim sistemini de olumsuz etkilemiştir. Uygulamalı derslerde öğretmen öğrenci etkileşimi gerektiği için dersin uzaktan eğitiminde zorlanılmıştır. Yüz yüze eğitim yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma COVID-19 pandemi döneminde uygulamalı derslerde yaşanan sorunların tespitini hedeflemekte ve bu hedef doğrultusunda çözüm önerilerini belirleyerek eğitimin daha verimli ve etkili olmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra eğitim kurumlarının öğretim programlarını, yöntem ve tekniklerini hem yenilemeleri hem de ileri teknolojilerle desteklemeleri konusunda farkındalığın sağlanması böylece okullarda verilen eğitimin kalitesinin artması da beklenmektedir. Elde edilen verilerin gelecekte yapılacak olan araştırmalar ile uygulamalı dersler için uzaktan eğitim yöntemine uygun müfredatlar ve içerikler geliştirilmesine katkıda bulunacağı değerlendirilmektedir. Bu kapsamda uzaktan eğitimle yapılan uygulamalı derslerin içeriklerini geliştirmek amacıyla eğitimcilere içerik geliştirme eğitimlerinin verilmesinin, uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında geliştirilecek içeriklerin mobil ortamlarla uyumlu olmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir. COVID-19 pandemi sürecindeki teknolojik araç gereç kullanmanın eğitime etkilerinin sonucunda oluşan yeni normalin; eğitim sistemlerinin stratejik hedeflerinde, vizyon ve misyonunda çeşitli düzenlemeler, değişiklikler yapılmasını gerektirdiği ve yeni nesillerin zamanın şartlarına uygun olarak daha iyi hazırlanmasına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Çağda Eğitim: Öğrenme, Öğretme ve Araştırma

### Kaynakça

- Balci, A.(2020).COVID 19 Özelinde Salgınları Eğitime Etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi; Kuram ve Uygulama* 3(3), 75-85. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijls/issue/58115/772767>
- 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. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818>
- Burgess,S & Sievertsen, H.H. (2020) *Schools, skills and learning. The impact on COVID-19 on Education*.Cepr Policy Portal. Retrived from <https://voxeu.org/article/impact-COVID-19-education>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, E.Ö, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. 20. Baskı
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. New York: Sage



- Daniel, S.J. (2020). Education and COVID 19 Pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. doi:10.1007/s11125-020-09464-3
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). COVID-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 49(1), 273-292. doi: 10.37669/milliegitim.775620
- [Durak, G.](#), [Çankaya, S.](#) ve [İzmirli, S.](#) (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Türkiye'deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 14(1). 787-809. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/en/pub/balikesirnef/issue/55528/743080>
- Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. A Saban ve A Ersoy (Edt.) *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (s. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık
- Karadağ, E., ve Yücel, C. (2020). Distance education at universities during the novel coronavirus pandemic: an analysis of undergraduate students' perceptions. *Journal of Higher Education (Turkey)*. 10(2), 181–192. doi: [10.2399/yod.20.730688](https://doi.org/10.2399/yod.20.730688)
- Kahraman, M.E. (2020). COVID-19 Salgınının Uygulamalı Derslere Etkisi ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği. *İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*. 6(1), 44-56. doi.: 10.46641/medeniyesanat.741737
- 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. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>
- Külekcı Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). COVID-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. Erişim adresi: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Johnson, S.D. & Aragon, S.R. (2003). An instructional strategy framework for online learning environments. *New direction for adult&continuing education*. 100, 31-44. doi:10.1002/ace.117
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation method* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publication
- Sarıtaş, E ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde Dijital Dönüşüm ve Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluluğu: Pandemi Döneminde Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi* 11(1). doi:10.34231/iuyd.706397
- Tarlakazan, E. ve Tarlakazan, B. E. (2020). COVID 19 Pandemi Sürecinde Türkiye'de Uzaktan Eğitim Çalışmaları: Kastamonu Üniversitesi Örneği. *Turkish Studies*, 15(7), 3107-3122. doi:10.7827/TurkishStudies.43704
- Telli, S. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırma Dergisi*, 3(1), 25-34. doi: [10.32329/uad.711110](https://doi.org/10.32329/uad.711110)
- UNESCO (2020). COVID-19 educational disruption and response. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>
- Yıldırım, A., Şimşek, H., (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldız, B.B. ve Doğan, B.. (2021). Pandemi (COVID 19) Sürecinde Eğitimde Dijital Dönüşüm Uygulamalarının Öğretmen Tutumlarına Göre İncelenmesi: EBA Örneği. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 1293-1309. doi:10.47423/ TurkishStudies.47728

## Anılar ve Metaforlar Bağlamında Uzaktan Eğitim Süreci

Özden Ölmez Ceylan

MEB

### Problem Durumu

COVID-19 salgını, bir domino taşı etkisiyle tüm dünyayı etkilemiş ve oldukça yıkıcı sonuçlara neden olmuştur. Özellikle eğitimin sürdürülebilirliği açısından ülkelerin zorlandıkları görülmüştür. Okullarda yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime ara verilmiş ve ülkeler kendi şartları ölçüsünde önlemler almıştır. Eğitim paydaşları açısından düşünüldüğünde bu salgından en çok etkilenenler arasında öğretmenler ve öğrenciler yer almaktadır. Okulların kapanmasıyla uzaktan eğitim sürecine geçilmiş ve öğretmenler öğrencileriyle sanal sınıflarda derslerini yürütmek zorunda kalmıştır. Bu sürecin ani ve hazırlıksız bir şekilde başlaması ve ilerleyen zamanlarda da deneyim eksikliğinden kaynaklı yaşanan sorunlar olduğu bilinmektedir. Son bir yılda alanyazında COVID-19'un eğitime etkilerine ilişkin birçok (Balaman vd., 2021; Çakın vd., 2020; Demir vd., 2020; Kavuk vd., 2021; Kavrayıcı vd., 2021; Ölmez Ceylan, 2020; Saygı, 2021 vb.) araştırma yapılmıştır ve üzerinde çalışılmaya devam edilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin daha çok internet altyapısı, sisteme giriş, araç-gereç eksikliği, öğrenci katılımı, öğrenci motivasyonunun düşüklüğü, planlama ve programlamadaki aksaklıklar, belirsizlik, teknolojik okuryazarlık eksikliği, ölçme ve değerlendirme, iletişim, yönetsel sorunlar vb. konulara yönelik görüş bildirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim öğretim işinin doğrudan sorumlusu olduğu ve ülkenin geleceğinin şekillenmesinde büyük bir rol oynadığı düşünüldüğünde sürecin onların gözünden değerlendirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Geleceğin yapılandırılmasında önemli bir konuma sahip öğretmenlerin kendilerini uzaktan eğitimde nasıl algıladıklarının ve süreçte onları etkileyen olayların (anıların) incelenmesinin bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. Çelik (2004) örgütsel öykülerden yararlanarak yaşadığı sorunlardan ders alan eğitim yöneticisinin geleceğe yönelik güçlü bir vizyon geliştirebileceğini belirtir. Okulda yaşanmış sorunlar yeni olanakların oluşturulmasına yardımcı olabilir (Danzing, 2001). Eğitim sürecinin geliştirilebilmesi amacıyla öğretmenlerin yaşamlarının derinlemesine incelenmesi teori ve uygulamayı yaklaştırmak açısından önem taşımaktadır (Toprakçı ve Altunay, 2015). Bu bağlamda araştırmanın, süreçte yaşananları öğretmenlerin metaforik algılarıyla ve onları etkileyen anılarıyla ortaya koymak, süreçte yaşanan olumlu ve olumsuz durumların ortaya çıkarılması ve döneme ışık tutması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin algılarının metaforlar ve anılar aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş ve olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme için araştırmacı kendi çevresindeki öğretmenlerle iletişime geçmiştir. Görüşülen öğretmenlere "Bu konuyla ilgili olarak başka kimlerle görüşebilirim?" vb. sorularla katılımcı sayısının ve çeşitliliğinin artırılması amaçlanmıştır (Patton, 2002). Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini aktif yürütüyor ve çalışmaya gönüllü katılıyor olması kriterlerine dikkat edilmiştir. Çeşitli öğretmen gruplarında araştırmanın amacı paylaşarak gönüllü öğretmenlerden doldurmaları istenmiştir. Veriler, öğretmenlere Google form üzerinde gönderilen yarı yapılandırılmış form ile toplanmıştır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla "Canlı ders verirken kendimi... gibi hissettim. Çünkü ..." "Canlı ders vermek bence... benziyor. Çünkü ..." cümleleri yöneltilerek boşlukları doldurmaları istenmiştir. Araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. Maddelere ilişkin görüşler gruplandırılarak tablolaştırılmış ve içerik çözümle tekniği ile tematik başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Tasnif etme aşamasında öğretmenlerin yazdıkları metaforlar tekrar tek tek okunup gözden geçirilerek her metafor (1) *metaforun konusu*, (2) *metaforun kaynağı* ve (3) *metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından* analiz edilmiştir. Kategori geliştirme aşamasında geçerli olan metaforlar hakkında oluşturulan "metafor listesi" dikkate alınarak metaforlar kavramsal kategoriler altında toplanmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde onları şaşırtan, sinirlendiren, üzen ya da gülümseten bir anılarını yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin paylaştığı anılarda benzer aşamalara göre içerik analizine tabi tutulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik için ayrıntılı betimleme yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları ve bu süreçteki anıları incelenmiştir. Öğretmenlerin bu sürece ilişkin metaforlarında "yalnız, robot, duvar" gibi daha çok olumsuz ifadeler kullandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra "youtuber, haber spikeri, moderatör" vb. metaforlarla da ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde ders vermeyi en çok "boşluğa konuşuyormuş, duvara anlatıyormuş" gibi sözlerle ifadelendirdikleri, bunun yanı

sıra “TedX konuşması yapmak” ve “show yapmak” gibi metaforlar kullandıkları araştırma sonuçlarından bazılarıdır. Aynı zamanda anıların temaları incelendiğinde en çok iletişim ihtiyacına yönelik anılarını paylaştıkları görülmektedir. Anıların öğrenci davranışları ve velilerin sürece katılımı üzerine de dile getirildiği görülmektedir. Metaforlar ve anılar birlikte ele alındığında öğretmenlerin daha çok yalnızlık vurgusundan yola çıkarak iletişim engelleri nedeniyle sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** uzaktan eğitim, COVID-19, öğretmen görüşleri, metafor, öğretmen anıları

#### **Kaynakça**

Balaman, F , Hanbay Tiryaki, S . (2021). Corona virüs (COVID-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 10 (1) , 52-84 . DOI: 10.15869/itobiad.769798

Çakın, M , Külekçi Akyavuz, E . (2020). COVID-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi . *International Journal of Social Sciences and Education Research* , 6 (2) , 165-186 . DOI: 10.24289/ijsser.747901Çelik (2004)

Danzing, A. B. (2001). Teaching educational leadership via web courses: some old problems- some new possibilities. *The Journal of Research for Educational Leaders*.

Demir, F , Özdaş, F . (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi . *Milli Eğitim Dergisi*, 273-292 . DOI: 10.37669/milliegitim.775620.

Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55–73. Geliş tarihi gönderen <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/20>

Ceyhun Kavrayıcı, Eren Kesim.(2021).*COVID-19 Pandemisi Sürecinde Okul Yönetimi: Nitel Bir Araştırma*.Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi

Ölmez Ceylan, Ö. (2020). Views of the School Partners on Distance Education During the COVID 19 Process, 6. International Conference on Lifelong Education and Leadership for All-ICLEL 2020 held in Sakarya, Turkey on 16–18 July 2020.

Patton, M.Q. (2002).*Qualitative research and evaluation methods* Thousand Oaks, CA:Sage.

Saygı, H. (2021) . COVID-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi-AUAd*, Cilt 7, Sayı 2, 109-129 (ISSN 2149-2360)

Toprakçı, E. ve Altunay E. (2015). *Anılarla Öğretmenlik*. Pegem Akademi.

## Okul Yöneticilerinde Duygusal Emek: "Mış Gibi" Yapmak, Hissetmeye Çalışmak ya da Gerçekten Hissetmek

Ebru Şahin Özan, Uğur Akın

MEB, Gaziosmanpaşa Üniversitesi

### Problem Durumu

Okul yöneticileri eğitim ortamında, hem eğitim çalışanları ve öğrenciler hem de diğer eğitim paydaşları düşünüldüğünde, çok fazla insanla etkileşim halindedir. Çevrelerindeki insanlarla iletişim kurmak, onları anlamak, onlara rehberlik etmek durumundadırlar. Aynı zamanda okulun amaçlarını da gerçekleştirmekle yükümlüdürler. Onlardan hem yöneticilik görevini yürütmeleri hem de insan ilişkilerinde iyi olmaları beklenmektedir. Bu süreci başarılı bir şekilde yönetebilmeleri için okul yöneticilerinin birçok yeterlik ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Duygularını kontrol etmek, yönetmek, uygun duyguyu uygun zamanda sergilemek de bu becerilerdendir.

Bir liderin belirsizliğe, hayal kırıklığına ve acıya tahammül edecek duygusal kapasiteye sahip olması gerekmektedir. Çalışanlar ve hizmet alanlar liderin istikrarlı olma becerisine ilişkin sözlü veya sözsüz ipuçlarını dikkatle gözlemleyecektir. Liderin, kendisinin ve çalışanların görevlerini gerektiği gibi yapabileceğine ve sorunların üstesinden gelebileceğine dair güveni sağlaması gerekmektedir (Heifetz ve Laurie, 2001, s. 40). Goleman'e (1999) göre duygu ve dürtülerini kontrol edebilen yöneticiler - yani mantıklı insanlar - bir güven ve adalet ortamı meydana getirebilirler. Böyle bir ortamda, iç çatışmalar ciddi bir şekilde azalır ve verimlilik artar. Yetenekli insanlar bırakın örgütten ayrılmayı, örgüte akın ederler (s. 9).

Yönetim üzerine yapılmış olan geçmiş çalışmalar ve yönetimle ilgili kuramlar incelendiğinde, çalışanların duygularının göz ardı edildiği ve onların makineye benzetildiği görülmektedir. Günümüzde duyguların bireysel ve örgütsel etkilerinin ortaya çıkarılmasıyla birlikte, bu bakış açısı terk edilmeye başlanmıştır. Çalışanların iş yerinde duygularını yönetebilmesi olumlu sonuçlar doğurduğu gibi bunu yapamaması da olumsuz sonuçlara neden olabilir. Bu durumda çalışanların duygularını yönetebilmesi için azami çabayı göstermeleri gerektiği söylenebilir (Polatkan ve Kıralkaya, 2017). Yöneticilerin değişen koşullara ve örgütün yapısına uyum sağlayabilmeleri, değişime ayak uydurabilmeleri, duygusal aidiyet hissedebilmeleri, çalışma ortamından memnuniyet duyabilmeleri ve iş ortamında duygusal doyum sağlayabilmeleri için duyguları iyi tanıyabilmeleri gerekmektedir. Ayrıca duyguları sergileme şekilleri ve duygu yönetimi konularında da yöneticilerin daha donanımlı olmaları gerekmektedir (Töremen ve Çankaya, 2008).

Çalışma yaşamında duygularla ilgili araştırma yapılan önemli bir kavram da duygusal emektir (Dursun, Aytaç ve Bayram, 2014). Çalışanlar, belirli bir ücret karşılığında belirli bir iş yüküne katlanmak zorunda olduğu gibi görünmeyen birtakım faktörlere de katlanmak durumundadırlar. Bu faktörlerden biri de duygusal emek gösterimidir (Beytekin, Arslan ve Doğan, 2020; Karakaş ve Gökmen, 2018).

Örgütlerde, çalışanların duygularının şekillendirilmesi ve yönetilmesi duygusal emek kavramının önem kazanmasını sağlamıştır. Son zamanlarda, hizmet sektöründe birçok meslek grubu için duygusal emek vazgeçilmez bir olgu haline gelmiştir. Hiç şüphesiz ki, bu meslek gruplarından en çok duygusal çaba sarf edenlerden bir grup da eğitim çalışanlarıdır. Eğitimcilerin bilgi ve becerilerini etkin kullanması ne denli önemliyse duygularını yönetebilmesi de bir o kadar önemlidir (Beytekin, Arslan ve Doğan, 2020).

Yöneticilerinden günlük işlerinde duygusal emek sarf etmeleri beklenmektedir. Okul yöneticisinin duygusu öğretmenlerin duygusunu etkiler, öğretmenlerin duygusu ise öğrencilerin ve hatta tüm eğitim paydaşlarının duygusal refahını etkiler. Ne yazık ki duygu, öz farkındalık veya kendini ifade etme gibi olgular üzerine okul yöneticileriyle ilgili literatürde pek fazla çalışma bulunmamaktadır (Yamamoto, Gardiner, Tenuto, 2014).

Bu araştırmanın amacı; okul müdürleri ve müdür yardımcılarının okullarında sergiledikleri duygusal emeğe ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç kapsamında alt amaçlar şu şekilde belirlenmiştir:

1. Okul yöneticilerinin öğrenci, veli ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerinde duygusal davranışlarını yönlendiren resmi ya da gayri resmi kurallar nelerdir?
2. Okul yöneticileri, çalışma ortamında insanlarla (öğrenci, öğretmen, veli, vs.) ilişkilerinde daima kendilerinden beklenen duyguları sergileyebilmekte midir? Beklenen duyguları sergileyemedikleri durumlar nelerdir?
3. Okul yöneticileri yüzeysel sergileme davranışları kapsamında neler yapmaktadır?

4. Okul yöneticileri içten sergileme davranışları kapsamında neler yapmaktadır?
5. Okul yöneticileri gerçek duyguları sergileme davranışları kapsamında neler yapmaktadır?
6. Çalışma ortamlarındaki insanlarla ilişkilerinde duygularını yönetme çabasının okul yöneticilerine yönelik olumlu ve olumsuz sonuçları nelerdir?

### Yöntem

Okul yöneticilerinin sergiledikleri duygusal emeğe ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği araştırma, nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Bu çalışmada bir (ya da birkaç) durumun bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine tasviri ve analizinin yapıldığı (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73), durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada her bir okul yöneticisinin duygusal emeğe ilişkin görüşleri birer durum olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, Tokat ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan okul yöneticilerinden maksimum çeşitlilik ilkesine göre seçilmiş olan 15 okul müdürü ve 15 müdür yardımcısı olmak üzere toplamda 30 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Veriler, insanların deneyimleri, bakış açıları, duyguları ve algılarının ortaya konulmasında oldukça etkili olan (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 42), görüşme yoluyla toplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi süreci benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s. 243-252) göre içerik analizi 4 aşamadan oluşmaktadır. İçerik analizinin ilk aşaması olan verilerin kodlanmasında, araştırmacı elde ettiği verileri inceleyip anlamlı bölümlere ayırarak her bölümün kavramsal açıdan ne ifade ettiğini bulmaya odaklanmıştır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler, araştırmacı tarafından isimlendirilerek kodlanmıştır. Ancak toplanan verilerin kodlanması ve sınıflandırılması yeterli değildir. Daha sonra ikinci aşama olan temaların bulunmasında, öncelikle kodlar bir araya getirilip incelenmiştir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunup kategorize edilmiştir. Temalar bulunduktan sonra üçüncü aşama olan verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması aşamasına geçilmiştir. İlk aşamada ayrıntılı kodlama, ikinci aşamada ise tematik kodlama yapan araştırmacı topladığı verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturmuştur. Üçüncü aşamada ise verileri okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlamış, açıklamış ve sunmuştur. Son aşama olan bulguların yorumlanmasında ise araştırmacı, ayrıntılı tanımlayıp sunmuş olduğu bulguları yorumlayıp bazı çıkarımlar yapmıştır. Toplanan verilere anlam kazandırmak, bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkileri kurmak, bulgulardan sonuçlar çıkarmak ve bu sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmak son aşamada yapılması gereken işlemlerdir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticilerinin duygusal emeklerinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okul yöneticilerinin duygularının kanun, yönetmelik veya protokol kuralları gibi resmi kurallardan çok kişisel özellikler ve meslek ahlakı gibi gayri resmi kurallar tarafından yönlendirildiği sonucu ortaya çıkmıştır.
- Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun çalışma ortamındaki insanlarla ilişkilerinde daima kendilerinden beklenen duyguları sergileyebildikleri tespit edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin okul ortamında çoğunlukla yüzeysel sergileme davranışında buldukları belirlenmiştir. Genellikle kızgınlık, üzüntü, korku gibi hissettikleri olumsuz duyguları yansıtmayıp duruma uygun duyguyu sergilemek için rol yaptıkları gözlenmiştir.
- Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun aslında hissetmedikleri bir duyguyu hissetmeye çalıştıklarını, hissetmek için kendilerini zorladıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.
- Okul yöneticilerinin okul ortamında insanlarla ilişkilerinde sergilemeleri gereken duyguları dışsal bir etki olmadan, samimi olarak hissettiklerini düşündükleri görülmüştür.
- Okul yöneticilerinin çalışma ortamındaki insanlarla ilişkilerinde duygularını yönetme çabasının kendilerine yönelik fiziksel ve psikolojik yorgunluk, yıpranma, mutsuzluk, stres, gerginlik, sinir, baş ağrısı, pişmanlık, uykusuzluk, otorite olarak görülme, tansiyon, huzursuzluk gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu saptanmıştır. Okulda duygularını yönetmelerinin okul yöneticilerine yönelik olumlu sonuçlarının da olumlu iletişim, pozitif okul iklimi, mutluluk, psikolojik rahatlama, insanları daha iyi tanıma, başarı, insanların güvenini kazanma, daha tedbirli ve öngörülü olma, kabul görme, olgunluk, iyi insan olma hissiyatı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Duygu, duygusal emek, okul yöneticisi

### Kaynakça

- Beytekin, O. F., Arslan, H. ve Doğan, M. (2020). Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 308-321.
- Dursun, S., Aytaç, S. ve Bayram, N. (2014). Duygusal emek ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *"İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*.16(2), 10-18.
- Goleman, D. (1999). What makes a leader?. *Clinical laboratory management review: official publication of the Clinical Laboratory Management Association*, 13(3), 123-131.
- Heifetz, R. A. & Laurie, D. L. (2001). The work of leadership. *Harvard Business Review*, 79(11), 35-48.
- Karakaş, A. ve Gökmen, G. (2018). Kamu çalışanlarında iş tatmini, duygusal emek ve iş stresi: Konya'da bir araştırma. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 18: 99-127.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation, revised and expanded from qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Polatkan, N. N. ve Kiral, E. (2017, 11-14 Mayıs). Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. IV. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırma Kongresi'nde sunuldu, Denizli.
- Töremen, F. ve Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 33-47.
- Yamamoto, J. K., Gardiner, M. E. & Tenuto, P. L. (2014). Emotion in leadership: Secondary school administrators' perceptions of critical incidents. *Educational Management, Administration & Leadership*, 42(2), 165-183.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 10. Baskı)*. Ankara: Seçkin yayıncılık.



## İstanbul'daki Üniversitelerde Uzaktan Eğitim Yönetiminin Değerlendirilmesi

Merve Araç, Tuncay Akçadağ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

### Problem Durumu

21. yüzyılın dünyasında öğrenme, var olmanın bir gerekliliği ve yaşamın başlangıcından sonuna kadar devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Bu durumda yaşam boyu öğrenme insanın anne karnında olduğu zamandan başlayıp ölümüne kadar devam eden davranışlar, alışkanlıklar olarak düşünülmelidir (Duman, 2007; akt. Torun, 2020). Yaşam boyu öğrenme sürecinde uzaktan eğitim önemli bir yöntemdir. Çünkü uzaktan eğitim zamana ve mekana bağımlı olmadan, kişiye bireysel öğrenme ile istedikleri alanda gelişme imkanı tanımaktadır (Arat ve Balkan, 2011).

Türkiye'de uzaktan eğitim alanında çalışmalar sosyal ve ekonomik imkanlar doğrultusunda ilerlemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bazı teknik hususların aktarımı için 1960 yılında "Mektupla Öğretim Merkezini" kurmuştur. 1968 yılında faaliyete başlayan TRT, eğitim içerikli yayınlar yapmıştır. 1982 yılında yükseköğretim olarak "Açık Öğretim Fakültesi" kurulmuş olup ilgili fakülteye ait dersler televizyon ve radyo ile desteklenmiştir (İşman, 1998; akt. Arat ve Balkan, 2011). 1990 yılı itibariyle ise uzaktan eğitim yöntemini farklı yükseköğretim kurumları da kullanmaya başlamıştır (Kaçan ve Gelen, 2020). Uzaktan eğitimde, 1990'lı senelerin sonu ile 2000'li senelerin başı itibariyle "Bilgi ve İletişim Teknolojileri" tarafında meydana gelen gelişmelerle birlikte bireylere sunulan fırsatlar çeşitlenmiş ve uzaktan eğitimden faydalanan öğrencisi sayısı milyonlara ulaşmıştır (Bozkurt, 2017). YÖK 1999 senesinde "Uzaktan Eğitim Yönetmeliğini" yayınlamıştır. 2012 senesine geldiğimizde ise YÖK tarafından "Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar" yayınlanmıştır (Cabı ve Ersoy, 2017).

Uzaktan eğitim süreciyle ilgili dünyada ve ülkemizde uzun yıllardır bilimsel çalışmalar yapıldığı, süreçle ilgili çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Ancak uzaktan eğitimin öneminin özellikle COVID-19 pandemisi döneminde daha iyi anlaşıldığı ifade edilebilir. Çünkü çeşitli kısıtlamaların olduğu bu dönem boyunca eğitimin tüm kademelerinde uzaktan eğitim yönteminin kurtarıcı rolü üstlendiği söylenebilir. Gelecekte de bu önemin artarak devam edeceği varsayımı ile uzaktan eğitim yönetimine ilişkin bilgilerin ve açıklamaların betimlenmesi, olması gereken durumlara açıklık getirilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problem durumu; İstanbul'daki üniversitelerde uzaktan eğitim yönetiminin değerlendirilmesi nasıldır?

### Alt Problemler:

1. Üniversitelerde uzaktan eğitim yönetimi konusunda tercih edilen sistem ve işleyişi nasıldır?
  - a. Tercih edilen sistemlerin seçilme sebepleri nelerdir?
  - b. Uzaktan eğitim sürecinin işleyişi nasıldır?
  - c. Platformların güvenliği hakkında görüşler nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinin akademik başarıya etkisine ilişkin görüşler nasıldır?
3. Düzeltme ve iyileştirme konusundaki görüşler nasıldır?
4. Üniversitelerde uzaktan eğitim yönetiminin değerlendirilmesi nasıldır?

### Yöntem

Araştırmanın amacı; üniversitelerde Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini alarak uzaktan eğitim sürecini belirlemek ve değerlendirmek, mevcut durumu ile olması gerekeni belirleyerek sürecin nasıl daha etkili olabileceğine ilişkin saptamalar yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemi izlenmiştir. Çünkü amaca ulaşabilmek için nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilebilecek olan, araştırma probleminde disiplinler arası bütüncül bir yaklaşımla bakmak ve problemi yorumlayıcı olarak incelemek gerekmektedir. Ayrıca nitel araştırma yönteminde çalışmaya konu olan olgular ile olaylar kendi içerisinde değerlendirilerek, bireylerin yükledikleri anlamlar doğrultusunda yorumlanabilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010).

Araştırmada veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme yönteminin esas gayesi insanların bakış açılarını anlamaya çalışmaktır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda araştırma amacına uygun, problem durumuna ışık tutacak verilerin elde edilebileceği sorular bulunmaktadır. Ayrıca ilgili formun açık uçlu sorulardan oluşmasına, farklı tür sorular kullanılmasına, soruların mantıklı bir şekilde düzenlenmesine, yönlendirmeler içermemesine, anlaşılabilir ve yansız olmasına dikkat edilmiştir.

Nitel araştırmalarda veriler analiz edilirken farklı adımlar takip edilebilmektedir. Ancak farklı adımlar takip edilse de analizde verilerin işlenmesi ve bulguların yorumlanması ortak adımlardır. Nitel çalışmalarda verilerin işlenmesinde yani analiz edilmesinde; verilerin kodlanması, kategorilerin oluşturulması ve temaların belirlenmesi süreçleri izlenebilmektedir (Çelik, Baykal ve Memur, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da veriler içerik analizi yoluyla tanımlanmıştır.

Bu çalışmada veri toplamak için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. UZEM bünyesinde göre yapan bir yöneticiyle sorular üzerinden ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Görüşme formuna alınan uzman görüşü ve ön uygulama sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda son hali verilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla ise yapılan görüşmeler sırasında alınan bilgiler kullanıcı teyidi alınarak veri dosyasına eklenmiştir. Bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilirken MAXQDA 2020 bilgisayar programı kullanılmıştır. Ayrıca elde edilen veriler uzmana görüşü alınmak üzere sunulmuş olup uzmanın yönlendirmesi doğrultusunda güncellemeler yapılmıştır. Son olarak araştırmacının rolü açıkça belirtilmiş, çalışma grubu belirtilmiş ve araştırmada yürütülen tüm süreçler şeffaf bir şekilde ifade edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversitelerde uzaktan eğitim yönetiminde sistemler tercih edilirken öncelikle eğitim amaçlı platform olmalarına dikkat edilmesi gerektiği, sonrasında ise hazırbulunuşluk, güvenlik, maliyet, etkileşim vb. özellikler geldiği sonucuna varılmıştır. Bu özelliklerin ise kurumların ihtiyaç ve koşullarına göre önem sıralamalarının değiştiği görülmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinin işleyişinde çalışma grubundaki UZEM'lerin benzer süreçleri yürüttüğü ve süreçlerin uzaktan eğitimin amaçlarıyla örtüştüğü söylenebilmektedir. Ancak çalışma grubunu oluşturan bazı üniversitelerde UZEM'lere idari personel seçiminde uzaktan eğitim yönetimi hususunda yeteneklere bakılmadığı görülmektedir.

Üniversitelerde çalışma grubu düzeltme ve iyileştirme konusundaki görüşlerini sistemlerin geliştirilebilir olduğu, daha kullanışlı hale getirebilecek ve etkileşimi artırabilecek özelliklerle donatılabileceği şeklinde belirtmişlerdir. Ancak UZEM'lerin yetki gücünün üzerinde olan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının internet, teçhizat husularında yaşadığı sorunlar ile idari yapılanma gibi sorunların varlığı da söz konusudur.

Üniversitelerde uzaktan eğitim sistemlerinin güvenlik durumlarıyla ilgili çalışma grubu çoğunlukla verilerin güvenliğinin sağlandığını ve sınavların güvenli bir şekilde yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Bu durum için verilerin kişisel sunuculara aktarılması, sistemlerde yetki-rol yapısının oluşturulması, sürekli takip mekanizmasının çalışması, çeşitli güvenlik yazılımlarının kullanılması gibi ayrıca tedbirler alındığı görülmektedir. Ayrıca yöneticiler, son zamanlarda veri güvenliği için KVKK'yı rehber kabul ettiklerini belirtmektedirler.

Başarı durumunun derslere sorunsuz erişim, derslere katılım gösterme, derslerin etkileşimli işlenmesi gibi çeşitli etkenlere göre değiştiği, teorik derslerin başarı oranının uygulamalı derslere göre daha yüksek görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Üniversite, UZEM, Sistem, Yönetici.

### Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. bs.). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11302/135148> adresinden edinilmiştir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(2), 85-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34117/378446> adresinden edinilmiştir.

- Cabı, E. ve Ersoy, E. (2017). Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi: Türkiye örneği. *Journal of Higher Education Science / Yükseköğretim Bilim Dergisi*, 7(3), 419-429. doi: <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.219>
- Çelik, H., Baykal, N. B., ve Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406. doi: <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uebt/issue/53891/713456> adresinden edinilmiştir.
- Torun, B. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi*. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Okul Yöneticilerinin Liderlik Durumları

Mürüvvet Cengiz, Tuncay Akçadağ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

### Problem Durumu

Liderlik, belirlenmiş hedeflere ulaşmak için örgütte yer alan bireyleri harekete geçirmek, etkilemek ve yönlendirmek olarak tanımlanabilmektedir (Hellriegel ve Slocum, 1992). Liderlik, kişinin davranışı sonucunda ortaya çıkan, sonuç olmayıp devam eden bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Liderlik sürecini belirleyen ise lider ile takipçileri arasındaki etkileşimdir ve liderlik, insanların yüreğine ulaşabilme becerisidir (Spillane, 2005; akt. Çetin, 2016; Bolman ve Deal, 1994; akt. Erçetin, 2000). Liderlik özelliklerinin neler olduğu ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda özellik ve nitelik teorileri, davranış teorileri ve durumsallık teorileri, liderlik teorileri olarak literatüre girmiştir (Uygur ve Göral, 2005). Ayrıca liderin benimsediği liderlik tarzına göre de çeşitli gruplandırmalar yapılmıştır. Otoriter liderlik, demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüştürücü liderlik ve etkileşimci liderlik en yaygın kullanılan liderlik tarzlarıdır (Taş, Çelik ve Tomul, 2007).

Okullar, toplumun şekillenmesinde en önemli görevi üstlenen kurumlardır. Okul başarısının artması, okul kültürünün oluşması ve öğrenen örgüt olma yolunda önemli adım atılması, okulun iyi bir vizyon kazanması, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini göstermeleri ile mümkündür. Yönetici, tercih ettiği liderlik tarzıyla hem öğrenci hem de öğretmen için örnek teşkil etmekte; etkili, verimli ve nitelikli bir eğitim öğretim ortamının oluşması için değişime yön veren lider yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır (Akçadağ, 2018). Rekabetin arttığı, değişimin hız kazandığı günümüz dünyasında okullar bu değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmek, zamanında ve başarılı bir biçimde örgütsel dönüşümlerini gerçekleştirebilmek için bir lidere ihtiyaç duyarlar (Cerit, 2008; Demirci ve Aydemir, 2006; Keşan ve Kaya, 2011). Liderlik rolü, okul yöneticilerini etkili yönetici yapan en önemli özelliktir. Okul yöneticisi lider olabildiği ve liderlik davranışlarını sergileyebildiği ölçüde okulun hedeflerini daha rahat gerçekleştirebilecektir (Aksoy, 2006).

Araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre İstanbul ili Sarıyer ilçesinde görev yapan okul yöneticilerinin hangi liderlik özelliklerini gösterdiklerini tespit etmektir. Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmenler tarafından tespitinin, yöneticilerin liderlik özelliklerini kazanmasında olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yönetici, tercih ettiği liderlik tarzıyla hem öğrenci hem de öğretmen için örnek teşkil etmekte; etkili, verimli ve nitelikli bir eğitim öğretim ortamının oluşması için değişimi yakalayan lider yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan literatür taraması sonucunda İstanbul ili Sarıyer ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki problemlere cevap alınmaya çalışılacaktır:

Araştırmanın problemi:

“Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”

Alt problemler ise;

1. Cinsiyet değişkenine göre eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Yaş değişkenine göre eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Branş değişkenine göre eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Kıdem değişkenine göre eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Yöneticiyle çalışma süresi değişkenine göre eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin tercih ettiği liderlik tarzı ile diğer liderlik tarzları arasında bir ilişki bulunmaktadır?

## Yöntem

Araştırma, eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği, nicel veriler kullanılarak tarama modeline göre gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte olan ya da hala varlığını sürdüren bir durumu, varlığını sürdürdüğü biçimde betimlemeyi amaç edinen araştırma biçimidir. Araştırılmak istenen olay ya da konu değiştirilmeden, herhangi bir etkiye maruz bırakılmadan, kendi koşulları içerisinde var olduğu şekilde tanımlanır (Karasar, 2010). Tarama modelinin amacı, araştırma konusuyla ilgili olan durumun fotoğrafını çekerek betimlemektir. En önemli avantajı ise oldukça fazla sayıda örneklemden alınan bilgileri araştırmacıya sunmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sarıyer ilçesinde resmi okullarda görev yapan 2324 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem ise basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 354 öğretmenden oluşmaktadır. Seçkisizlik (yansızlık), evrenden alınan örneklemelerin seçilme olasılıklarının birbirine eşit olmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2009). Veri toplama aracı olarak Taş, Çelik ve Tomul (2007) tarafından geliştirilen, 59 madde ve 5 alt bölümden (Otokratik, Demokratik, Serbest Bırakıcı, Dönüşümcü, Etkileşimci) oluşan "Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği" google form formatına dönüştürülerek Sarıyer ilçesinde görev yapan öğretmenlere dijital ortamda dağıtılmıştır. Veri analizinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (S) değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normallik şartını sağlayıp sağlamadığını tespit etmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Büyüköztürk (2002), normallik analizi için veri sayısının 50'nin üzerinde bulunduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov, 50'nin altında bulunduğu durumlarda Shapiro-Wilk testinin sonuçlarının kullanılmasını önermektedir. SPSS istatistik paket programında verilerin ortalama, ortanca, tepedeğer, basıklık ve çarpıklık katsayılarına ve normallik test sonuçlarına bakılarak verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar verilmiştir (Can, 2019). Bağımsız örneklem grup değerlendirmeleri amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla da parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık tespit edildiği durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar Mann Whitney U testine tabi tutulmuştur. Yöneticilerin tercih ettiği liderlik tarzıyla diğer liderlik tarzları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla parametrik olmayan Spearman's rho korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler  $p=0,05$  anlamlılık düzeyinde sınanmış ve betimleyici istatistiklerle sunulmuştur.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri, otokratik, serbest bırakıcı ve etkileşimci liderlik tarzlarını ara sıra, demokratik ve dönüşümcü liderlik tarzlarını çoğunlukla sergilemektedirler.

Öğretmenlerin cinsiyet, branş ve memuriyette geçen süre değişkenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik tarzları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik tarzının otokratik liderlik tarzında 28-33 yaş ile 22-27, 40-45 ve 46 yaş ve üzeri; 34-39 yaş ile 40-45 yaş grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik tarzının otokratik liderlik tarzında 0-2 yıl ile 2-4 yıl süreyle aynı yönetici ile çalışan gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Liderlik tarzları arasındaki korelasyon incelendiğinde, otoriter liderlik tarzıyla demokratik, serbest bırakıcı, dönüşümcü liderlik tarzı arasında olumsuz yönde ve orta düzeyde, etkileşimci liderlik tarzı arasında olumsuz yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Demokratik liderlik tarzıyla serbest bırakıcı ve etkileşimci liderlik tarzı arasında olumlu yönde ve orta düzeyde, dönüşümcü liderlik tarzıyla olumlu yönde ve yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Serbest bırakıcı liderlik tarzıyla dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzı arasında olumlu yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlik tarzıyla etkileşimci liderlik tarzı arasında olumlu yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul, okul yöneticisi, yönetim, lider, liderlik yaklaşımları, liderlik tarzları.

## Kaynakça

Akçadağ, T. (2018). *İyi öğretmen doğru okul*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri: Aydın ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (32)32, 470-483.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7. bs.). İstanbul: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147).
- Çetin, Y.E. (2016). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirci, M. K. ve Aydemir, M. (2006). Transformasyonel önderlik boyutlarının algılanmasına ilişkin bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1), 253-266.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hellriegel D. and Slocum, J. W. (1992). *Management*. New York: Addison Wesley Publishing Company.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keşan, C. ve Kaya, D. (2011). Öğretimsel liderlik boyutu üzerine üniversite mezunlarının bakış açıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 20-37.
- Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 85-98.
- Uygur, A. ve Göral, R. (2005). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın.



## Eğitim Fakültelerinin Dijitalleşme Süreçlerine İlişkin Öğretim Elamanları ve Öğrencilerin Görüşlerinin İncelenmesi

Murat Taşdan, Aslı Yurttaş

Kafkas Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünya genelinde 2021 yılı küresel dijitalleşme istatistikleri sonucuna göre, 7,9 milyar dünya nüfusu içerisinde 5,22 milyar cep telefonu kullanıcısı 4,66 milyar aktif internet kullanıcısı, 4,20 milyar aktif sosyal medya kullanıcısı olduğu bilinmektedir. Bu istatistiklere göre bir yıl öncesine göre internet kullanıcısı sayısı % 7,3 artarken, aktif sosyal medya kullanıcısı %13, cep telefonu kullanıcısı % 1,8 artış göstermiştir (We are social-digital in 2021). Bu istatistiklerdeki rakamların işaret ettiği gerçek dünyamızın hızla dijitalleştiğidir.

Endüstri 4.0 devrimi ile birlikte küresel ölçekte ekonomi, toplum, politika, sağlık ve iletişim alanlarında önemli değişimler yaşanmaya başlamış ve bu değişim hızlı bir şekilde devam etmektedir. Bu değişimin epistemolojik, psikolojik, sosyolojik ve eğitimsel birçok boyutu bulunmaktadır. Bu değişim ve dönüşüm sürecinde öğretmen yetiştiren kurumların her düzeyde bu yeni duruma uygun sorumluluklarını yerine getirmesi ekonomik, toplumsal ve yönetsel bir gereklilik haline gelmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin çok köklü bir geçmişi ve sağlam temelleri bulunmaktadır. Modern anlamda öğretmen yetiştirme sisteminin 19. Yüzyılda kurulmasıyla birlikte, zaman içinde öğretmen yetiştirme sistemi koşullara göre yeniden düzenlenmiştir. 1980’li yıllarda öğretmen yetiştirme işinin YÖK’e aktarılması ve eğitim fakültelerinin kurulması ile birlikte 1997’de, 2006 ve 2018’de programlar düzeyinde önemli değişiklikler yaşanmıştır. 2020 yılında COVID-19 salgınının da etkisiyle yaklaşmakta olan eğitimde dijitalleşme süreci hızlanarak yeni bir yöne evrilmiştir. Öğretmen yetiştirme işinin eğitim fakültelerine devredilmesiyle birlikte öğretmen yetiştirme problemi Milli Eğitim Bakanlığını ilgilendiren bir konu olmakla birlikte artık yükseköğretim sisteminin de bir parçası olmuştur. Yükseköğretimde yaşanan gelişmeler ve sorunlar eğitim fakültelerini ve öğretmen yetiştirme sistemini de etkilemiştir. Dolayısıyla Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin dijitalleşmesi problemi Türkiye’deki yükseköğretimin genel dijitalleşme süreçleriyle birlikte ele alınması gereken bir konu olmuştur.

Yükseköğretimde dijital dönüşüme yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda üniversitelerdeki teknolojik altyapının günümüz şartlarına uygun olması ve altyapının kullanılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi konusunda organizasyona ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir (Bond vd., 2018). Çin’de yapılan bir başka çalışmada ise öğrenciler için farklı dillerin kullanılabilirdiği dijital dil laboratuvarların ve çevrimiçi sınıfların oluşturulması için çeşitli adımlar atılmıştır. Ayrıca günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için kampüs içi bulut tabanlı ortamlar oluşturmak ve yeni içerik kaynaklarını geliştirmek için finansal olarak çaba harcanması gerektiği de vurgulanmıştır. Yükseköğretimde dijital dönüşüm, üniversitelerin uluslararası alanda kendilerine yer edinmeleri ve öğrencilerini geleceğe hazırlamalarında kritik bir öneme sahiptir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de ve yurt dışında eğitim kurumlarının geneli ve yükseköğretim kurumlarının dijital dönüşümü ile ilgili çalışmaların 2019 yılından beri hız kazandığı görülmektedir (Coşkun, 2021; Taşçı ve Taşlıbeyaz, 2021; Tømte, Fosslund, Olaf Aamodt ve Degn, 2019; Rahman, 2021; Kocaman-Koroğlu, Bal-Çetinkaya ve Cimsir, 2020; Öz ve Özdamar 2020; Yalçınalp ve Avcı, 2019; Amhag, Hellström ve Stigmar, 2019; European Commission-Digital Education at School in Europe, 2019; Balyer ve Öz, 2018; Taşkıran, 2017, Koç ve Albayrak, 2015). Bu yapılan çalışmanın Türkiye’de yükseköğretimin ve eğitim fakültelerinin dijital dönüşümü ile ilgili mevcut durumunun öncelikli alanlarının ve bu alanda eksikliklerin belirlenmesi hem öğretmen yetiştirme sisteminin niteliğinin artmasına hem de eğitim sistemimizin değişime uyum sağlamasına katkı getirecektir. Bu çalışmada bir yükseköğretim kurumunun en temel üç görevi olan eğitim-öğretim, araştırma ve topluma katkı boyutlarıyla birlikte eğitim fakültelerinin bu süreçteki yönetimi de dikkate alınarak dijital dönüşümü ele alınmış ve bu alandaki eksiklikler tespit edilerek çözüm önerileri geliştirmek problem olarak ele alınmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı eğitim fakültelerindeki öğretim elamanları ve öğrencilerinin görüşlerine eğitim fakültelerinin dijitalleşme süreçlerine ve bu süreçte yaşanan sorunlara ilişkin deneyimleri ortaya koymaktır. Bu temel amaca ulaşmak için şu alt sorulara cevaplar aranmıştır.

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elmanı ve öğrencilerin görüşlerine göre;

1) Eğitim fakültelerinin eğitim-öğretim süreçlerinin dijitalleşmesi nasıldır?

- 2) Eğitim fakültelerinin yönetiminin dijitalleşmesi nasıldır?
- 3) Eğitim fakültelerinin araştırma ve uygulama süreçleri bakımından dijitalleşmesi nasıldır?
- 4) Eğitim fakültelerinin dijitalleşmesi toplumsal katkı boyutunda boyutlarında nasıldır?
- 5) Eğitim fakültelerinin dijitalleşme süreçlerinde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nasıldır?

### Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımının bir türü olan betimleyici fenomenoloji desene göre tasarlanmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, araştırmacılara farkında oldukları ancak tam olarak anlamlandıramadıkları fenomenleri daha derinlemesine inceleme imkânı sunar (Patton; 2002; Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimleyici fenomenolojik desende ana amaç, insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir (Saban ve Ersoy, 2016, 59). Bu araştırmada eğitim fakültelerindeki öğretim elamanları ve öğrencilerinin görüşlerine eğitim fakültelerinin dijitalleşme süreçlerine ve bu süreçte yaşanan sorunlara ilişkin deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe, Okul Öncesi, Özel Eğitim, Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı ve Eğitim Bilimleri bölümlerinde görevli 10 adet öğretim elamanı ile bu bölümlerdeki 25 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubuna dahil olan öğretim elamanı ve öğrencilerin en az bir öğretim yılı uzaktan eğitim dersi yürütmüş olmaları veya uzaktan eğitimden ders almaları ölçüt olarak ele alınmıştır.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanma Süresi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan öğretmen velilerin kişisel özelliklerini betimleyen 4 soru ve eğitim fakültelerinin dijitalleşme sürecinde öğretim elamanı ve öğrencilerin algı ve deneyimlerini ortaya koymaya yönelik 5 ana soru yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alanyazın taramasına uygun olarak oluşturulmuş, taslak form eğitim bilimleri alanında uzman iki araştırmacı ve bir ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuş ve gerekli dönütler alındıktan sonra, soruların anlaşılabilirliğini kontrol etmek için bir dilbilimciye kontrol ettirilmiştir. Hazırlanan form uygulanmadan önce eğitim fakültelerinde en az bir öğretim yılı derse girmiş 2 öğretim elamanı ve 2 öğrenciye uygulanmış ve soruların açık ve anlaşılabilir olup olmadığının son kontrolü yapılmıştır. Tüm bu değerlendirmelerden sonra yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Veri toplama aracının son hali üzerinden etik kurul uygulama izni alınmış ve veri toplama aracı uygulanmadan önce katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış, kişisel onayları alınmıştır ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir. Görüşme soruları Zoom aracılığıyla veya yüz yüze ulaştırılmış ve cevapları yine aynı yollarla geri toplanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, eğitim fakültelerindeki dijitalleşme süreçlerinden etkilenen akademik personel ve öğrencilerin değerlendirmelerini içermektedir. Bu değerlendirmeler, eğitim fakültelerinde yönetim süreçlerinin dijitalleşmesi, eğitim fakültelerinin dijital altyapısının geliştirilmesinin yoğunlaştırılması, dijital eğitim-öğretim süreçleri, araştırma ve toplumsal katkı gibi önemli ve acil konuları açıklamaktadır. Söz konusu konulara ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri üniversitelerin ve toplumun yasal, örgütsel, idari, teknolojik, öğretme ve öğrenme çabalarına yoğunlaşmayı gerektirmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların, eğitim fakültelerinin dijitalleşme süreçlerine ilişkin ihtiyaç duyulan çabaların belirlenmesi ve bu çabaların uygulanması için bir yol haritası sunması önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra bu çalışma ile, başta eğitim fakülteleri olmak üzere yükseköğretim kurumlarının dijitalleşmesiyle ilgili sorunları nasıl ele alabileceği konusunda farkındalık yaratılacağı düşünülmektedir.

### Anahtar Kelimeler: Eğitim Fakülteleri, Dijitalleşme

### Kaynakça

- Amhag, L., Hellström, L., & Stigmar, M. (2019). Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203-220.
- Balyer, A., & Öz, Ö. (2018). Academicians' Views on Digital Transformation in Education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(4), 809-830.

- Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-20.
- Coskun, C. (2021). Digital Literacy in the World of Digital Natives. In *Handbook of Research on New Media Applications in Public Relations and Advertising* (pp. 486-504). IGI Global.
- Creswell, J.W.(2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev. M. Bütün, Selçuk B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- DIGITAL-We are social in 2021. <https://wearesocial.com/digital-2021>
- European Commission. (2019). Eurydice Report, Digital Education at School in Europe, Luxembourg, Publications Office of the European Union
- Kocaman-Karoğlu, A., Bal Çetinkaya, K., & Çimşir, E., (2020). Toplum 5.0 Sürecinde Türkiye’de Eğitimde Dijital Dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi* , vol.3, no.3, 147-158.
- Koç, P., & Albayrak, M. (2015). Akademisyen dijitalleşme ölçeği geliştirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(1), 41-53.
- Oz, O., & Ozdamar, N. (2020). Academic's Views on Industry 4.0 within the Scope of Open and Distance Education. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 58-85.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. USA: SAGE Publications.
- Rahman, M. H. (2021). The new trend for digital record management in Bangladesh University Libraries. *Library Philosophy and Practice (e-Journal)*, 4740.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı.
- Taşcı Y., & Taşlıbeyaz, E. (2021). Yükseköğretim Kurumlarında Dijital Dönüşüm Çalışmalarının İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 172-183.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96-109.
- Tømte, C. E., Fosslund, T., Aamodt, P. O., & Degn, L. (2019). Digitalisation in higher education: mapping institutional approaches for teaching and learning. *Quality in Higher Education*.
- Yalcinalp, S., & Avcı, Ü. (2019). Creativity and Emerging Digital Educational Technologies: A Systematic Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 18(3), 25-45.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Kitabevi.

## Uzaktan Eğitim Perspektifinden Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği ve Okulların Değişime Açıklık Düzeyleri

Sabri Anık, Melike Cömert

Şırnak Üniversitesi, İnönü Üniversitesi

### Problem Durumu

Geçmişten günümüze toplumlar değişerek ve gelişerek gelmiştir. Bilim ve teknolojiye birikerek gelen bu değişimler avcı ve toplayıcı toplumlar ile tarım toplumlarında yavaş seyretse de 18.yüzyılda meydana gelen sanayi devrimi ile beraber hızlanmıştır. Özellikle 1970'li yıllarda bilişim teknolojisinde devrim niteliğinde değişimler yaşanmıştır. Bu gelişmelere sayesinde günümüzde bilgiyi üretme ve kullanma, bilginin dolaşması kolaylaşmıştır.

Günümüzde gelişen bilgi teknolojilerine hâkim olan ve bu teknolojileri bilgi, beceri ve deneyimleri ile birleştirebilen, eğitimi, uzmanlık alanına sahip, sorumluluk sahibi ve geleceğe dönük fikirler üreten bireylere ihtiyaç vardır (Sincar, 2015: 21).

Okul yöneticileri değişim lideri, eğitim ve öğretim lideri olmalarıyla beraber hızlı bir değişim gösteren teknolojiye de uyum sağlayarak teknolojik yeterliliğe de sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticileri teknolojik yeterliliğe sahip olabilmeleri için okul yöneticilerinin teknolojiyi tanıması, anlaması ve uygulamalarını bilmeleri, benimsemeleri gerekmektedir (Akbaba Altun, 2002). Aynı zamanda okul müdürleri okullarda teknolojiyi kullanma, teknoloji vizyonu oluşturabilme, öğretmen ve öğrencilerin yönlendirme becerilerini geliştirebilmelidir (Flanagan ve Jacobsen, 2003).

Eğitim yöneticileri uzmanlık alanlarına dayanarak kendilerine birçok sorumluluk verilmiştir. Bu sorumluluklardan biri de teknoloji liderliğidir (Creighton, 2003). Tanzer'e (2004) göre teknoloji liderliği, yöneticiler lider ve teknoloji arasında ilişki kurarak teknolojiyi aktif şekilde uygular ve insan ile bilgi teknolojilerini birleştiren liderlik türüdür. Anderson ve Dexter (2000) da teknoloji liderliğini eğitim sürecinde bilgi teknolojilerini faydalı ve etkili kullanımı ile ilgili eylemleri içerdiğini ifade etmiştir. Bununla beraber teknoloji liderliği, okul teknoloji liderliğini ölçen bir değişken olup okul genelinde bilgi teknolojilerinin etkin kullanımını kolaylaştıran örgütsel kararları, politikaları ve eylemleri de temsil etmektedir.

COVID-19 pandemisi boyunca alınan tedbirler kapsamında okullarda yapılan uzaktan eğitim faaliyetleri çerçevesinde bilişim teknolojilerinden de yararlanılmaktadır. Okulların yeni sürece uyum sağlamaları ve teknolojiden daha fazla yararlanmalarını gerektirmektedir. Okul müdürlerinin görevleri arasında eğitim faaliyetleri boyunca etkili bir değişim sürecini koordine ederek teknolojiyi daha verimli ve etkili hale getirmektir.

Literatürde uzaktan eğitim perspektifinden okul müdürlerinin teknolojik liderlikleri ve okulların değişime açıklık düzeyleri araştırılmamış olması Türkçe Alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Araştırma nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Bu bağlamda uzaktan eğitim perspektifinden okul müdürlerinin teknoloji liderlikleri ve okulların değişime açıklık düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri betimlenecek ve çeşitli değişkenler açısından anlamlılığına bakılacaktır. Okul müdürlerinin teknoloji liderliklerinin okulun değişime açıklık düzeylerini ne düzeyde yordadığı sınanacaktır.

Araştırma verilerini toplamak için örneklem Şırnak ili Cizre ilçesi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem belirlenirken basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 358 öğretmene ulaşılmıştır.

Araştırma verilerini toplamak amacıyla öğretmenlerin okullarda değişime açıklık düzeylerinin belirlemek için Smith ve Hoy (2007) tarafından geliştirilen (Openness To Change Scala- FCOS) ve daha sonra Demirtaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Okulların Değişime Açıklık Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla Sincar (2009) tarafından geliştirilen 'İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği' kullanılmıştır.

Toplanan veriler SPSS 21 bilgisayar paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Buna göre katılımcılarla ilgili betimleyici bilgiler verilirken yüzde ve frekans, verilerle ilgili betimlemelerde ise merkezi eğilim ölçüleri (standart sapma, aritmetik ortalama), normallik testlerine başvurulacaktır. Anlamlılık testleri için de t-testi, tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Okul

müdürlerinin teknolojik liderliğinin okulların değişime açıklık düzeyleri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla basit doğrusal regresyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Anlamlılık testleri için  $p \leq 0.5$  düzeyinde yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin; okul yöneticilerinin teknolojik liderliklerine ilişkin algıları ile okullarının değişime açıklıklarına ilişkin algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki görülmüştür ( $r = .678, p < .01$ ). Basit regresyon analizi sonucunda ise okul yöneticilerinin teknolojik liderliklerinin, okulun değişime açıklığını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur ( $\beta = .678, t = 17.387, p < .01$ ). Okul yöneticilerinin teknolojik liderliklerine ilişkin öğretmen algılarının 1 birim artması, .678 birim okulun değişime açıklık algısını arttırmaktadır. Okulların değişime açıklığındaki varyansın %46'sı, okul yöneticilerinin teknolojik liderlikleri ile açıklanmaktadır ( $R^2$  Değişimi = .46). Okulların değişime açıklığını arttırmak isteyen okul yöneticilerinin, teknolojik liderlik davranışı sergilemelerinde fayda görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, teknoloji liderliği, değişime açıklık

### Kaynakça

- Akbaba Altun, S. (2002) Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının İncelenmesi, Çağdaş Eğitim, S.286, 8–14.
- Anderson, R. E., ve Dexter, S. L. (2000). School Technology Leadership: Incidence and Impact. Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey (No: 6). Minneapolis
- Creighton, T. (2003). *The principal as technology leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Flanagan, L., ve Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of educational administration*.
- Konan, N. (2015). Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları. *Pegem Akademi Yayınları, Ankara*.
- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve Teknik Öğretim Oku Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

## Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Betül Gezer, Melike Cömert

İnönü Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitim, bir toplumun geleceğini belirleyen en önemli etkidir (Öztürk, 2005). Bireysel anlamda bir öğrencinin gelişimi kendi ailesini ve yakın çevresini ilgilendirmektedir. Fakat toplumsal bir kalkınmanın oluşabilmesi için her bir bireyin eğitimi, toplumun her kesimini ilgilendirmektedir. Bundan dolayı, hedefleri açısından toplumun bütününe ilgilendiren okullar, gelecek için oldukça önemli bir yere sahiptir (Aydoğan, 2012). Bir okulun başarılı veya başarısız olması okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin performanslarına bağlıdır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu durumda okul müdürlerinin nasıl bir liderlik stili sergiledikleri ve sergiledikleri liderlik stiline öğretmenler tarafından nasıl algılandığının bilinmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim hizmetlerinin sistematik bir biçimde sunulduğu örgütler olan okullarda en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenlere bu sistem içerisinde okulun idari ve diğer alanlardaki işleyişi konusunda birtakım sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler, görev yaptıkları kurumlarda kendilerini huzurlu ve güvende hissederse, yüksek performans gösterirler. Aksi şartlara sahip kurumlarda çalışan öğretmenler ise daha düşük performans gösterirler (Şişman, 2012).

Okulda huzur ve güven ortamını bozacak durumlara karşılaşırsa öğretmenlerin sessizlik davranışını gösterme olasılığını artıracaktır (Kahveci ve Demirtaş, 2013). Bu bağlamda okul yöneticilerinin örgütsel sessizlik davranışlarının gösterilip gösterilmemesinde veya engellenmesinde etkilerinin olduğu söylenebilir.

Okulun işleyişi içerisinde öğretmenlerin göstereceği sessizlik davranışı sadece öğretmenleri ilgilendirmemekte aynı zamanda okul yönetimi açısından da bir anlam ifade etmektedir. Okuldaki sessizliğin okul yönetimi açısından önemi şöyle belirtilebilir (Kahveci, 2013; Morrison ve Milliken, 2000; Öztürk, 2014):

- Okuldaki sessizlik yönetsel süreçlerde ortaya çıkacak olası sorunların çözümüne yönelik farklı fikirlerin oraya çıkmasını engelleyecek ve yönetim bundan olumsuz etkilenecektir.
- Bir öğretmenin dahi sessizlik davranışına yönelmesi zamanla diğer öğretmenlere de etki edebilir. Bu da okuldaki iklime zarar verebilir ve yönetimi olumsuz etkisi altında bırakabilir.
- Öğretmenlerin sessizlik davranışını göstermesi okul yönetiminin kendini geliştirememesine neden olabilir.
- Okul yönetimiyle ilişkisini bozmak istemeyen öğretmenler sessizleşir. Bu da okul yönetiminin öğretmenin asıl fikrini öğrenememesine neden olur.
- Sessizlik davranışı gösteren öğretmenlerin motivasyon düzeyleri düşer. Bu da beraberinde yönetimin mutsuz öğretmenlerle karşı karşıya kalması sonucunu getirir.

Okullarda okul yönetiminden bağımsız bir şekilde örgütsel sessizliğin düşünülmemeyeceği söylenebilir. Bu düşünce ile yapılan araştırmada ortaokul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesine karar verilmiştir.

### Yöntem

Araştırmada ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İfade edilen amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırmalar arasında yer alan korelasyonel araştırma tercih edilmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep İli Şahinbey İlçesi'ndeki kamu ortaokullarında görev yapan toplam 12.423 öğretmen (Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü, 2020) oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise evrende yer alan 12.423 öğretmen arasından olasılığa dayalı örneklem türlerinden olan "Basit Seçkisiz Örneklem" yöntemi (Keser Özmantar, 2018) ile belirlenen 382 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan okuldaki müdürle çalışma süresi değişkenlerine göre incelenmiştir.



Ortaokul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik stilleri ve örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği” ve “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerini toplamak için ilk aşamada ortaokul müdürleri liderlik stilleri ve örgütsel sessizlik ölçeklerini geliştiren araştırmacılardan e-mail yolu izinler alınmıştır. İkinci aşamada alınan izinlerden sonra Dünya’da ve Türkiye’de yaşanan COVID-19 salgını nedeni ile ölçekler Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki öğretmenlere Google Forms aracılığı ile iletilmiştir. Google Forms aracılığı ile toplanan veriler ilk aşamada Microsoft Excel ardından SPSS 25 paket programına aktarılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları ile toplanan veriler, SPSS 25 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analize başlamadan önce verilerin analizinde parametrik veya non-parametrik testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için verilerin normalliğine bakılmıştır. Verilerin normal veya normal dağılıma yakın bir dağılım gösterip göstermediğini belirleme yollarından biri olan basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2017).

Verilerin analizinde, araştırmanın alt problemlerine göre şu analiz teknikleri kullanılmıştır:

- Araştırmanın “Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri hangi düzeydedir?” ve “Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları hangi düzeydedir” alt problemleri için betimsel istatistiki yöntemlerden ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.
- Araştırmanın “Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki müdürle çalışma süresi ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” ve “Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki müdürle çalışma süresi ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemleri için “Bağımsız Örneklem t-Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır.

Araştırmanın “Ortaokul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemleri için pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri dönüşümcü liderlik alt boyutunda ve sürdürümcü liderlik alt boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda “Kararsızım” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının “Okul Ortamı” alt boyutunda “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Duygu” alt boyutunda “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Sessizliğin Kaynağı” alt boyutunda “Katılıyorum”, “Yönetici” alt boyutunda “Orta Düzeyde Katılıyorum” ve “İzolasyon” alt boyutunda “Orta Düzeyde Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının genel ortalamasının “Orta Düzeyde Katılıyorum” şeklinde olduğu da araştırma sürecinde belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik davranışları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları dönüşümcü liderlik davranışları medeni durum değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın bekar öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının evli öğretmenlere göre yüksek olmasından dolayı bekar öğretmenler lehine olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik davranışları medeni durum değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, Okul Müdürü, Liderlik Stilleri, Örgütsel Sessizlik.

### **Kaynakça**

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim*, 193, 29-43.

Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü. (2020). <https://gaziantep.meb.gov.tr/>, 01.11.2020.

- Helvacı, A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Keser Özmantar, Z. (2018). *Örnekleme yöntemleri ve örneklem süreci*. (Eds. K. Beycioğlu, N.Özer, Y.Kondakçı), Eğitim Yönetiminde Araştırma içinde (88-110). Ankara: Pegem Akademi.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management review*, 25(4), 706-725.
- Öztürk, H. (2014). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1, 27-44.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

## Nature-Based Reading and Writing Instructions in Early Childhood Education: The Giving Tree Example

Vahide Yiğit Gençten, Mehmet Gültekin

Adıyaman Üniversitesi

### Problem Durumu

Studies on nature-based education represent a growing field in early childhood education. Nature-based settings are not only influential on children's cognitive, physical, social, and emotional development but also offer an engaging environment for children to learn and interact with each other. However, only a few studies examined reading and writing instructions in nature-based education. In this study, we investigated how reading and writing instructions could be supported through nature-based education with references to the Common Core Standards. We, in this respect, exemplified reading and writing instructions through a picture book, *The Giving Tree* (2014), by Shel Silverstein. We suggested that reading and writing instructions could be implemented in nature-based education, as supported in the Common Core Standards. Since the COVID-19 global pandemic has caused teachers and teacher educators to engage in outdoor spaces, nature-based education is not only considered as an alternative model but also as a new trend. Thus, nature-based reading and writing instructions should be carried out in line with traditional classrooms for the benefit of early childhood students. We concluded this study with some picture book suggestions in order to foster nature-based reading and writing instructions.

This study aims to provoke nature-based reading and writing instructions for early childhood education through appropriate examples from a picture book entitled *The Giving Tree* (2014) by Shel Silverstein with references to the Common Core Standards. In other words, reading and writing instructions in the Common Core Standards for early childhood education were adapted to nature-based education with examples from *The Giving Tree*. This particular book was selected to exemplify nature-based reading and writing instructions because of its positive reference to nature, its suitable context in terms of reading and writing, and its suitability for early childhood students' reading and writing level. Since nature is seen not only as a setting to build a practice on but also as a pedagogical environment in terms of its role, the infinite resources and sensory features provided by nature were, thus, taken into account while assessing reading and writing instructions for young children.

### Yöntem

Literature has been reviewed to construct a theoretical framework for the paper. Specially, teaching and learning practices in nature have been examined and how these practices can be applied in nature-based writing and reading instruction is discussed. These practices are supported with examples from a picture book related to the nature and very well-known: *The Giving Tree* with references to the Common Core Standards. In Scandinavian countries along with other European countries, nature-based preschools and kindergartens are settled (Elliott & Chancellor, 2014), whereas in developing countries, such as Turkey, such as Erdemli Sea and Forest School in Erdemli, Mersin in Turkey, can be seen as the emerging approaches. This increasing concern for taking education beyond the traditional line requires a deeper understanding of integrating nature-based solutions into the current curriculum and realising how different instructional approaches can be applied through natural settings and resources, particularly during the global pandemic. These natural settings do not only support motivation for children to learn but also offer meaningful real-life experiences (Eick, 2011), which is likely to lead teachers to support various skills of children and to provide them with different insights through a holistic approach (Warden, 2010). While nature schools in early childhood education have been widely recognised, it is necessary to pay attention to nature-based teaching approaches and to carefully examine such practices including reading and writing instructions. Although there have been many studies investigating the importance of using natural settings and resources in early years education and their necessity for children's overall development, including physical, mental, and cognitive developments (O'Brien, 2009; Tonge, Jones, & Okely, 2019), a deeper examination of instructional strategies and approaches for supporting children's reading and writing skills has been overlooked.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

In reading instructions, phonemic awareness refers to the use of phonemes in the spoken language; phonics is to predict that a connection exists between a written letter and spoken sounds; fluency is to read with appropriate speed and proper expression; comprehension is to read accurately and fluently; and spelling is to arrange letters in a correct order to make meaningful words (National Reading Panel, 2000). While these five angles are considered, teachers should

beware of time and space. These instructions should be adapted to a nature-based education. Thus, in addition to flexibility, teachers' creativity will advance the reading instructions so that they can combine these activities with play, dance, drama, music, controlled risk-taking, and more.

Writing skills in this paper are given, but not limited to, as part of eight main themes. Cognitive skills represent low- and high-level processes, such as planning, translating, and revising, required to develop to become competent writers (Mackie, et al., 2013). Phonological awareness is presented to highlight the letter-sound relationship. As children interact with print concepts more and more, their awareness of phonology and the relationship between sounds and phonemes increase (Cambell, Chen, Shenoy, & Cunningham, 2019).

**Anahtar Kelimeler:** Nature-based education, reading instruction, writing instruction, picture books, COVID-19 pandemic

#### **Kaynakça**

Cambell, K., Chen, Y. J., Shenoy, S., & Cunningham, A. E. (2019). Preschool children's early writing: Repeated measures reveal growing but variable trajectories. *Reading and Writing, 32*, 939-961.

Chambers, J. M., & Radbourne, C. L. (2015). Developing critical literacy skills through using the environment as text. *Language and Literacy, 17*(1), 1-20.

Clayton, S., Colleony, A., Conversy, P., Maclouf, E., Martin, L., Torres, A. C., & Prevot, A. C. (2017). Transformation of experience: Toward a new relationship with nature. *Conservation Letters, 10*, 645-651.

Constable, K. (2017). *The outdoor classrooms age 3-7: Using ideas from forest schools to enrich learning*. New York: Routledge.

Elliott, S., & Chancellor, B. (2014). From Forest Preschool to Bush Kinder: An Inspirational Approach to Preschool Provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood, 39*(4), 45-53

Fish, S. E. (1980). *Is there a text in this class? : The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Gaston, K. J., & Soga, M. (2020). Extinction of experience: The need to be more specific. *People and Nature, 2*, 575-581.

Haggström, M. (2019). Lived Experiences of Being-in-the-Forest as Relationships with the More-than-Human World. *Environmental Education Research, 25*(9), 1314-1334.

Hägström, M., & Schmidt, C. (2020). Enhancing children's literacy and ecological literacy through critical place-based pedagogy. *Environmental Education Research, 26*(12), 1729-1745.

Jørgensen, K. A. (2015). Bringing the Jellyfish Home: Environmental Consciousness and 'Sense of Wonder' in Young Children's Encounters with Natural Landscapes and Places. *Environmental Education Research*.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press.

Karavida, V., Charissi A., & Tympa, E. (2020). Forest schools: An alternative learning approach at preschool age. *Journal of Education & Social Policy, 7*(40), 115-120.

Kempert, S., Gotz, R., Blatter, K., Tibken, C., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2016).

Knight, S. (2011). *Forest school for all*. Thousand Oaks, Ca: SAGE.

Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in early years*. Thousand Oaks, Ca: SAGE.

Maynard, T. (2007). Forest schools in Great Britain: An initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood Education, 11*(4), 429-449.

McKinney, K. (2012). Adventure into the woods: Pathways to forest schools. *The Ontario Journal of Outdoor Education, 24*(3), 24-27.

Miller, J. R. (2005). Biodiversity Conservation and the Extinction of Experience. *Trends in Ecology and Evolution, 20*(8), 430-434.

Murnaghan, A. M., & Shillington, L. (2016). *Children, Nature, Cities*. London: Routledge.

O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The forest school approach. *Education 3-13, 37*(1), 45-60.

- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America, 1995.
- Shapiro, B. (2012). Structures that teach: Using a semiotic framework to study the environmental messages of learning settings. *Journal of Eco-Thinking*, 1(1), 5-17.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and Nature: Design Principles for Educators*. Portland, ME: Teahouse Publishers.
- Sund, P., & Lysgaard, J. G. (2013). "Reclaim "Education" in Environmental and Sustainability Education Research. *Sustainability*, 5(4), 1598-1616.
- Unrau, N., Ragusa, G., & Bowers, E. (2014). Teachers focus on motivation for reading: "It's all about knowing the relationship". *Reading Psychology*, 36(2), 105-144.
- Warden, C. (2010). *Nature Kindergartens*. Mindstretchers.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Neslihan Demircan, Fatma Demirci

Hacettepe Üniversitesi, ODTÜ

### Problem Durumu

Eğitimde yenilik tüm dünyanın gündeminde olan bir konudur (Woodland vd., 2013). Eğitimin daha kaliteli bir hale getirilmesinde, 21. yy. becerilerinin kazandırılması önemli bir yere sahiptir. 21. yy. becerileri denildiğinde öğretmen tutumları ve öğretim alanındaki eğilimlerinde yapılan yenilikler kaçınılmazdır (Farmer vd., 2015). Asya ve diğer ülkelerin eğitim alanında yaptığı yeniliklere bakıldığında da bireylerin problem çözme, takım çalışması ve öğrenmeyi öğrenme gibi becerilere yönelik yenilikler yapıldığı görülmektedir (Townsend & Cheng, 2000). Değişen bu öğrenim ihtiyaçları, günümüz öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikleri de değiştirmektedir. 21. Yy öğretmeni olabilmek için sadece bilgi verilmesi yeterli olmamaktadır. Bu yüzyılda öğretmenlerin öğrencilere sorgulama, sürekli öğrenme, değişim için kapasite oluşturmak gibi beceriler kazandırılması gerekmektedir. Dolayısıyla, bu ve buna benzer becerilerin kazandırılmasında öğretmen iş birliği önem taşımaktadır (Chan & Pang, 2006). Öğretmen iş birliği farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Moolenaar (2012) gerçekleştirdiği çalışmada iki tür öğretmen iş birliğinden bahsetmektedir. Birincisi, okullar ve ilçeler arasındaki öğretmen iş birliğidir. İki ya da daha fazla amaç için okulların kurduğu ortaklıklar buna iyi bir örnektir. Diğeri ise aynı okulda bulunan öğretmenlerin yapmış olduğu iş birliğidir. İş birliğinin öğretmenlere birçok katkısı bulunmaktadır. İş birliğine dayalı bir ortamda, öğretmen derslerini ve müfredatı oluşturma fırsatı bulur. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme süreçleri ile ilgili bilgi alışverişinde bulunabilir. Bu iş birliği öğretmenlerin müfredatın içerisindeki fazlalıkların ortadan kaldırılmasına, müfredatın içeriğindeki uyumun artmasına, öğrencinin öğrenmek için kolektif sorumluluk almasına ve en iyi stratejileri etkileşimli olarak geliştirmelerine olanak sağlar (Lee and Smith 1996; McLaughlin and Talbert 2006). Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin iş birliğine yönelik farklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Goddard ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmada öğrenci başarısı ile öğretmen iş birliği arasında önemli derecede ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Şahin (2003) okul müdürü ve öğretmenlerin okulda iş birliği algılarının olumlu olduğunu belirlemiştir. Cansoy (2021) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasında pozitif yönde yüksek ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bunların yanında alan yazına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple, bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutumları araştırılmaktadır.

### Yöntem

Bu çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseninde bir evrenden seçilen örneklemden elde edilen bilgiler aracılığıyla evren genelindeki genel durumun ortaya konması amaçlanmaktadır. Diğer bir ifade ile, örneklemden elde edilen veriler evrene genellenmektedir (Creswell, 2017). Araştırma bulgularının güvenilir olması için katılımcı sayısının ölçek madde sayısının en az 5 katı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu nedenle, araştırmacılar en az 65 okul öncesi öğretmenine ulaşmaya çalışmıştır. Çalışmanın evrenini Ankara'da 2020-2021 bahar döneminde devlete bağlı resmi anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini ise, Ankara'da 2020-2021 bahar döneminde devlete bağlı resmi anaokullarında görev yapan 120 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır (117 kadın, 3 erkek). Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarını incelemek adına Yılmaz ve Çelik (2020) tarafından geliştirilen "Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve yaş, kıdem, mezuniyet gibi demografik bilgileri edinmek amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Günümüzde internetin yaygınlaşması ve pandeminin oluşması sebebiyle, veriler online platformda Google formlar aracılığı ile toplanmıştır. Buna ek olarak, hızlı ve ekonomik olması sebebiyle veriler dijital ortamda toplanmıştır. Katılım gönüllük esasına dayalıdır. Ölçek tek faktörlü olup, 13 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Ölçeği "1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum" seçenekleri ile puanlanmıştır. Ölçekte bulunan 10 madde düz 3 madde ise ters şekilde kodlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Demografik bilgiler incelendiğinde, katılımcıların %97,5 i kadın, %2,5 ini ise erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların %23,3 ü 20-29, %49,2 si 30-39, %27,5'i ise 40 yaş ve üzeridir. Katılımcıların %24,2 si 0-5 yıldır, %30,0 u 6-10 yıldır, %45,8 i ise 11 yıldan daha fazla süredir öğretmenlik yapmaktadır. Ölçekten elde edilen veriler Kolmogrov Simirnov testi ile test edilmiş ve verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis



uygulanmıştır. Betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bulgular yaşı en yüksek ve kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumunun yaşı ve kıdemi az olan öğretmenlere oranla daha iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** mesleki iş birliği, okul öncesi öğretmeni, öğretmen iş birliği

#### Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(4), 470-483.
- Chan, C. and Fai Pang, M., (2006). Teacher Collaboration in Learning Communities. *Teaching Education*, 17(1), 1-5.
- Creswell, J., Demir, S. and Bukova, E., (2017). *Araştırma deseni* (3.baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Farmer S.O., Ronfeldt M., McQueen K and Grissom J. A. Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*. 52(3). 475-514.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Lee, Valerie, and Julia Smith. (1996). Collective Responsibility for Learning and Its Effects on Gains in Achievement for Early Secondary School Students. *American Journal of Education* 104(2), 103–147.
- McLaughlin, Milbrey Wallin, and Joan E. Talbert. (2006). *Building school-based teacher learning communities: professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Moolenaar, N. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(November), 7–39.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Townsend, T., & Y. C. Cheng (Eds.). (2000). *Educational change and development in the Asia- Pacific region: Challenges for the future*. Dordrecht, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Woodland R., M.K. Lee and J. Randall. (2013) A Validation Study of the Teacher Collaboration Assessment Survey, *Educational Research and Evaluation*, 19(5). 442-460
- Yılmaz, K. ve Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740.

## Koronavirüs (Koronavirüs/COVID-19) Salgın Sürecinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kaygı Düzeyine Etkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Hakan Şahin

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

### Problem Durumu

Bu araştırma **Koronavirüs (COVID-19) salgın sürecinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kaygı düzeyine etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi** amacıyla gerçekleştirilmiştir.

İnsanlık tarihi boyunca, dünyanın her yerinde, geniş coğrafyalara yayılan, toplu ölümler ve ciddi sağlık sorunları oluşturmuş, oldukça fazla salgın yaşandığı biliniyor. Bugün Koronavirüs (Koronavirüs/COVID-19) salgını olarak ifade edilen salgın 1 Aralık 2019'da Çin'in Hubei bölgesinin başkenti olan Wuhan kentinde ortaya çıkan 2019-20 Koronavirüs (COVID-19) salgını (WHO, 2020a) küresel düzeyde sağlık başta olmak üzere, ekonomi, sosyal yaşam ve eğitim uygulamaları üzerinde çok önemli değişimlere ve etkilere neden olduğu bilinmektedir. Dünya çapında 3.5 milyon insanın ölüme neden olan salgın, insan sağlığını tehdit etmesinin yanı sıra sosyal yaşamdan ekonomiye, siyasetten uluslararası ilişkilere ve eğitim-öğretimin her alanında değişim ve dönüşümlere neden olmuş, günlük yaşamın normlarına nüfuz etmiştir. Ülkemizde bu salgının etkisini her anlamda yaşamıştır. Bu durumdan kuşkusuz her anlamda en çok etkilenen çocuklar olmuştur. Çocukların kaygı (Anksiyete) düzeylerini etkilemiştir.

Kaygı (Anksiyete) bozuklukları en sık görülen çocukluk çağı psikiyatrik bozuklukları arasında yer almaktadır. Anksiyete gelişimsel nitelikler ve yaş özelliklerinden bağımsız değildir. Özellikle duyguların büyük bir çoğunlukla ilk üç yılda geliştiğinin burada hesaba katılması gerekir. Spence, Rapee, McDonald, Ingram, (2001) okul öncesi çocuklar arasındaki anksiyete semptomlarının, DSM'de tarif edildiği gibi anksiyete bozukluklarına yakından karşılık gelen yapılarla kümelendiğini göstermiştir. Bu süreçte Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların kaygı düzeyini belirlemek amacıyla 2020 yılında İstanbul ilinde bu çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın amacı Koronavirüs (COVID-19) salgın sürecinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kaygı düzeylerine etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- COVID-19 sebebiyle ailede hasta olma, karantinada kalma ve ya hastanede yatma gibi durumlar çocukların kaygı düzeylerini etkilemekte midir?
- Çocuklardan salgın döneminde uyulması istenilen el hijyeni, maske kullanımı ve sosyal mesafenin korunması gibi önlemlere uyup uyamamasına bakıldığında da kaygı düzeyleri ile anlamlı ilişkiler var mıdır?
- Ebeveynlerin demografik özellikleriyle okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

### Yöntem

Yöntem olarak bu çalışmada, Okul Öncesi Eğitim kurumuna devam eden çocukların salgın sürecindeki kaygılarını belirlemeye yönelik tarama türünde betimsel bir çalışma yapılmıştır.

Çalışma grubunu örgün eğitim veren kreş, anaokulu, ana sınıfı çocukları ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Küme tipi rastgele örneklem seçimi yöntemiyle belirlenen gönüllü olarak formu doldurmayı kabul eden 101 ebeveyn ve çocukları oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, ailelerin demografik özelliklerinin yer aldığı "Aile Bilgi Formu" ve çocukların kaygı düzeylerinin ölçülebileceği "Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği Ebeveyn formu" ile sağlanmıştır. Anketler öğretmen aracılığıyla ebeveynlere <https://docs.google.com/forms> üzerinden gönderilip internet üzerinden formlar doldurulmuştur.

Genel bilgi formu, çocukların ve ebeveynlerinin demografik özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Çocukların kaygı düzeyini ölçmek için Çocuklarda Kaygı Düzeyi Ebeveyn Formu; Spence ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen, Şahin (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği Ebeveyn formu kullanılmıştır.

Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği 28 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 3 yaş, 4 yaş ve 5 yaş grubundaki çocuklara yönelik genel kaygı, sosyal kaygı, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılma kaygısı, obsesif kompulsif bozukluk alt boyutları bulunmaktadır.

Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,877 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı genel kaygı boyutu için 0,679; sosyal kaygı boyutu için 0,741; fiziksel yaralanma korkusu için 0,622; ayrılma kaygısı için 0,736; obsesif kompulsif bozukluk için 0,633 olarak hesaplanmıştır. DFA ve güvenilirlik analizi sonuçları, Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği'nin 3 yaş için 0,872, 4 yaş için 0,842 ve 5 yaş için de 0,830 olarak bulunmuştur (Şahin, 2020).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği ile toplanan verilerin analizinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, araştırmancının amaçlarını test etmek amacıyla parametrik ya da parametrik olmayan istatistikler kullanılacaktır. İki grupta karşılaştırmalarda T Testi, üç ve daha fazla grupta karşılaştırmalarda ise Anova testi kullanılacaktır. Değişkenler arasındaki ilişkiye pearson korelasyon analizi ile bakılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup  $p < 0,05$  olması durumunda anlamlı farklılığın/ilişkinin olduğu,  $p > 0,05$  olması durumunda ise anlamlı farklılığın/ilişkinin olmadığı belirtilecektir.

Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin demografik özellikleriyle COVID-19 sebebiyle ailede hasta olma, karantinada kalma ve ya hastanede yatma sebebiyle çocukların kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara;

Çocukların pandemi döneminde uygulaması istenilen el hijyeni, maske kullanımı ve sosyal mesafenin korunması gibi önlemlere uyup uyamamasına bakıldığında da kaygı düzeyleri ile anlamlı ilişkilere yönelik elde edilen verilerinin analizinde SPSS programı kullanılacak olup, verilerin analizi devam etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Salgın(Pandemi), Koronavirüs(COVID19), Kaygı(Anksiyete), Okul Öncesi Eğitim

### Kaynakça

Budak, F , Korkmaz, Ş . (2020). COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNE YÖNELİK GENEL BİR DEĞERLENDİRME: TÜRKİYE ÖRNEĞİ . Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi , (1) , 62-79 . DOI: 10.35375/sayod.738657

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. In Bilimsel araştırma yöntemleri. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>

Seven, S. (2008). Çocuk ruh sağlığı. Ankara: Pegem Akademi.

Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*. 39(11), 1293-316 [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00098-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00098-X)

Şahin, H., (2020). Study of Adaptation of the Preschool Anxiety's Scale in Children to Turkish. *International Education Studies; Vol. 13, No. 9; 2020*, <https://doi.org/10.5539/ies.v13n9p82>

Tunç, A , Atıcı, F . (2020). Dünyada ve Türkiye'de Pandemilerle Mücadele: Risk ve Kriz Yönetimi Bağlamında Bir Değerlendirme . Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi , 5 (2) , 329-362 . DOI: 10.31454/usb.808685

Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazete. COVID-19 Kapsamında Kamu Çalışanlarına Yönelik İlave Tedbirler ile İlgili 2020/4 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Genelgesi. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/03/20200322M11.pdf>. Erişim tarihi: Mayıs 31, 2020.

Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı. Kurum ve İşletmelere Yönelik Enfeksiyon Kontrol Önlemleri. <https://COVID19bilgi.saglik.gov.tr/tr/alinan-karalar.html>. Erişim tarihi: Mayıs 31, 2020.

Wang C, Pan R, Wan X, Tan Y, Xu L, Ho CS, vd. Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *Int J Environ Res Public Health* 2020;17:1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

WHO. (2020a). Rolling updates on coronavirus disease (COVID-19). <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen> (Erişim Tarihi: 6 Mayıs 2020).

## Sorgulama Temelli 7R Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Argüman Seviyelerinin Gelişimine Etkisi

Nazmiye Temiz, Pınar Fettahloğlu

Çukurova Üniversitesi

### Problem Durumu

Son yıllarda öğrencilerin bilgilerinin günlük yaşam bağlantıları ile ilişkilendirilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar bilim eğitiminde argümantasyon sürecinin önemini ön plana çıkarmıştır. Pek çok çalışma fen eğitiminin merkezinde özellikle araştırma ve sorgulama becerisini teşvik eden argümantasyon sürecinin uygulanmasını savunmaktadır (Duschl & Osborne, 2002; Erduran & Osborne, 2005). Argümantasyon, bilginin gerekçelendirilmesi ve değerlendirilmesiyle oluşturulan iddialar ve veriler arasındaki bağlantı olarak tanımlanmıştır (Jimenez-Aleixandre & Erduran, 2008). Yapılan araştırmalar bilim sürecinde argümantasyon sürecinin etkin uygulanmasının bilimin doğasının anlaşılmasına katkı sağladığını (Zeidler, Walker, Ackett & Simmons, 2002), sorgulamayı teşvik ettiğini, öğrencilerin akademik performansını artırdığını (Faize, Husain & Nisar, 2017) ve eleştirel düşünmenin gelişmesini desteklediğini (Erduran & Jimenez-Aleixandre, 2008) ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, argümantasyon sürecinin etkin ve bilinçli şekilde uygulanması öğrencilerin kavramsal anlayışını geliştirerek (Faize, Husain & Nisar, 2017), fen kavramlarının kazanılmasına ve kavramsal yapıların yeniden yapılandırılmasına (Duit & Treagust, 2003) olanak sağlayabilmektedir. Bu nedenle süreç içinde kullanılan argüman yapılarının içeriğinin bilinmesi, süreçte öğrencilerin bu bileşenlere dikkat ederek argümanlarını kurmalarının sağlanmaya çalışılması sürecin etkin yönetimi için çok önemlidir. Toulmin'e (1958) göre iyi bir argümantasyon süreci içinde kurgulanan argümanlar altı temel bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; iddia, veri, gerekçe, nitelendirici, destekleyici ve çürütmedir. Bununla birlikte argümantasyon araştırma sorgulamaya dayalı uygulamalardan biridir. Sorgulama temelli eğitim aktiviteleri fen eğitim sürecinde öğrencilerin derse aktif katılım sağladığı ortam yaratır (Günel, Kabataş-Memiş, & Büyükkasap, 2010). Bu süreçte öğrenciler konuyu gerekçelendirme ihtiyacı hisseder ve böylece bilgiyi yapılandırabilirler. (Kabataş Memiş, & Çakan Akkaş, 2016). Dolayısıyla, sorgulama temelli eğitim uygulamaları öğrencilerin argüman oluşturma ve gelişme düzeylerini olumlu olarak etkileyebilmektedir.

Argüman seviyelerini etkileyen bir başka etmen ise bireylerin bilişsel gelişimleridir. Piaget bilgi ve düşüncelerin çocukların zihinlerinin nasıl geliştiğini araştırarak Bilişsel gelişim dönemlerini öne çıkarmış ve çocuklarının zihinsel gelişimini araştırmıştır. Bununla birlikte, Piaget'nin kavramsallaştırmaları bireylerin gelişimi için bilişsel yapıların ve içeriğinin ölçülmesi gerektiği belirtilmiştir (Wadsworth, 2015). Öte yandan, Piaget'in bilişsel gelişim evrelerine göre farklı aşamada olan öğrencilerin argüman yapılarındaki farklılık net olarak ortaya çıkarılmamıştır. Piaget'in somut işlemler dönemi (7-11 yaş) ve soyut işlemler dönemi (11-15 yaş aralığı ve sonrası) öğrencilerin argüman oluşturma ve gelişim düzeylerinin nasıl değiştiği merak konusudur. Dahası, öğretmen adaylarının fen eğitim sürecinde argümantasyon süreciyle birlikte yeni kavramları öğrenmeleri, kavram kullanımının iyileştirilmesi ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi önem taşımaktadır. Bu kapsamda, fen eğitiminde kullanılan sorgulama temelli eğitim programının son sınıf öğretmen adaylarının argüman seviyelerini ne şekilde etkilediği merak konusudur. Öte yandan, ilgili araştırmalar, argümantasyon sürecinin yararlarını ortaya koymasına rağmen literatürde argümanların gelişim durumunun izlenmesinin ve sürecin nasıl olduğunun rapor edilmesinin ihtiyaç olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu nedenle bu araştırmada Sorgulama Temelli 7R Eğitim Programının okul öncesi öğretmen adaylarının argüman seviyelerine etkisini incelemek ve argüman seviyelerinin gelişimine bilişsel gelişimin etkisinin olup olmadığını tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırma sorularına aşağıda yer verilmiştir.

### Araştırma Soruları

1. Sorgulama Temelli 7R Eğitim Programı sonunda okul öncesi öğretmen adaylarının argüman seviyeleri ön test son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
2. Sorgulama Temelli 7R Eğitim Programı uygulama sürecinde okul öncesi öğretmen adaylarının argüman seviyelerinin haftalık gelişimi nasıldır?
3. Sorgulama Temelli 7R Eğitim Programı uygulama sürecinde okul öncesi öğretmen adaylarının argüman seviyelerinin haftalık gelişimi Piaget bilişsel gelişim sınıflamasına göre farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Bu çalışmada karma yöntemlerden iç içe gömülü karma desen (Creswell & Plano Clark, 2011) kullanılacaktır. İç içe gömülü karma desen çalışmalarında araştırmacılar nitel ve nicel verileri aynı süreçte toplayabilmektedir (Creswell, 2014). Bu çalışmada nicel araştırma kapsamında tek grup yarı deneysel desen ve nitel araştırma yöntemlerinden çoklu bütüncül durum çalışması kullanılacaktır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının argüman oluşturma düzeyleri nicel araştırma kapsamında ve argüman oluşturma düzeylerinde gelişim nitel araştırma kapsamında incelenecektir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eğitim gören okul öncesi öğretmenliği son sınıf sekiz öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Piaget Gelişimsel Görevler Envanteri (IPDT-TR), öğretmen adaylarının argüman yapılarını ortaya çıkarmak için araştırmacılar tarafından geliştirilen bir senaryo ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ve her eğitim sonrası verilen 7R Argümantasyon Formları kullanılmıştır. Uygulama süreci başlamadan önce Piaget Gelişimsel Görevler Envanteri (IPDT-TR) kullanılarak öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyi ölçülmüştür. Son sınıf öğrencilerinin Soyut işlemler veya somut işlemler döneminde olduğu saptanarak iki gruba ayrılmıştır. Sorgulama Temelli 7R (reduce, reuse, respect, reflect, rethink, and redistribute) Eğitim Programına başlamadan önce öğrencilere anket formu verilmiştir. Ardından, öğrencilerin bilişsel durumuna uygun olarak (somuttan soyuta veya soyuttan somuta) **7R (Saygı, Sorumluluk, Yansıtma, Kullanımı Azaltma, Yeniden Kullanma, Onarım ve Geri Dönüşüm)** çerçevesinde oluşturulmuş sorgulama temelli Eğitim Programına başlanmıştır. Sorgulama temelli eğitim programı bir ay sürmüştür (4 hafta, haftada 4 saat toplam 16 saat). Eğitim sürecinde her hafta ilişkili konuya yönelik argümantasyon formu dağıtılarak süreç boyunca veri toplanmıştır. Sorgulama temelli 7R eğitimi sonrası öğrencilerin Anket formunu doldurmasıyla veri toplama süreci tamamlanmıştır. Öğrencilerin Öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı fark olup olmadığı bağımlı gruplar T t testi kullanılarak ölçülecektir. Öğrencilerin eğitim öncesi, sonrası ve sürecindeki argümantasyon formlarındaki argüman yapıları ve düzeyleri betimsel analiz kullanılarak analiz edilecektir. Betimsel analiz sürecinde öğrencilerin argüman yapılarını analiz etmek için ise Topçu, Sadler ve Tüzün (2010) tarafından geliştirilen argümantasyon becerisi düzey belirleme rehberi kullanılacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, Sorgulama Temelli 7R Eğitim Programının okul öncesi öğretmen adaylarının argüman seviyelerine etkisini incelemek ve argüman seviyelerinin gelişimine bilişsel gelişimin etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda son sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının argüman seviyelerinin anlamlı düzeyde artması beklenmektedir. Başka bir ifade ile Sorgulama temelli eğitim metodunun kullanılması ile son sınıf okul öncesi öğrencilerinin farklı sorular sorarak ve cevaplar arayarak düşünmelerinin argümantasyon süreci kapsamında kullanacakları veri iddia gerekçe ve çürütmelerin süreç içerisinde artacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin bilişsel yapılarının tespit edilmesi ile birlikte farklı bilişsel dönemde olan öğrencilerin argüman seviyelerinin haftalık gelişimlerine ait grafikte yine değişiklik beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Argümantasyon, 7R, erken çocukluk eğitimi, sürdürülebilirlik, sorgulama temelli eğitim

## Kaynakça

Clark, P., & Creswell, J. W. V. L. (2011). Karma Yöntem Desen Seçimi (Çev. A. Delice), *Karma Araştırma Yöntemleri Tasarımı ve Yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.

Duit, R., & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International journal of science education*, 25(6), 671-688.

Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38, 39-72.

Erduran, S., & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2008). Argumentation in science education. *Perspectives from classroom-Based Research*. Dordrecht: Springer.

Erduran, S., Osborne, J., & Simon, S. (2005). The role of argumentation in developing scientific literacy. In *Research and the quality of science education* (pp. 381-394). Springer, Dordrecht.

Faize, F. A., Husain, W., & Nisar, F. (2017). A critical review of scientific argumentation in science education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 475-483.

- Günel, M., Memiş, E. K., & Büyükkasap, E. (2010). Yapararak yazarak bilim öğrenimi-YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- Memiş, E. K., & Çağan Akkaş B. N. (2016). Okulöncesi eğitiminde araştırma-sorgulama temelli uygulama: Yoğunluk konusu örneği. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Wadsworth, B. J. (2015). Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı. (Z. Selçuk, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument* (Updated edition ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A., & Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science education*, 86(3), 343-367.



## Pandemi Döneminde Ebeveyn Çocuk İlişkileri ve Çocuklarda Davranış Problemleri

Zeynep Topcu Bilir, Aylin Sop

Düzce Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### Problem Durumu

2019 yılının sonlarında COVID-19 salgın süreci, bireylerin yaşamında fiziksel, psikolojik, sosyal ve ekonomik yönden birçok değişimin yaşanmasına neden olmuştur (Kurt Demirtaş ve Sevgili Koçak, 2020). Ülke genelinde sokağa çıkma kısıtlamaları ile birlikte çoğu çalışan ebeveyn işlerini evden yürütmeye başlamış, okullar çocukların eğitim-öğretimini sürdürmede uzaktan eğitim-öğretim yöntemini uygulamıştır. Uzaktan eğitim sistemiyle çocukların eğitimlerinin evden devam etmesi, insanların sürekli evde kalmak zorunda kalması, bireysel veya aile üyelerince evdeki mevcut yaşantıların değiştirilmesini ve yeniden düzenlenmesini zorunlu kılmıştır (Başaran ve Aksoy,2020). Tıbbi literatür, çocukların Coronavirüs hastalığına minimal düzeyde duyarlı olduklarını göstermesine rağmen, çocuklar bu salgın sürecinin psiko sosyal etkisinden en çok etkilenenler olmuştur (Ghosh, Dubey, Chatterjee ve Dubey, 2020). Sosyal kısıtlamalar birlikte, sosyal temas hane halkı ile sınırlanıp, akran gruplarının bir araya gelmelerinde ciddi sorunlar oluşturmuştur. COVID-19 salgını nedeniyle uygulanan izolasyon sürecinde çocukların sosyal etkileşimlerden zorunlu olarak yalıtılmalarının fiziksel, sosyal ve psikolojik iyilik hali üzerinde doğrudan risk yaratabileceği düşünülmektedir (Di Giorgio, Di Riso, Mioni ve Cellini, 2020).

Salgın sürecinin çocukların üzerindeki etkisini inceleyen birçok araştırma yürütülmüş; ebeveyn-çocuk ilişkisinde ve çocukların duyu durumları ile hem olumlu hem de olumsuz davranışların ortaya çıktığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin pandemi sürecinde çocuklarda öfke, değersizlik, korku, üzüntü, suçluluk, kaygı gibi duyguların yoğun olduğunu (Yalçın, Dai ve Erkoç, 2020); yaşadıkları öfkeyi ağlayarak, ebeveynlerine küserek, vurarak ya da oyuncaklarına saldırgan davranarak gösterdikleri (Wang vd.,2020);hırçınlık, nedensiz ağlama, bağırma ile öfke nöbetlerinin görüldüğü (Courtney, vd. ;2020; Liu, Bao, Huang, Shi ve Lu,2020; Phelps ve Sperry ,2020) ; uyku sorunlarının ve iştah problemlerinin ciddi boyutlarda artışların gözlemlendiği (Ghosh vd.,2020; Başaran ve Aksoy, 2020) çalışmalar yürütülmüştür. Salgının çocuklar ve aileleri için birçok olumsuz yaşantıya neden olan etkilerinin yanı sıra kimi avantajı da beraberinde getirdiğini dair araştırma sonuçları da ortaya konmuştur. Sosyal hayatı sınırlayan hatta sıfırlayan ve evde karantina süreci olan pandemi dönemi, anne baba çocuk arasındaki iletişimi doğrudan etkilemiş; çocukları ile oynadıkları etkinlik türlerinin ve buna bağlı olarak etkileşim sürelerinin arttığını ifade eden ebeveynler bildirilmiştir (Lee vd., 2020). Tüm gün evde kalmak bazı ebeveynler tarafından aile bireylerinin birbiriyle geçirdikleri zamanın değerlendirilmesi anlamında fırsat olarak tanımlanmıştır. Pandemi yaşamının aile içi ilişkilerine etkisinin incelendiği çalışmalar da ise aile zamanındaki büyük artışın, aile ilişkilerinin kalitesinde hem olumlu hem de olumsuz roller oynadığı görülmüştür. Yakın ve şefkatli ilişkileri olan aileler için pandemi, eşleriyle veya çocukları ile dikkatleri dağılmadan samimi zaman geçirmelerine yardımcı olurken kimi ailelerde, artan etkileşimlerin genellikle anlaşmazlıkları, gerilimleri ve memnuniyetsizliği, çocukların davranışlarında oluşan sorunlar nedeniyle stres ve tükenmişlik hissini artırdığı tespit edilmiştir (Döğer ve Kılınc, 2021).

Alan yazın incelendiğinde genel olarak pandeminin çocukların davranışları ve ruhsal durumları, aile iletişimi gibi konularda çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir. Bu çalışma ile ise ailelerin pandeminin çocuklar ve aileler üzerindeki etkisi ve ebeveynlerin oluşan güçlükler ile başa çıkma yollarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynler çocuklarda görülen davranış sorunlarına ilişkin eğitim almaya gönüllü olduklarını ifade etmişlerdir. Eğitime katılan ebeveynler ile görüşmeler yapılarak çocuklarda görülen davranış değişikliklerinin neden ortaya çıkmış olduğu ve nasıl devam ettiği açıklanmaya çalışılmıştır. Pandemi döneminde davranış problemi göstermeye başlayan çocukların davranışları ve ebeveyn çocuk ilişkileri araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pandemi dönemi ebeveyn- çocuk ilişkisini nasıl etkiledi?
2. Pandemi dönemi çocukların davranışlarını nasıl etkiledi?
3. Ebeveynler çocukların davranış problemleri için nasıl çözüm yolları aradılar?

### Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışmaları; araştırmacıların güncel bir olay ile ilgili nasıl ve neden soruları sorularak olgular arasındaki açık olmayan ilişkileri anlama ve yordama ile altında yatan sebepleri sorgulamayı gerektirir (Yin, 2014; Gillham, 2000; Akt. Saban ve Ersoy, 2019). Bu çalışmada

pandemi döneminde ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerinin niteliği, çocuklarında gözlemledikleri davranış değişiklikleri, çocukları ile ilgili yaşadıkları zorluklar, bu zorlukların üstesinden gelmek adına yardım alma davranışlarının düzeyi ve sebepleri incelenmiştir.

Araştırmaya çocukları Kars ilinde ki iki bağımsız anaokuluna devam eden 39 ebeveyn katılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen katılımcılar “okul öncesi dönemde davranış sorunları ve çözüm önerileri” isimli çevrim içi eğitime katılmak isteyen ebeveynlerden ve okul öncesi dönemde çocuğa sahip ebeveynlerden oluşmaktadır.

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. 11 sorudan oluşan form ebeveynlerin pandemi döneminde çocuklarıyla ilişkilerini, çocuklarındaki davranış değişikliklerini ve davranışlarına olan tepkilerini içermektedir.

Veriler 2021 yılı Mayıs ayında ebeveynler için planlanan bir çevrim içi eğitim seminerinden önce toplanmıştır. Seminer katılımcılarına gönüllü katılım formu gönderilerek, araştırmaya katılmayı kabul eden ebeveynler ile online platform üzerinden bireysel görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 20 dk. sürmüştür. Kayıt altına alınan görüşmeler araştırmacılar tarafından transkript edilmiş ve toplanan veriler temalar halinde düzenlenmiştir. İçerik analizi tekniği ile çözümlenen veriler temalar ve kodlar halinde sunulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin eğitime başvurma sebepleri genellikle çocukları için daha iyi bir ebeveyn olabilmek (etkili iletişim kurma, daha iyi yetiştirebilme vb.) vurgusu yaptıkları görülmüştür. Ayrıca sınırlı sayıda ebeveyn ise açıkça çocukları ile sorunlar yaşadıkları için önemli gördüklerini ifade etmiştir. Ebeveyn- çocuk etkileşimine ilişkin olarak ebeveynlerin yarısı kapalı ortamlardan bunaldıklarını ve çocukları ile iletişiminin zayıfladığını ifade ederken diğer yarısı birbirlerini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca tüm ebeveynler çocuklarını evde tutmada sıkıntılar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Pandeminin çocukların davranışlarında aşırı hareketliliğe, inatçılığa, evdeki kuralları uymama ve ağlamaklı olma gibi olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. Genellikle bu davranışların çocukların isteği yerine getirilmediğinde ortaya çıkmaktadır. Ebeveynlerin bu davranışlarıyla baş etme yöntemlerine bakıldığında çoğunlukla çocukları ile konuştukları ve sakince dinlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin yardım alma davranışları incelendiğinde ise genellikle profesyonel kaynaklara başvurmadıkları, kitaplardan, sosyal medyadan ve aile üyelerinden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları salgın sürecinde çocukların davranışlarında başlayan ve devam eden problemlerin olduğu ve ebeveynlerin bu konuda kaygılar yaşasalar da profesyonel yardıma başvurmadıklarını göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki gelişimin çocukların davranışlarında kalıcı izler bırakacağı göz önünde bulundurulduğu sonuçlar endişe vericidir. Ebeveynlerin çocukları ile ilişkisi ve çocuklarda davranış sorunlarına yönelik önleyici müdahaleler kapsamında aile eğitimleri ile desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi dönem, ebeveyn çocuk ilişkisi, çocuklarda davranış problemi, pandemi, COVID-19

### Kaynakça

- Başaran, M. ve Aksoy, A.B.(2020). Anne-babaların korona-virüs (COVID-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 668-678
- Courtney, D., Watson, P., Battaglia, M., Mulsant, B. H., & Szatmari, P. (2020). COVID-19 impacts on child and youth anxiety and depression: challenges and opportunities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 65 (10), 688-691 <https://doi.org/10.1177/0706743720935646>
- Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G., & Cellini, N. (2020). The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. Preprint. <https://doi.org/10.31234/osf.io/dqk7h>
- Döğter, S. S., Kılınc, F. E (2021). 4-6 yaş çocuğa sahip ailelerin COVID-19 pandemi sürecinde çocukları ile iletişimlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 480-496. DOI: 10.21733/ibad.837127
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., & Dubey, S (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica*, 72(0), 1-10. DOI: 10.23736/S0026-4946.20.05887-9
- Kurt Demirtaş, N. ve Sevgili Koçak, S.(2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla COVID-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 328-349. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/55211/750920>

- Lee, J. Chin, M. ve Sung, M. (2020). How has COVID-19 changed family life and well-being in Korea? *Journal of Comparative Family Studies*, 51(3-4). DOI: 10.3138/jcfs.51.3-4.006.
- Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., & Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 347-349. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)
- Phelps, C., & Sperry, L. L. (2020). Children and the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S73-S75. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000861>
- Yalçın, H. Dai, H. ve Erkoç, E.. (2020) Ebeveynlerin Virüs Salgınına İlişkin Duygu Durumları ve Çocuklara Etkileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 7(9), 128-142. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/56911/776632>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

## Dijital Öyküleme Yönteminin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Dersine İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi

Hilal Karabulut

MEB

### Problem Durumu

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde teknolojiden uzak bir sınıf ortamı düşünülemez. Bu doğrultuda öğrencilerin teknolojiyi eğitsel anlamda nasıl kullandığı ve teknolojinin fen ile ilişkisinin boyutu önem kazanmaktadır. Hızla dijitalleşen dünyada eğitimin dijital çağa uyum sağlaması kaçınılmazdır. Teknolojinin eğitim entegre edilmesi sürecinde farklı yöntem ve uygulamadan bahsedilebilir (Ulum, Ercan-Yalman, 2020). Dijital öyküleme yöntemi bu yöntemlerden biridir. Bilişsel ve dilsel beceri ile görsel ve işitsel unsurları birleştiren dijital öyküleme yöntemi öğrenme-öğretme sürecinin çeşitli aşamalarında kullanılabilir (Uslupehlivan, Kurtoğlu-Erden ve Cebesoy, 2017). Dijital öyküler geleneksel öyküleme yönteminin resim, müzik, ses dosyaları ve videolar ile birlikte fotoğraflarla eşleştirilip yeniden anlatılması temeline dayanan bir yöntemdir (Rossiter ve Garcia, 2010). Geçtiğimiz iki yüzyılda endüstriyelleşen dünyanın sosyal, kültürel ve eğitsel alanlarında dijital öyküleme yöntemine ilişkin örnekler rastlanabilmektedir (Rossiter ve Garcia, 2010). Bununla birlikte dijital öyküleme yöntemi eğitim dünyası içinde hızla güç kazanarak öğretmenler ve öğrenciler için bir öğrenme ve öğretme materyali olma yolunda önem kazanmaktadır (Robin, 2008).

Eğitim ortamına hızla uyum sağlayan dijital öyküleme yönteminin alanyazında fen eğitiminde kullanıldığı örnekler rastlanmaktadır (Hung, Hwang ve Huang, 2012; Ulum ve Ercan-Yalman, 2018; Dewi, Savitri, Taufiq ve Khusniati, 2018; Akgül ve Tanrıseven, 2019; Bilen, Hoştut ve Büyükcengiz, 2020 ve Korucu, 2021). Yapılan çalışmalar öğretmenler ve öğrencilerin dijital öyküleme yönteminin öğrenme sürecini olumlu etkilediğini ve içeriği zihinlerinde daha iyi yapılandırabileceklerine olanak tanıdığına işaret etmektedir (Rossiter ve Garcia, 2010). Bununla birlikte dijital öyküler öğrenci katılımına izin vermesi sebebiyle öğrenme sürecinde etkili bir araçtır (Rossiter ve Garcia, 2010). Ayrıca dijital öyküler eğlenerek öğrenme ortamı sağlaması sebebiyle öğrenme çıktılarına olumlu etkileyecektir. Kendi öğrenme sürecini kendisi yöneten öğrenciler sürece katılmakta daha istekli olacaklardır. Bununla birlikte dijital öyküler öğrencilerin derse odaklanmasına katkı sağlayacaktır, Dijital öyküler öğrencilerin bir öykü başlığı seçip bu başlığa ilişkin bir öykü planlamasına, planladığı öyküden bir öykü haritası oluşturmasına, bu öyküyü bir senaryoya dönüştürmesine ve son olarak hazırladığı öyküyü iyi bir öykü anlatıcı gibi sunabilmesine olanak tanımaktadır (Robin, 2008).

Belirtilen sebeplerden ötürü dijital öyküleme yönteminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen dersine ilişkin görüşlerini olumlu etkileyeceği ve derse katılımlarını arttıracığı ön görülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmanın temel amacı dijital öyküleme yönteminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen dersine ilişkin görüşleri üzerine etkisini incelemektir. Çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz yarısında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda 5. Sınıfta öğrenim gören 48 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları güncel bir olgunun kendi gerçek yaşam koşullarında incelenmesine olanak tanıyan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında sınırların net bir şekilde belirlenemediği ve birden fazla veri kaynağının bulunduğu bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmalarını diğer nitel araştırma türlerinden ayıran özellik bu araştırma türünün araştırmacıya konuyu kendi sınırları içinde derinlemesine incelemesine izin vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma süresi 4 haftadır. Araştırmanın yürütüleceği konular "Güneş, Dünya ve Ay" ünitesi konularıdır. Araştırma süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında öğrenciler dijital öyküleme sürecine ilişkin bilgilendirilmiştir. Bu kapsamda ücretsiz bir yazılım olan Photo Story programı katılımcılara tanıtılmıştır. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılmış ve çalışma konusuna ilişkin araştırmalar yapmışlardır. Uygulamalar akıllı tahta, bilgisayar ve internet gibi çalışma için gerekli öğeler bulduran fen ve bilişim laboratuvarlarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı araştırmalarının tamamlanması sonrasında öğrenciler bir öykü haritası oluşturmuş ve öyküleri ile ilişkilendirdikleri fotoğraf veya videoları belirlemişlerdir. Öykülerin dijital ortama aktarılmasının ardından öğrenciler öykülerini seslendirmişlerdir. Tamamlanan öyküler yapılan bir dijital öykü galasında diğer öğrenme gruplarına sunulmuştur.

Çalışmanın ikinci aşamasında uygulamaya katılan öğrencilere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerin

geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (2014) tarafından önerilen ve betimsel analizlerin birden fazla araştırmacı tarafından tekrarlanması ve analizler arasındaki benzerlik oranının tespit edilmesini ön gören bir yöntem uygulanmıştır. Bu kapsamda, Fen Bilgisi Eğitimi alanında uzman bir akademisyenden görüşme formlarının betimsel analizine ilişkin görüş istenmiştir. Araştırmacının oluşturduğu kod ve temalar ile uzman tarafından önerilen kod ve temalar arasında benzerlikler incelenmiştir. Son olarak elde edilen veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonuçları katılımcıların genel görüşünün dijital öyküleme yöntemini mevcut eğitim uygulamalarına göre daha motive edici bulduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte çalışma sonuçları öğrencilerin fen dersine yönelik görüşlerinin dijital öyküleme uygulamaları sonrasında olumlu bir değişim gösterdiğine işaret etmektedir. Öğrenciler dijital öykülerle işlenen fen derslerinin ilgi çekici ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler dijital öykü hazırlayarak ilgili öğrenme konularını daha iyi öğrendiklerini ve bir başka Fen Bilimleri ünitesinde tekrarlamak istediklerini vurgulamışlardır. Ayrıca öğrenciler derse katılmaya daha istekli olduklarını belirterek bu tür uygulamaların farklı öğrenme alanlarında da uygulanabileceğini, bunun öğrenmelerini olumlu şekilde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar Hung, Hwang ve Huang (2012); Dewi, Savitri, Taufiq ve Khusniati (2018) ve Bilen, Hoştut ve Büyükcengiz (2019)' un sonuçları ile paralellik göstermektedir. Belirtilen araştırmacılar dijital öykülemenin öğrencilerin fen öğrenmelerini ve fen öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve derse katılmaya isteklerinin arttığını belirtmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital öyküleme, dijital öykü anlatma, Fen eğitimi

### Kaynakça

- AKGÜL, G., & TANRISEVEN, İ. (2019). Fen ve Teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları ve dijital öyküleri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2501-2512.
- Bilen, K., Hoştut, M., & Büyükcengiz, M. (2019). The Effect of Digital Storytelling Method in Science Education on Academic Achievement, Attitudes, and Motivations of Secondary School Students. *Pedagogical Research*, 4(3).
- Dewi, N. R., Savitri, E. N., Taufiq, M., & Khusniati, M. (2018, April). Using science digital storytelling to increase students' cognitive ability. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1006, No. 1, p. 012020). IOP Publishing.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- KORUCU, A. T. (2020). Fen eğitiminde kullanılan dijital hikâyelerin öğretmen adaylarının akademik başarısı, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 352-370.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (2014). M., & Saldana, J.(2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*, 3.
- ULUM, E., & YALMAN, F. E. (2018). Fen bilimleri dersinde dijital hikâye hazırlamanın ders başarısı düşük ve bilgisayarla fazla vakit geçiren öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 306-335.
- USLUPEHLİVAN, E., ERDEN, M. K., & CEBESOY, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 1-22.
- Rositer, M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New directions for adult and continuing education*, 126, 37-48.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

## STEM Destekli Öğretimin 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Başarılarına Etkisi

Tevfika Gazibeyoğlu, Abdullah Aydın

MEB, Kastamonu Üniversitesi

### Problem Durumu

STEM eğitimi; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegrasyonu ile tasarlanmış bir eğitim yaklaşımıdır. STEM kavramı ilk defa 2001 yılında The National Science Foundation yöneticisi Judith A. Ramaley tarafından kullanılmış ve dünya ülkeleri arasında hızla yayılmıştır (Akbaba, 2017). Başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok ülke bu alanda eğitim sistemleri içinde reformlar yapmaktadır. Eğitimciler, politika geliştiricileri, iş ve sanayi örgütleri mevcut ve gelecekteki sosyal ve ekonomik zorlukları karşılamak için STEM becerilerini geliştirmenin aciliyetini vurgulamaktadırlar (Caprile, Palmen, Sanz ve Dente, 2015; Honey, Pearson ve Schweingruber, 2014; Marginson, Tytler, Freeman ve Roberts, 2013; Prinsley ve Baranyai, 2015; the Royal Society Science Policy Center, 2014). Son yılların en büyük eğitim hareketi olarak kabul edilen STEM eğitimi, ülkemizde de gerekli ilgiyi görmektedir. Günümüz eğitiminde, STEM önemli bir yer tutmaktadır. STEM eğitimi, farklı disiplinler arasında ilişki kurarak öğrenmenin gerçekleştiği bütüncül bir yaklaşımdır (Smith ve Karl-Kidwell, 2000) ve aynı zamanda bireylerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmasını sağlar. STEM eğitiminin dünyada bu kadar önem kazanmasında ülkelerin teknoloji ve ekonomideki yarışlarının önemli bir yeri vardır. STEM eğitiminin öğrencilere sağladığı yararlar;

- Problem çözme becerilerini geliştirir,
- Temel bilgi ve becerilerini kullanarak yaratıcılıklarının gelişmesini ve mühendislik alanında tasarım yapma olanağı sağlar,
- Mantıksal ve eleştirel düşüncelerine imkân verir,
- Disiplinler arası bakış açısı geliştirmesini ve öğrenilen bilgileri ilişkilendirmesine olanak sağlar,
- STEM eğitimi ile birlikte kendilerine güvenirlere, eğlenceli ve keyifli bir öğrenme sağlarlar,
- Teknolojiyi anlamalarını, açıklamalarını ve yorumlamalarını sağlar,

şeklinde ifade edilmiştir (Morrison, 2006; Yıldırım ve Altun, 2015).

Son yıllarda alanyazın incelendiğinde fen eğitimi alanında yapılmış çalışmalardan elde edilen bulgulara göre, fen eğitiminin istenilen seviyelere çıkarılabilmesi için fen derslerinde STEM etkinliklerinin kullanılması gerekliliği ortaya konulmuştur (Kelley, 2010). Alanyazında özellikle ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmalarda, STEM uygulamalarının öğrencilerin fen kavramlarını öğrenmelerini kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Bundan dolayı bu çalışmada, fen bilimleri dersinde ışığın yayılması ünitesinin öğretiminde STEM uygulamalarının kullanılmasının 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarındaki değişimin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırma, Kastamonu'ya ait bir ilçe merkezindeki bir devlet ortaokulunda, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında beşinci sınıfların iki şubesinde öğrenim gören 30 öğrenciyle yapılmıştır. Bu şubelerden rastgele olarak biri deney (n=15), diğeri ise kontrol grubu (n=15) olarak belirlenmiştir.

STEM'e göre tasarlanan etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisini belirlemek amacıyla deneysel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere "Işığın yayılması ünitesi" 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na göre anlatılırken, deney grubundaki öğrencilere ise mevcut öğretim programına ilaveten STEM doğrultusunda hazırlanan etkinliklerle desteklenerek anlatılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerden, ışığın yayılması, ışığın yansımaları ve ışığın maddeyle karşılaşması konu başlıklarına ait ışık kaynağı, periskop ve güneş saati tasarımları istenmiştir.

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Işığın Yayılması Ünitesi Başarı Testi (IYÜBT) ile toplanmıştır. Bu test 15 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmuş ve güvenirliliği 0,68 olarak hesaplanmıştır. Uygulamanın başlangıcında IYÜBT, hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerine ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulama süresi, ön-test ve son-testlerin uygulanması da dahil olmak üzere 22 ders saati sürmüştür. Her iki grupta dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.



Uygulama bittikten sonra aynı başarı testi son-test olarak bir kez daha uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS paket programıyla analiz edilmiştir.

Verilerin analiz işlemlerine geçmeden önce, hangi testlerin kullanılacağına karar vermek için öncelikle, çalışmadan elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu çalışmada, İYÜBT'den elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmış olup, örneklem büyüklüğü 35'ten küçük olduğu için Shapiro-Wilk test sonuçları (Shapiro ve Wilk, 1965) değerlendirilmiş ve normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden ( $p>0,05$ ) t-testi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, 5. sınıf fen bilimleri dersi ışığın yayılması ünitesinin öğretiminde kullanılan STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanmış olan ışığın yayılması ünitesi başarı testiyle araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda uygulama öncesi yapılan ışığın yayılması ünitesi başarı testi puanları açısından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yokken, uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, STEM'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ışığın yayılması ünitesine ilişkin akademik başarılarının, kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan STEM destekli öğrenmenin başarıyı artırdığına ilişkin bu sonuçlar, alanyazında yapılan benzer çalışmalardan (Ceylan, 2014; Cotabish, Dailey, Robinson ve Hughes, 2013; Gazibeyoğlu ve Aydın, 2019) elde edilen sonuçlarla uyumludur. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin çevrelerinde bulabilecekleri basit malzemeleri kullanarak ürün tasarımları sağlanmıştır. Fen bilimleri dersinde özellikle uygun konuların öğretiminde STEM etkinliklerinin kullanılması, hem öğrencilerin akademik başarılarını arttırmakta hem de dersin eğlenceli geçmesini sağlamaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerine, öğrencilerin fen kavramlarını günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmeleri açısından derslerini STEM etkinlikleriyle işlemeleri önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** STEM, ışığın yayılması, fen öğretimi, akademik başarı

### Kaynakça

- Akbaba, C. (2017). *Okullarda maker ve STEAM hareketlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Caprile, M., Palmieri, R., Sanz, P., & Dente, G. (2015). *Encouraging STEM studies for the labour market* (Directorate-General for Internal Policies: European Parliament).
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersinde asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FETEMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Cotabish, A., Dailey, D., Robinson, A., & Hughes, G. (2013). The effects of a STEM intervention on elementary students' science knowledge and skills. *School Science and Mathematics*, 113(5), 215-226.
- Gazibeyoğlu, T., & Aydın, A. (2019). "The effect of STEM-based activities on 7th grade students' academic achievement in force and energy unit and students' opinions about these activities". *Universal Journal of Educational Research*, 7(5), 1275-1285.
- Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, A. (2014). *STEM integration in K-12 education: status, prospects, and an agenda for research*. Washington: National Academies Press.
- Kelley, T. (2010). Staking the claim for the "T" in STEM. *Journal of Technology Studies*, 36(1), 2-11.
- Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts, K. (2013). *STEM: country comparisons*. Melbourne: Australian Council of Learned Academies.
- Morrison, J. (2006). *TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education*. Institute for Essential Science Teaching.
- Prinsley, R., & Baranyai, K. (2015). STEM skills in the workforce: what do employers want? Occasional Papers Series, issue 9, March. Office of the Chief Scientist.



Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (Complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.

Smith, J., & Karr-Kidwell, P. (2000). The interdisciplinary curriculum: A literary review and a manual for administrators and teachers. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443172.pdf> adresinden 2 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir.

The Royal Society Science Policy Centre. (2014). *Vision for science and mathematics education*. London: The Royal Society.

Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40.

## 7. Sınıf Öğrencilerinin Jeotermal Enerji Santralleri Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi

Serkan Aydın, Dilek Karışan

MEB, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

### Problem Durumu

Yaşadığımız dönemdeki bilimsel gelişmeler geçmiş dönemlere göre çok hızlı gelişim göstermektedir. Teknolojinin de hızlı gelişimiyle bireylerin bilgiye ulaşması, bilgiyi üretmesi ve ürettiği bilgiyi kullanması daha da hızlanmıştır. Bu hızlı değişimler bireylerin ihtiyaçlarının da değişmesine neden olmuştur. Değişen ihtiyaçlara ayak uydurabilen, ihtiyaçları doğrultusunda bilgiye ulaşabilen ve öğrendiği bilgiyi kullanabilen bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim sisteminin de değişmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle, güncellenen eğitim sisteminde öğrencilerin zihinsel yetenekleri geliştirilmeli, bilgiye ulaşabilmeleri sağlanmalı, öğrencilere problemi fark edebilme ve problemi çözebilme becerileri kazandırılmalıdır. Fen bilimleri dersi bu yetenek ve becerilerin geliştirilmesini sağlayan önemli derslerden birisidir. (Çınar, Teyfur, 2006; Kaptan, 1998). Ayrıca nitelikli insan gücüne ihtiyacın fazlasıyla olduğu günümüzde fen bilimleri dersi topluma nitelikli insan gücünü yetiştiren önemli derslerden birisidir. (Korkmaz, 2002). Yaşadığımız dönemdeki bilimsel gelişmeler geçmiş dönemlere göre çok hızlı gelişim göstermektedir. Teknolojinin de hızlı gelişimiyle bireylerin bilgiye ulaşması, bilgiyi üretmesi ve ürettiği bilgiyi kullanması daha da hızlanmıştır. Bu hızlı değişimler bireylerin ihtiyaçlarının da değişmesine neden olmuştur. Değişen ihtiyaçlara ayak uydurabilen, ihtiyaçları doğrultusunda bilgiye ulaşabilen ve öğrendiği bilgiyi kullanabilen bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim sisteminin de değişmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle, güncellenen eğitim sisteminde öğrencilerin zihinsel yetenekleri geliştirilmeli, bilgiye ulaşabilmeleri sağlanmalı, öğrencilere problemi fark edebilme ve problemi çözebilme becerileri kazandırılmalıdır. Fen bilimleri dersi bu yetenek ve becerilerin geliştirilmesini sağlayan önemli derslerden birisidir. (Çınar, Teyfur, 2006; Kaptan, 1998). Ayrıca nitelikli insan gücüne ihtiyacın fazlasıyla olduğu günümüzde fen bilimleri dersi topluma nitelikli insan gücünü yetiştiren önemli derslerden birisidir. (Korkmaz, 2002).

Jeotermal kelimesi yeryüzü ısısı anlamına gelir. (Ataman, 2007). Yerin derinliklerinde yer alan, sıcaklığı yeryüzü sularının sıcaklığından daha fazla olan ve içerisinde fazla miktarda mineral ve çeşitli tuzlar içeren kaynaklar jeotermal kaynak olarak adlandırılır. Jeotermal kaynaklardan üretilen enerjiye ise jeotermal enerji denir. Jeotermal enerji fosil yakıtlara göre daha çevre dostu ve daha ucuz enerji türüdür. Jeotermal enerji santrallerinin havayı kirletme oranı çok düşük olduğundan jeotermal enerji temiz bir enerji kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Ataman, 2007). Jeotermal enerji yer altından gelen sıcak suların oluştuğu için hava olaylarından etkilenmez bu nedenle sürekli bir enerji kaynağıdır (Doğan, 2019). Jeotermal enerjinin olumlu yanlarının yanında olumsuz yanları da vardır. Jeotermal enerji santrallerindeki jeotermal akışkanın zamanla çürümesi nedeniyle içerisinde bulunan bordan kaynaklı su ve toprak kirliliği oluşur. (Ataman, 2007). Bu suların sulama suyu olarak kullanımı da toprağın kirlenmesine ve tuzlanmasına neden olur (Uğurlu, 2006).

Ülkemizde jeotermal enerji santrallerinin %80'ne yakını Batı Anadolu'da bulunmaktadır. Batı Anadolu'da yer alan Aydın ili Türkiye'deki jeotermal enerjinin % 67'sine sahiptir. Aydın ili sınırları içerisinde 20 adet jeotermal santral bulunmaktadır. Son yıllarda, elektrik üretimi amacıyla yeni santrallerin kurulması ve bu sayının artırılması hedeflenmektedir. Bu çalışmada sosyo-bilimsel bir konu olan jeotermal enerji hakkında öğrencilerin görüşlerine başvurularak bu konuların öğrencilerin sosyo-bilimsel konulara bakış açıları incelenmiştir. Bu çalışma geleceğin anne babaları olacak olan öğrencilerde yaşadıkları bölgedeki toplumsal olaylara ilişkin farkındalık oluşturması ve bu sayede gelecek nesillerin de duyarlı bir vatandaş olarak yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışmanın öğrencilerin fen eğitimine katkı sağlaması, sosyo-bilimsel bir konu olan jeotermal enerjinin kullanılmasıyla da bu alana katkı sağlaması düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmanın problem cümlesi şu şekildedir:

*"Fen Bilimleri dersi kapsamında 7.sınıf öğrencilerinin jeotermal enerji santralleri hakkındaki görüşleri nasıldır?"*

Yukarıda belirtilen ana problemden yola çıkarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- *"7. Sınıf öğrencilerinin jeotermal enerji santralleri hakkındaki bilgileri nelerdir?"*
- *"7.Sınıf öğrencilerinin jeotermal enerji santrallerinin kullanımı hakkındaki tutumları nasıldır?"*

Bu çalışma ile jeotermal enerji santrallerinin yaygın olduğu Aydın ilinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin jeotermal enerji santralleri hakkındaki bilgileri ve tutumları hazırlanan açık uçlu soru formu ile araştırılmıştır. Çalışma esnasında öğrencilerin cevaplarının gizli kalacağı söylenerek öğrencilerin daha özgür karar vermeleri sağlanmıştır.

### Yöntem

Fen Bilimleri dersi kapsamında 7.sınıf öğrencilerinin jeotermal enerji santralleri hakkındaki görüşlerinin ve tutumlarının belirlendiği bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniği ile yürütülmüştür. Durum çalışması, herhangi bir olay ya da durum hakkında elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006 akt. Doğan, 2019). Yin (2013)'e göre durum çalışmasının sınırlı olması, bir durum olması, bütüncül olması, doğal ortamda çoklu veri toplaması olmak üzere dört özelliği bulunmaktadır ( Akt. Cebesoy ve Karışan, 2017). Bu çalışmada öğrencilerden gelen veriler ayrıntılı bir şekilde incelenerek bütüncül olarak ele alınmıştır. Fen Bilimleri dersi kapsamında 7.sınıf öğrencilerinin jeotermal enerji santralleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından 10 açık uçlu sorudan oluşan soru formu geliştirilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan form araştırmacı tarafından jeotermal enerji santralleri hakkında alan yazın araştırmaları yapılarak geliştirilmiştir. Türkçe makaleler, jeotermal enerji santralleri hakkında daha önce yazılmış tezler, gazete haberleri incelenerek literatür araştırması yapılmış ve veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı jeotermal enerji santralleri hakkında literatür araştırması sonunda sorulan bilgi ve tutum sorularından oluşmaktadır. Jeotermal enerji kaynaklarının yararlı ve zararlı yönlerinin, kullanım alanlarının, ekonomik ve çevre boyutunun değerlendirilmesini ve öğrencilerin jeotermal enerji santralleri hakkında görüşlerini içeren 10 genel soru hazırlanmıştır. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla uygulama öncesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan sorular alan bilgisi açısından üç ve soruların anlaşılabilirliği ve dil bilgisi kuralları yönünden bir uzman tarafından incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin jeotermal enerji santralleri hakkındaki bilgilerini ve görüşlerini belirlemeye yarayan sorular bulunmaktadır. Hazırlanan form 51 7. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin etik kurallar gereği isimleri kullanılmamış öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3.....Ö51 gibi kodlar verilmiştir. Nitel araştırma felsefesine uygun olarak yürütülen bu araştırmada toplanan nitel veriler içerik analiz yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin dikkatli bir şekilde kodlar oluşturularak analiz edilmesini sağlar (Aslan ve Tavşancıl, 2001 akt. Cebesoy ve Karışan, 2017 ). İçerik analizinde önceden bilinmeyen veriler sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci soruda öğrencilere sorulan *"Jeotermal enerjiyi nasıl tanımlarsınız?"* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin çok büyük bölümünün kabul edilebilir düzeyde jeotermal enerjinin tanımını bildikleri görülmektedir. Öğrencilerin verdiği tanımlara bakıldığında tanımlarda jeotermal enerjinin sıcak su kaynağı, enerji kaynağı, ısı kaynağı, seralarda kullanılan enerji gibi ifadelerle tanımlanması öğrencilerin jeotermal enerjiye olumlu baktıklarını göstermektedir. Bu da öğrencilerin jeotermal enerji santralleri hakkında farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bir kişi de olsa, jeotermal enerjinin pis koku yayan zararlı bir enerji olduğunu düşünen öğrenci de bulunmaktadır. Bu şekilde düşünen öğrencilerin çok az olması çoğunun jeotermal enerjinin çevreye zarar vermediğini düşündüklerini göstermektedir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde çok kısa cevapların verilmesi, alakasız cevapların verilmesi ve öğrencilerden az da olsa hiç cevap vermeyenlerin bulunması öğrenme eksiklikleri bulunan öğrencilerin varlığını göstermektedir.

Jeotermal enerji santrallerinin kurulma amacının araştırıldığı üçüncü soruya gelen öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakını jeotermal enerji santrallerinin olumlu amaçlar doğrultusunda kurulduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler evde sıcak su kullanımı, enerji üretmek, teknolojik aletlerin çalışması için elektrik üretmek, ısınmak gibi amaçlarla jeotermal enerji santrallerinin kurulduğunu belirtmişlerdir..

**Anahtar Kelimeler:** 7. Sınıf Öğrencileri, Sosyobilimsel Konular, Jeotermal Enerji

### Kaynakça

Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.

DEMİR, O. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sosyobilimsel Konular ve Bu Konuların Öğretimine Yönelik Görüşlerin İncelenmesi*. Trabzon: Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.

- Doğan, S. (2019). *Yenilenebilir Enerji Kaynakları Açısından Jeotermal Enerji ve İstihdam Yaratma Potansiyelinin Değerlendirilmesi:Aydın İli Örneği*. Aydın: T.C. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı.
- Fowler, S. R., Zeidler, D. L., & Sadler, T. D. (2009). Moral Sensitivity in the Context of Socioscientific Issues in High School Science Students. *International Journal of Science Education*, 279-296.
- Kaptan, F. (1998). Fen Bilgisi Öğretiminin Niteliği ve Amaçları. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi*, 1-30.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 91-97.
- Kozak, M. (2016). Konut Isıtmacılığın da Jeotermal Yenilenebilir Enerji Kaynağının Kullanılmasının Araştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi YEKARUM e-Dergi*, 3(2), 33-40.

## COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime ve Uzaktan STEM Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Nigar Beyaztaş, Dilek Karışan

MEB, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

### Problem Durumu

Pandemi nedeniyle öğretmen ve öğrencilerin beklenmedik bir şekilde uzaktan eğitime geçiş yapmak zorunda kalmaları dijital cihaz eksikliği, internet alt yapısının yetersizliği, çevrimiçi ders içerikleri hazırlama, teknoloji, yetersiz 21. yüzyıl teknolojik becerileri, dijital etik ve gizlilik (Alvarez, Argente & Lippi, 2020; Holden & Lynch, 2004; Mathew & Iloanya, 2016) gibi engellerin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Araştırmacılar, eğitimi kesintiye uğratmamak için eldeki imkanların kullanılarak ihtiyaca göre geçici çözümler üretmenin hedeflendiği eğitimde yaşanan bu sürecin, tam bir uzaktan eğitim olmadığını düşünmektedirler (Bond, Hodges, Locke, Moore ve Trust, 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020). Çünkü acil uzaktan eğitim bir zorunlulukla ortaya çıkar ve ihtiyaca göre geçici çözümler üreterek eğitimi ayakta tutmaya çabalarken uzaktan eğitim bir seçenektir ve yaşam boyu öğrenme çerçevesinde süregelen kalıcı çözümler üretmeyi amaçlar. Aynı zamanda uzaktan eğitim acil uzaktan eğitimden farklı olarak alana özgü kurumsal ve uygulamaya yönelik birikimleri belirli bir amaç doğrultusunda planlı ve sistematik etkinliklerle eğitimi sürdürülebilir hale getirmeye çalışır (Bozkurt ve Sharma, 2020; Hodges vd., 2020). Uzaktan eğitimin her ne şekilde olursa olsun etkili olabilmesi bireylerin 21. Yüzyıl becerilerinden olan yaşam boyu öğrenme ve dijital araçları etkin kullanabilme becerilerine sahip olmaları gerektiği görülmüştür (Çepni ve Ormancı, 2017; Şen Akbulut, 2020).

21. yüzyıl Becerileri Ortaklık (Partnership For 21st Century Skills -P21) oluşumuna göre günümüzde en önemli görülen beceriler: iletişim (communication), eleştirel düşünme (critical thinking), iş birliği (collaboration) ve yaratıcılıktır (creativity). Bu bağlamda derslerde STEM eğitiminin kullanılması 21. yüzyıl becerileri olan bilimsel ve teknolojik okuryazarlık, problem çözme, yenilikçi, karar verme ve uygulama, üretkenlik, iş birliği ve iletişim becerileri daha iyi kazandırılabilir (Becker ve Park, 2011). Böylece acil uzaktan eğitim fırsata dönüştürülebilir ve STEM eğitimi sürdürülebilir.

STEM eğitimi, içinde bulundurduğu Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) disiplinlerini birbirleriyle ilişkilendirerek bütünlük bir şekilde ele alan disiplinler arası bir yaklaşımdır (Breiner, Harkness, Johnson ve Koehler, 2012). STEM eğitiminin amacı bireylere 21. yüzyıl becerilerini kazandırarak bireyi gerçek hayattaki bir mühendis, bilim insanı veya teknoloji gibi yetiştirmek ve bireyin bu alanlara ilişkin uygulamaların bulunduğu öğrenme ortamlarında deneyim kazanmalarını sağlamaktır (Akaygün, Aslan Tutak, Tezsezen, 2017). STEM eğitiminin kazandırmayı hedeflediği 21. yüzyıl becerilerinden bilimsel ve teknolojik okuryazarlığının özellikle yaşadığımız pandemi sürecinde çağın ihtiyaç duyduğu önemli beceriler olduğunu göstermiştir.

21. yüzyıl teknolojik beceri yetersizliği pandemi eğitim sürecini yönetmekte sorumlu olan öğretmenlerin de (Hodges, 2020) karşılaştığı birçok engelin ve sorunun nedeni olabilir. Bozkurt ve Sharma' a (2020) göre uzaktan eğitim yaşam boyu öğrenme çerçevesinde süregelen kalıcı çözümler üretmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitimin etkili olabilmesi bireylerin 21. Yüzyıl becerilerinden olan yaşam boyu öğrenme ve dijital araçları etkin kullanabilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Çepni ve Ormancı, 2017; Şen Akbulut, 2020). Bozkurt (2020), öğretmenlerin bu süreçte bilgi aktarıcı rolünün zayıfladığını, rehber, aracı ve kolaylaştırıcı özelliklerinin daha fazla ön plana çıktığını rapor etmiştir.

Bu bağlamda dersin yürütülmesinden sorumlu olan öğretmenlerin, ders içerikleri oluşturabilme durumları, dijital araçlar ve çevrimiçi araçlara ulaşabilme durumları, ölçme değerlendirme ve uzaktan eğitime yönelik tutumları, teknolojik okuryazarlık ve dijital araçları etkin kullanabilme durumları düşünüldüğünde süreci uzaktan yürütmelerinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerin, araştırılması gereken bir konudur.

COVID-19 pandemisi sürecinde eğitim alanında yapılan araştırmalar incelenmiş ve alanyazında Fen Bilimleri öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerine yer verildiği bir araştırmayla (Bakioğlu, Çevik, 2020) karşılaşılmıştır. Bununla birlikte bu süreçte yapılan çalışmalarda uzaktan STEM uygulamalarına yer verilen araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu araştırmanın da temel amacı olan Türkiye'de ortaokullarda görev yapmakta olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri uzaktan eğitime ve uzaktan STEM eğitimine ilişkin görüşlerinin alınmasının alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Pandemiden sonra eğitimde değişiklikler olacağı öngörülmektedir. Eğitimle ilgili değişiklikler yapılırken, sürecinde odağında olan ve sahada birebir uzaktan eğitimi

yürüten öğretmenlerin görüşlerini almak ve tecrübelerinden faydalanmak önemli ve gereklidir. Ayrıca öğretmen fikirlerini almak, uzaktan eğitimin ve uzaktan STEM uygulamalarının kalitesi ve verimliliğini arttırabilmek için ihtiyaçların belirlenmesinde konusunda da önemlidir.

### Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim, deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir (Jasper, 1994). Olgubilim çalışmalarında amaç, katılımcıların bir olgu ya da durum ile ilgili kişisel deneyimlerini irdeleyerek, olgu ya da durum hakkında daha genel bir anlayış ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireyler tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaya ve deneyimlerin özünü açıklamaya çalışmaktadır (Baker, Wuest ve Stern, 1992). Bu çalışmada olgubilim yönteminin seçim nedeni; araştırmanın amacı olan COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde ve uzaktan STEM eğitimi uygulamaları konusunda Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerini derinlemesine anlamaya çalışmaktır.

### Katılımcılar

Bu çalışmada, seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme kullanılırken, muhtemel katılımcılara çalışmaya katılmak için uygun olup olmadıkları sorulur ya da çalışmaya katılması kolay bir katılımcı grubu oluşturulur (Akgün, Büyüköztürk, Demirel, Karadeniz ve Kılıç Çakmak 2008). Bu araştırmanın katılımcılarını, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye’de farklı illerdeki devlet okullarında görev yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinden oluşmaktadır

Olgubilim çalışmalarında veriler genellikle görüşme yoluyla elde edilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada veriler yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve görüşme soruları hazırlanırken soruların, kolay anlaşılabilir olmasına, yönlendirmeyen, odaklı, açık uçlu olması dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca soruların çok boyut içeren sorular olmamasına özen gösterilerek, iyi biçimde düzenlenmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Sorular ek 1 de görülebilir. Sorulara gelen uzman görüşündeki öneriler doğrultusunda son hali verilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda oluşturulan görüşme soruları uzman görüşlerine sunulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenlerden alınan cevapların gizlilik ilkesinin çiğnenmeyeceği, elde edilen verilerin bilimsel araştırma dışında diğer amaçlarla asla kullanılmayacağı açıklanmıştır. Ayrıca yanıtlayıcıların isimleri alınmayarak, kimliklerinin gizleneceği konusunda güvence verilmiştir. Bilimsel etik anlayışına göre katılımcı öğretmenlerin isimleri verilmemiş, onun yerine katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5... gibi kodlar ile tanımlanmıştır.

Bu çalışmada, Fen bilimleri öğretmenleri ile yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008)’e göre içerik analizi yapılırken katılımcıların cevapları benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmalı ve olumlu ve olumsuz cevaplar birbirinden ayrılmalıdır. Bu bağlamda katılımcıların verdikleri cevaplar iki ayrı araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış olup daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodları karşılaştırmışlardır. Kodlayıcı güvenilirliği hesaplanırken Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı bulunmuştur ve kodlayıcı güvenilirliği %85 olarak hesaplanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pandemi döneminde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin uzaktan eğitim ve uzaktan eğitimde STEM uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek için yapılan çalışmada sorulara verilen yazılı formların değerlendirilmesi doğrultusunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada ilk soru olarak katılımcılara pandemi öncesinde herhangi bir şekilde uzaktan eğitim deneyimleri olup olmadığı sorulmuş katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde hiç bir öğretmenin pandemi öncesi uzaktan eğitime dair tecrübelerinin olmadığı ve pandemi sürecinde öğretmenlerin tamamının derslerini uzaktan eğitim yoluyla yürüttükleri görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamaları sırasında karşılaştıkları zorluklar hakkındaki görüşlerini belirlemek için sorulan soruda öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde, ses ve görüntüde yaşanan sorunlar, internet alt yapısı ve teknik donanımlardan kaynaklı derslerin kesintiye uğramasından dolayı zorlandıkları sonucu çıkarılmıştır. ayrıca Yapılan çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin, uzaktan eğitimde deney, gözlem ve uygulama yapmakta zorlandıkları, somut uygulamalar yapmanın sınırlı olduğu ve görseller üzerinden konuşarak ders

anlatmak durumunda kaldıkları sonucuna varılmıştır. öğretmenlerin yarısından fazlası (N=7) uzaktan eğitimin avantajları olmadığını düşünürken, bazı öğretmenler (N=4), görsel olarak desteklemenin bazen kalıcılığı arttırmasını, çizim konusunda rahatlık olmasını, daha fazla soru çözülmesini, öğrencilerin ders içeriklerine dersten sonra da ulaşabilmelerini ve teknolojik imkanları sınırlı okullar için teknolojinin kullanımını uzaktan eğitimin avantajı olarak belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Acil Uzaktan Eğitim, Uzaktan STEM, Uzaktan STEM uygulamaları, Fen Bilimleri, Öğretmen görüşleri

#### Kaynakça

- Adamczyk, P., Marsh, B. & Mitchell, N., (2010). Interactive video technology: Enhancing professional learning in initial teacher education. *Computers & Education*, 54(3), 742-748.
- Akaygün, S., Aslan-Tutak, F., Tezsezen, Ş., (2017), İşbirlikli FeTeMM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) eğitimi uygulaması: Kimya ve matematik öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi (h. u. journal of education)* 32(4): 794-816 [2017] doi: 10.16986/huje.2017027115
- Akkaş Baysal, E., Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). COVID-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214. DOI: 10.47615/issej.835211 <https://doi.org/10.47615/issej.835211>
- Akgün, Ö.E., Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Karadeniz, Ş., Kılıç Çakmak, E., (2008) Örneklem Yöntemleri. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.91-92). Ankara: Pegem Akdemi 26. Baskı DOI 10.14527/9789944919289
- Aksoğan, M. (2020) Uzaktan eğitim bağlamında harmanlanmış öğrenme: II. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi Tam Metin Kitabı. ISBN 978-605-7875-34-1
- Aksoğan, M., Çalış Duman, M. (2020). A Research on Academician Opinions on Distance Education in the COVID-19 Process. *NATURENGS, COVID-19 Special Issue*, 38-49. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/naturengs/issue/57756/815792>
- Akyavuz Külekçi, E., Çakın, M., (2020). COVID-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi.
- Alev Ateş, A., Altun, E., (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 3 (2008) 125-145
- Altaş, R, Bostan Sarıoğlu, A., Şen, R., (2020). Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde deney yapmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılması. *Milli eğitim dergisi*, salgın sürecinde Türkiye'de ve dünyada eğitim, 371-394. DOI:10.37669/milliegitim.787933
- Alvarez, F., Argente, D., & Lippi, F., (2020), A simple planning problem for COVID-19 lockdown. University of Chicago, Becker Friedman Institute for Economics Working Paper No. 2020-34
- Arı, S., ve Çakır, Ö., Özköse, H., 2013''Uzaktan Eğitim Süreci için SWOT Analizi'', *Middle African Journal of Educational Research*. 5. 41-55.
- Arik, S., Cimen, O., Karakaya, F. & Yılmaz, M., (2020). Investigation of the Views of Biology Teachers on Distance Education during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Education in Science, Environment and Health* Volume 6, Issue 4, 2020 DOI:10.21891/jeseh.792984
- Arora, A. K., & Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on the teaching-learning process: A Study of Higher Education Teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 13(4), 43-56.
- Arslan, A., (2007), Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2009 13 (1): 143-154
- Athanasakou, V., Eugster, F., Schleicher, T., & Walker, M., (2020) Annual Report Narratives and the Cost of Equity Capital: U.K. Evidence of a U-shaped Relation, *European Accounting Review*, 29:1, 27-54, DOI: 10.1080/09638180.2019.1707102 <https://www.iste.org/standards/for-students> Erişim: 15 Aralık 2020.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P.N. (1992). Methodslurring: the groundedtheory/ phenomenologyexample. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020), COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri.



## 5E Öğrenme Modelinde Mühendislik Tasarım Süreci Odaklı STEM Uygulamalarının İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Mühendislik Alanları ve Mühendislik Algı Düzeyine Etkileri

Ganime Aydın, Mehpere Saka, Jale Çakıroğlu

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, ODTÜ

### Problem Durumu

Bireyin eğitim hayatı, iş hayatı ve hatta özel hayatındaki kazanım ve davranışlarında, yaşadığı toplumsal yapı önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim sisteminin kullanıcıları olan öğrenciler aynı zamanda bu sistemin bir ürünü olmakla birlikte, tüm eğitim dönemlerinde kazandıkları bilgi, beceri ve tutumlarında geçmişteki kazanımları önemli bir etkiye sahiptir (Bourdieu ve Passeron, 1964). Dolayısıyla ailenin sosyo ekonomik düzeyi, eğitim düzeyi, sosyal statüsü (meslekleri, yaşanılan şehir, semt, ev, komşular) öğrencilerin hem mevcut yaşam süreçlerini hem de ileriki yaşamlarını belirleyen en temel unsurlardır. Bu bağlamda, Bourdeu (1990) ailenin sosyal statüsünün öğrencilerin başarısında ve meslek seçiminde en önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Son yıllarda bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretim programına dahil edilen STEM uygulamaları öğrencilerin STEM alanlarında meslek edinme konusundaki farkındalığını arttırarak, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencileri gelecekte yüksek standartta bir hayat sürmelerine olanak sağlar (Xie ve Killewald 2012; Rothwell 2013). Fen Bilimleri dersi öğretim programına entegre edilen STEM uygulamaları, ailenin sosyoekonomik yapısı, din, cinsiyet, ırk, aile yapısı gibi öğrencilerin akademik başarısına etki edebilecek çeşitli etkenleri minimize etme amaçlıdır (Aydın, Saka ve Guzey, 2018). Bunun yanında okul ortamı içerisinde öğrenme, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinden uzak, gerçek obje ve olaylarla ilişkisi az, daha çok sembollere bağlı olması ve öğrencilerin sosyalleşmesine daha az olanak sağlaması açısından eleştirilmektedir (Şimşek,2011). Okul ortamının öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili sorumluluklarını artırırken, anlamalarıyla ilgili motivasyonlarını azalttığı (ak. Ayar, 2015), okul dışındaki öğrenmenin ise dilin, okumanın, matematiğin ve okulla ilgili diğer sahalardaki becerilerin gelişiminde hayati bir öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Kavak, Tufan ve Demirelli, 2006). Okul dışı öğretim ortamları okullarda programlarla ilişkilendirildiğinde sorgulayabilecekleri ve tartışabilecekleri ortamlar yaratıldığında, bilgiyi keşfederek veya uzmanların yönlendirmeleriyle bilgiye ulaşabilmeleri sağlandığında, öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri hem bilişsel, hem duyuşsal düzeyde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (ak. Şimşek, 2011). Okul dışı öğrenme ortamlarında yaşanan deneyimlerin öğrencilerin hatırlarında uzun süreli yer etmesi (ak. Şimşek, 2011), küçük yaşlarda yüksek olan ilginin ileriki yaşlarda azalmasının önlenmesi açısından önemlidir (Falk ve Dierking,1997). Ayrıca, STEM alanlarındaki meslekleri öğrencilerin tanımlarına imkân verecek mühendislik uygulamalarının erken yaşta başlanması alan yazında önerilmektedir (Wyss, Heulskamp ve Siebert, 2012; Lamb, Akmal, ve Petrie, 2015; Gulhan ve Sahin, 2016). Mühendislik uygulamalarının zengin öğrenme ortamında gerçekleşmesi ve doğrudan alan uzmanları tarafından yönlendirmelerle, öğrencilerin kendilerinin keşfettiği, başarıma şartının olmadığı veya başarı sıralamasının yapılmadığı etkinliklerle öğrencilerin mühendislik alanına ilgi duymaları, mühendislik mesleğini tanımları ve en önemlisi kendilerinin neler yapabildiklerini görmeleri bu mesleklere yönelik ilgiyi artırırken, daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, mühendislik tasarım süreci temelinde gerçekleştirilen uygulamalarının ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin mühendislik algılarına ve mühendislik bilgi düzeylerine etkilerini tespit etmektir.

### Yöntem

Araştırmada tek grup ön test-son test deneysel desen uygulanmıştır. Çalışma TUBİTAK- 4004 (119B932) "Mühendis Olmaya Adım Adım" projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini projede yer alan Çanakkale Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Müdürlüğü'ne bağlı 10, Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 20 ilkökul ve ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Proje 10 günlük bir eğitim şeklinde gerçekleştirilmiş olup, eğitimler beş farklı üniversitede görev yapan fen eğitimcileri ve mühendisler tarafından gerçekleştirilmiştir. Proje süresinde mühendislik tasarım süreci odaklı çevre, inşaat, elektrik, gıda, ziraat, kimya, mimarlık, uzay, biyomedikal, makine, astronomi ve yazılım mühendisliği etkinlikleri, drama, spor ve gezilerle birlikte 31.08.2020-09.09.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak Mühendislik dalları ölçeği ve Bir mühendis çiz (Knight ve Cunningham, 2004) ölçekleri kullanılmıştır. Mühendislik dalları ölçeği araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, proje dahilinde eğitim verilen 12 mühendislikle ilgili görsellerden öğrencilerin mühendislik alanını tespit etmeleri ve belirledikleri mühendisliğin ne iş yaptığını ifade etmeleri istenmiştir. Bir mühendis çiz ölçeğinde ise öğrencilerden istekleri bir mühendis çizimi yaparak, çizdikleri mühendise dair kişisel bilgileri, çalışma ortamlarını, hangi alanda mühendislik yaptıkları ve çizimlerinde mühendisin ne iş yaptığını açıklamaları istenmiştir. Bunların yanında, öğrencilere "Sence mühendislik nedir? Mühendis ne iş yapar?" soruları yöneltilerek, mühendislik bilgileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ölçekler, uygulamaların

başında ve sonunda ön test- son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, proje süresinde eğitim veren eğitmen ve rehberlerden projeyi, uygulamaları ve öğrencilerle ilgili gözlemlerini değerlendirmeleri istenmiş ve elde edilen veriler çoklu veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veri analizlerinde mühendislik dalları ölçeğinde hem istatistiksel hem de betimsel analiz kullanılmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğini hesaplamak için KR- 20 güvenilirlik analizi yapılmış ve analiz sonucu .73 olarak belirlenmiştir. Ölçme aracı yapılan analizlerde normallik gösterdiği için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Bir mühendis çiz ölçeğinin analizinde Weber, Duncan, Dyehouse, Strobel ve Diefes-Dux, (2011) tarafından geliştirilen kod sistemi kullanılmıştır. Rehber ve eğitmen görüşleri ise içerik analizi yöntemi ile önce kodlar ardından tema ve kategoriler oluşturularak, değerlendirmeler yapılmıştır. İçerik analizinde araştırma grubunun her biri değerlendirmeye katılmış olup, öncelikle bireysel olarak analizler yapılmış ardından yapılan analizler bir araya getirilerek farklı sonuçlar tekrar gözden geçirilerek fikir birliği sağlanmaya çalışılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

#### Mühendislik Dalları Ölçeği Sonuçları

Mühendislik dalları ölçeği ön test son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu ( $p < .05$ ) belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin uygulamalarla birlikte mühendislik dallarını öğrenme düzeylerinde anlamlı düzeyde bir artış olduğu tespit edilmiştir.

#### Bir Mühendis Çiz Ölçeği Sonuçları

Öğrencilerin ön test ve son test analizlerinde benzer düzeylerde mühendis çizdikleri görülmekle birlikte, çizdikleri mühendislerle ilgili akıllı, çalışkan, düzenli ve zeki ifadelerini son testlerde ( $f = 12$ ) ön testlerden ( $f = 5$ ) daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, yine öğrencilerin son testlerde mühendislerle ilgili olarak “yaratıcı, meraklı, araştırmayı seven, iyi gözlemci ve hayal kuran” ifadeleri kullandıkları ( $f = 4$ )tespit edilmiştir. Mühendislerin çalıştığı mekanlarla ilgili öğrencilerin ön test çizimlerinde daha çok dış mekânı ( $f = 19$ ) kullandığı, son testlerde ise iç mekanları ( $f = 14$ ) daha fazla kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Mühendislerin yaptığı işle ilgili öğrencilerin açıklamaları incelendiğinde ön test çizimleri ile son test çizimlerinde genelde (ürünleri tasarlamak, icat etmek, yaratmak ( $f = 6$ ,  $f_s = 6$ ), tamir etmek ( $f = 12$ ,  $f_s = 13$ ), deney yapmak, test etme, bilgi oluşturma ( $f = 3$ ,  $f_s = 2$ )) benzer özellikleri tanımladıkları, araştırma ve proje yapma ifadelerini son testlerde kullanmadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında, son testlerde “gözlem yapmak” eylemini ön test sonuçlarına ( $f = 1$ ) göre daha fazla ifade ettikleri ( $f = 5$ ) görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Mühendislik tasarım süreci, mühendislik bilgisi, ilkokul öğrencisi, ortaokul öğrencisi, fen eğitimi

### Kaynakça

- Ayar, C. M. (2015). First-hand experience with engineering design and career interest in engineering: An informal STEM education case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1655-1675. Doi. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.6.0134>
- Aydın, G., Saka, M. ve Guzey, S. (2018). 4-5-6-7 ve 8. sınıf öğrencileri için mühendislik bilgi düzeyi ölçeği. *İlköğretim Online*. 17 (2), 750- 768.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J.C.(1964). *Leshé'ritiers. Lese'tudiants et la culture*. Minuit, Paris.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford Press.
- Falk, J. H. ve Dierking, L. D. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. Curator: *The Museum Journal*, 40(3), 211-218.
- Freedman, J , & Sears, D. (1989). Cinsiyet rolleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22 (2) , 687-724 .
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). *Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına ve mesleklerle ilgili görüşlerine etkisi*. Eğitim Bilimlerinde Nitelikler ve Yenilik Arayışı (Edt: Demirel, Ö. ve Dinçer, S.), Pegem Yayıncılık, 283-302.
- Kavak, N., Tufan, Y. ve Demirelli, H. (2006). Fen-teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi: Gazetelerin potansiyel rolü. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, OFMA Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 17-28.

Knight, M. ve Cunningham, C. (2004, June). Draw an engineer test (DAET): Development of a tool to investigate students' ideas about engineers and engineering. In *ASEE Annual Conference and Exposition* (Vol. 2004).

Lamb, R., Akmal, T. ve Petrie, K. (2015). Development of a cognition-priming model describing learning in a STEM classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(3), 410- 437.

Rothwell, J. (2013). The hidden STEM economy. Brookings Institute; <http://www.brookings.edu/research/reports/2013/06/10-stem-economy-rothwell>.

Şimşek, C.(2011). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Pegem, Ankara.

Xie, Y., & Killewald, A. (2012). *Is American science in decline?*. Harvard University Press;

Weber, N., Duncan, D., Dyehouse, M., Strobel, J., & Diefes-Dux, H. A. (2011). The development of a systematic coding system for elementary students' drawings of engineers. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 1(1), 49- 62.

Wyss, V. L., Heulskamp, D., & Siebert, C. J. (2012). Increasing middle school student interest in STEM careers with videos of scientists. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 501-522.

## 5E Öğrenme Modelinde Mühendislik Tasarım Süreci Odaklı STEM Uygulamalarının İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Mühendislik Tasarım Süreci Becerilerine, Yaratıcılık ve Takım Çalışmasına Etkileri

Ganime Aydın, Mehpere Saka, Jale Çakıroğlu

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, ODTÜ

### Problem Durumu

Yenilikçi, girişimci, sürdürülebilirlik, yaratıcılık, bilgi toplumu, teknoloji, sosyal medya, dijital dünya, küreselleşme gibi kavramlar 21. yüzyılın öne çıkan kavramları olmuştur. Bu kavramların etkisi de toplumlarda hızlı değişim ve dönüşüm süreçlerini beraberinde getirmiştir. Değişim ve dönüşümün başarıya ulaşmasındaki temel yapılar, iktisadi, siyasal, tarihsel, kültürel ve sosyal olmasının yanı sıra kuşkusuz bu ülkelerin eğitim sistemlerinde gerçekleştirdikleri reformlar ve bu reformların yansımalarıdır. Günümüz bilgi toplumunda değişimin hızı, eğitim sistemlerinde de hızlı değişimlere neden olmakta ve buna zorlamaktadır. Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletleri özellikle fen ve matematik alanlarında elde ettiği düşük akademik başarı sonucunda, 2011 yılında Ulusal Araştırma Konseyi [NRC] gelecek nesil için fen standartlarında, ülkenin ekonomik göstergelerini etkileyecek (Breiner, Harkness, Johnson ve Koehler, 2012; Lacey ve Wright, 2009; Sahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014). STEM ilgili mesleklerde aranan özelliklere yönelik yeni standartlar oluşturmuştur. Bu süreçte eleştirel düşünme becerileri, problem çözme becerileri, küresel farkındalık, yaratıcılık, inovasyon, işbirliği, özyönetim, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı (Rotherham ve Willingham, 2010) kazandırılması hedeflenen beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde de 2018 yılında revize edilen fen bilimleri dersi öğretim programında mühendislik uygulamalarına yer verilmiştir. 4. sınıf seviyesinden itibaren Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları programa eklenmiş ve temel becerilerde yer alan mühendislik ve tasarım becerilerine yer verilmiştir. Bu alan, fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirmeyi sağlayarak, problemlere disiplinler arası bakış açısıyla, öğrencileri buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırarak, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturmalarını ve bu ürünlere nasıl katma değer kazandırılacakları konusunda stratejileri geliştirmesini kapsamaktadır (MEB, 2018, s.9).

Geniş anlamda "mühendislik" insanların belirli sorunlarına çözümler üretmek için sistematik tasarım uygulamaları gerçekleştirmektir (NGSS, 2013). Mühendisliğin STEM öğretim modeline entegre edilmesiyle, öncelikle öğrencilere gerçek yaşamdan bir problem sorulması ve bilim insanının bu problemin çözümünü nasıl bulduğu ve cevapladığı üzerinde durularak, K-12 düzeyine doğrudan temel konularla ilgili bilimsel araştırma yapabilecek, mühendislik tasarım projeleri gerçekleştirebilecek düzeye gelmeleri beklenmektedir. Mühendislik tasarım temelli STEM eğitim modeli, öğrencileri bir mühendis gibi farklı disiplinler arasında bir işbirliğine yönelterek, iletişime açık, sistematik düşünebilen, yaratıcı, etik değerlere sahip ve problemlere en uygun çözümü bulabilecek, bilim okuryazarı, takım çalışmasında ve mühendislikte tasarım projelerinde başarılı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar (Mann, Mann, Strutz, Duncan ve Yoon, 2011; Guzey, Thank, Wang, Roehrig ve Moore, 2014; Rogers ve Porstmore, 2004). Bununla birlikte, öğrencilerin sorgulama ve tartışmalarının sağlandığı okul dışı ortamlarda doğrudan uzmanlarla etkileşim içerisinde öğretim sürecine dahil olmalarının öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlamanın yanında olumlu tutum geliştirdiği bilinmektedir (Şimşek, 2011). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı 5E öğrenme modeli temelinde mühendislik tasarım süreci odaklı STEM uygulamalarının ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin mühendislik tasarım süreci becerileri, yaratıcılık ve takım çalışması becerilerine etkisini incelemektir.

### Yöntem

Araştırma nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı durum çalışması modelidir. Çalışma TÜBİTAK-4004 (119B932) "Mühendis Olmaya Adım Adım" projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini projede yer alan Çanakkale Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Müdürlüğü'ne bağlı 10, Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 20 ilkökul ve ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Proje 10 günlük bir eğitim şeklinde gerçekleştirilmiş olup, eğitimler beş farklı üniversitede görev yapan fen eğitimcileri ve mühendisler tarafından gerçekleştirilmiştir. Proje süresinde çevre, inşaat, elektrik, gıda, ziraat, kimya, mimarlık, uzay, biyomedikal, makine, astronomi ve yazılım mühendisliği etkinlikleri, drama, spor ve gezilerle birlikte 31.08.2020- 09.09.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Mühendislik dallarına yönelik etkinlikler 5E öğrenme modeli temelinde tasarlanmış ve mühendislik tasarım süreçleri entegre edilerek planlanmıştır. Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak öğrencilerin yazdığı hikâyeler ve proje kapsamında görev alan eğitmen ve rehberlerden alınan görüşler kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı olan hikâyelerde öğrencilerden proje bitiminde "..... Projesinde ..... Mühendisiyim" başlıklı bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden yazmaları

istenen hikâyelerle, onların mühendislik tasarım süreçleri, yaratıcılık ve takım çalışmasını hikâyelerine ne kadar yansıtılabildikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Hikâyenin yazımı projenin son etkinlik günü öğrencilere bildirilmiş ve öğrencilerin uygulamalar sonrasında evlerinde hikâyelerini yazarak bir sonraki gün proje rehberlerine teslim etmeleri istenmiştir. Hikâyelerin analizi için araştırma grubu tarafından mühendislik tasarım süreci boyutları dikkate alınarak bir rubrik oluşturulmuştur. Mühendislik tasarım süreçleri yanında yazılan hikâyelerde yaratıcılık ve takım çalışması kavramlarının kullanılıp kullanılmadığı değerlendirme ölçütleri arasına eklenmiştir. Oluşturulan rubrik 3 araştırmacı ve proje ekibinde yer alan bir uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonunda öğrencilerin yazdığı hikâye analizlerinde, öğrencilerin problemi tanımlama ve yarat basamaklarını hikâyelerinde en fazla yer verdikleri görülmektedir. Mühendislik tasarım süreçlerinin diğer boyutlarında ise sırasıyla hayal et, planla, paylaş, geliştir, test et basamaklarının yer aldığı belirlenmiştir. Sonuçlarda araştırma basamağının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmekle birlikte, bunun sebebinin ise etkinlikler sırasında problem oluşturulduktan sonra öğrencilere gerek internet gerekse kütüphane ortamında araştırma olanağı sunulmaması olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında 21. yüzyıl becerileri arasında bulunan takım çalışmasının hikâyelerde en fazla ifade edilen beceri olduğu tespit edilmiştir. Yine yaratıcılık ifadesinde hikâyelerde ortalama düzeyde yer aldığı belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerde takım çalışması, problemi tanımlama, yarat ve hayal et becerilerinin kazanıldığı söylenebilir. Proje uygulamalarını gerçekleştiren eğitmen ve rehberlerden alınan bilgiler doğrultusunda da öğrencilerin süreç ilerledikçe istekli katılımlarının artması yanında özellikle dene-yap uygulamalarının öğrencilerin soru sorma, geliştirme basamaklarında etkili olduğunu göstermiştir. Yine eğitmen ve rehber değerlendirmelerinde öğrencilerin tasarım geliştirme ve yapmaya ilgilerinin arttığı, takım çalışmasına yatkınlığının geliştiği ve uygulamalardaki deneyimlerini ve edindikleri bilgileri kendi yaşamlarına geçirmeye yönelik eylemlerde buldukları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mühendislik Tasarım Süreci, 5E Öğretim Modeli, mühendislik algısı, STEM, yaratıcılık, takım çalışması

### Kaynakça

- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C. ve Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11.
- Guzey, S. S., Tank, K., Wang, H. H., Roehrig, G. ve Moore, T. (2014). A high-quality professional development for teachers of grades 3–6 for implementing engineering into classrooms. *School Science and Mathematics*, 114(3), 139-149. doi: 10.1111/ssm.12061
- Lacey, T. A. ve Wright, B. (2009). Employment outlook: 2008-18-occupational employment projections to 2018. *Monthly Lab. Rev.*, 132, 82.
- Mann, E. L., Mann, R. L., Strutz, M. L., Duncan, D. ve Yoon, S. Y. (2011). Integrating engineering into K-6 curriculum developing talent in the STEM disciplines. *Journal of Advanced Academics*, 22(4), 639-658
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143> adresinden alınmıştır.
- National Research Council [NRC] (2012). *A Framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Committee on a Conceptual Framework for New K–12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press
- NGSS [Next Generation Science Standard] (2013). APPENDIX I – *Engineering Design in the NGSS*, s.1
- Rogers, C. ve Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. *Journal of STEM Education*, 5 (3), 17-28.
- Rotherham, A. J. & Willingham, D. T. (2010). “21st-Century” skills. *American Educator*, 17.
- Şahin, A., Ayar, M.C. ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(1), 297-322.
- Şimşek, C.(2011). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Pegem, Ankara.

## İlkokulda Model Destekli Argümantasyon Uygulamalarının Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Serpil Kara, Sevgi Kingir

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğrencilerin ilkökulda fen konularını doğru anlayabilmesi ve öğrenebilmesi, ileri sınıf düzeyindeki fen konularına temel oluşturması bakımından önemli görülmektedir (Simon ve Johnson, 2008). Argümantasyon, bilimde, fen eğitiminde önemli süreçlerden biri olduğu için, fen derslerinde bilimsel araştırma ve bilimsel okuryazarlığın bir parçası olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Erduran ve Jiménez-Aleixandre, 2007; Demirbağ ve Günel, 2014; Yakmacı Güzel, Erduran ve Ardaç, 2009). Öte yandan, bilim insanlarının sistemleri ve günlük olayları anlamaları, açıklamalarını desteklemeleri, durumu basitleştirmek-somutlaştırmak, kanıt elde etmek ve iddialarını oluşturmak, sorularını yanıtlamak, tahminlerde bulunmak ve diğerleri ile tartışmak için modelleri kullandıkları belirtilmektedir (Chen, Benus ve Yarker, 2016). Model, bireylere bir işin nasıl yapıldığını ve çıktılarını sorgulayabilme, farklı durumları değerlendirebilme gibi fırsatlar sağlarken diğer taraftan oluşturulan modele ilişkin soru-iddia-delil üreterek, müzakereler yoluyla argüman oluşturma sürecini desteklemek, bireylerin fen kavramlarını anlamalarına ve bilimsel yazma becerilerine katkı sağlamaktadır (Chen ve diğerleri, 2016; Yarker, 2013). Bilimsel araştırma ve bilimsel okuryazarlığın temeli olan sorgulamaya yönelik çeşitli yaklaşımlardan, argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ile model tabanlı sorgulama yaklaşımı birlikte kullanıldığında, öğrencinin oluşturduğu modellerin aslında bir bilimsel kavram hakkında öğrenci iddialarının olduğu belirtilmektedir. Fen kavramlarının anlaşılmasına, sorgulama becerilerinin gelişimine, bilimsel bilgilerin üretilmesine ve bilimsel açıklamaların sunulmasına katkı sağlamak adına model ve argümantasyon uygulamalarının kullanılmasının öneminden bahsedilmekle birlikte birbiriyle ilişkili oldukları da belirtilmektedir (Mendonça ve Justi, 2013; Passmore, Stewart ve Cartier, 2009; Passmore ve Svoboda, 2012). Buna karşın, model ve argümantasyon arasındaki ilişkiyi özel olarak araştıran az sayıda çalışma bulunmaktadır (Mendonça ve Justi, 2013). Modele dayalı sorgulamanın amacı, öğrenci hedeflerini görünür kılmak, modeller kullanarak bu hedeflere ulaşmaktır. Model Destekli Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (MDATBÖ) bir model tasarlanarak, bu modele ilişkin olarak, araştırma ve sorgulamanın yapıldığı, dilin okuma, yazma ve konuşma unsurlarının etkin bir şekilde kullanıldığı bir yaklaşımdır. Bu anlayış çerçevesinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ile model tabanlı öğretim bütünleştirilmiş olup, iddia ve delil oluşturma süreçlerini model kullanarak ve sorgulayarak müzakereler yolu ile öğrenme hedeflenmiştir (Chen, Benus ve Yarker, 2016). Bu çalışmanın amacı model destekli argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ilkökul seviyesindeki uygulamalarına ilişkin öğrenci üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Bu bağlamda, bir devlet ilkökulunda 4. sınıflarda öğrenim gören iki sınıfta (n = 57 öğrenci) iki fen bilimleri ünitesinde, model destekli argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı çerçevesinde hazırlanan ders planları kullanılmış ve öğrenci görüşleri ile uygulama sürecinin etkileri değerlendirilmiştir.

### Yöntem

Nitel yöntem ile desenlenen araştırmada veriler gözlem ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından uygulama sınıflarında saha notlarını tutmak için kullandığı defterine öğrenciler ve öğretim etkinlikleri ile ilgili gözlemleri, uygulamalar süresince kaydedilmiş olup, gözlem notları; sınıfın oturma düzeni, öğrencilerin sayısı, ders bilgileri, öğretmen ve öğrencilerin etkileşimi, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimleri, öğretmenin kullanmış olduğu öğretim yaklaşımları ve sınıf içerisindeki tüm uygulamaları kapsamaktadır. Görüşmeler, uygulama yapılan ilkökulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınmıştır. Gönüllü katılım ve akademik başarıları göz önünde bulundurularak 6 zayıf, 6 orta ve 6 iyi öğrenci olmak üzere toplamda 18 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında gerçekleştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşmenin içeriğinde ise, MDATBÖ sürecine ilişkin görüşlerini tespit edebilmeye yönelik sorular yer almaktadır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrenci görüşmeleri daha sonra deşifre edilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış, kod ve temalar belirlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirlerine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Verilerin kodlanması aşamasında, Strauss ve Corbin'in (1990) önermiş olduğu verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Verilerin kodlanması aşamasından sonra temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları takip edilerek analiz süreci tamamlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).



### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ulaşılan temalar çerçevesinde, MDATBÖ uygulamalarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine, derslere yönelik tutumlarına ve sosyal becerilerine olumlu katkılar sağladığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine, derse aktif katılım, kalıcı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, etkili ve verimli küme çalışmaları, okuma yazma aktivitelerinde gelişim, rapor yazma ve model çizme-tasarlama gibi konularda olumlu katkıları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sosyal becerilerine ise, arkadaşlık ilişkilerinde ilerleme, kendilerini ve fikirlerini ifade edebilme, sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, farklı fikirler farkındalığı gibi yönlerden gelişimlerini desteklediği diğer bulgular arasında yer almaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin, rapor yazma, model çizme-tasarlama konularında zorlandıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak, MDATBÖ uygulamalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler gösterdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** argümantasyon, ilkökul, fen dersi, model

### Kaynakça

- Chen, Y. C., Benus, M., & Yarker, M. B. (2016). Using models to support argumentation in the science classroom. *American Biology Teacher*, 78(7), 548–559.
- Demirbag, M., & Gunel, M. (2014). Integrating argument-based science inquiry with modal representations: Impact on science achievement, argumentation, and writing skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 373–392.
- Erduran, S., & Jiménez-Aleixandre, M. P. (Eds.), (2007). *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Mendonça, P. C. C., & Justi, R. (2013). The relationships between modelling and argumentation from the perspective of the model of modelling diagram. *International Journal of Science Education*, 35(14), 2407-2434.
- Passmore, C., Stewart, J., & Cartier, J. (2009). Model-based inquiry and school science: creating connections. *School Science and Mathematics*, 109(7), 394-402.
- Passmore, C. M., & Svoboda, J. (2012). Exploring opportunities for argumentation in modelling classrooms. *International Journal of Science Education*, 34(10), 1535-1554.
- Simon, S. & Johnson, S. (2008). Professional learning portfolios for argumentation in school science. *International Journal of Science Education*, 30(5), 669-688.
- Yakmacı Güzel, B., Erduran, S. & Ardaç, D. (2009). Aday kimya öğretmenlerinin kimya derslerinde bilimsel tartışma (argümantasyon) tekniğini kullanımları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 26(2), 33-48.
- Yarker, Morgan Brown. (2013). *Teacher challenges, perceptions, and use of science models in middle school classrooms about climate, weather, and energy concepts* (Doctoral thesis). University of Iowa.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Ortaokul Öğrencilerinin Bilim Tarihi Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi

**Burcu Babaoğlu Özdemir, Başak Babaoğlu, Neşe Döne Akkurt**

MEB, Prof. Dr. Aziz Sancar Bilim ve Sanat Merkezi, Nuray Tunçay Kara Bilim ve Sanat Merkezi

### Problem Durumu

Hızla ilerleyen dünyada bilim ve teknolojinin gelişimi, dünden bugüne öğretim programlarında ve bilim eğitimin amaçlarında değişikliklere sebep olmuştur. Ülkeler bu ilerlemelere ayak uydurmuş; eğitim sistemlerinde değişiklikler yapıp içinde bulunduğumuz yüzyılın gereklerine cevap veren bireyler yetiştirmeyi hedeflemişlerdir. Bu durumdan yola çıkılarak fen eğitiminin amacı; bilimi ve bilimin insanlığa katkısını onaylayan, bilimin ortaya koyduğu hedeflerin yanı sıra bilimin işleyişine uyum sağlayan, bilimsel bilgiye eleştirel gözle bakabilen, bilim okuyazarı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2013).

Bilimsel bilginin geçmişten günümüze hangi süreçlerden geçip nasıl gelişim gösterdiğini araştırılması bilim tarihinin görevidir (Kandil İngeç, Erdemir ve Tekfidan, 2016). Fen eğitiminde bilimsel tutum kazandırılması, bilimin doğasının anlaşılması ve kavram öğreniminde bilim tarihi etkinliklerinden yararlanılmaktadır (Şeker, 2004).

20. yüzyılın ilk zamanlarından bu yana fen eğitiminde bilim tarihinden yararlanılmaktadır (Matthews, 1994). Bilim tarihi öğretim programına eklenmesi gereken kitap ya da makale olarak görülmemelidir. Bilim tarihi kendi amaçları olan bir kazanımdır (Brush, 1989). Bilim tarihi hem bilginin hem insan gelişiminin parçası olup sadece bilim insanları ve onların düşünceleriyle sınırlanmaz (Chapel, 2004). Bilimsel okuyazar bireyler yetiştirmede, problem çözme ve karar verme becerilerinin kazandırılmasında bilim tarihi önemli bir kılavuzdur (Laçın Şimşek, 2009). Matthews (1994)' e göre bilim tarihi fen eğitim programlarına dahil edilmelidir. Bilim tarihinin eğitim programlarına dahil edilmesi, bilimsel gelişmelerin kültürel ve toplumsal açıdan etkilerinin anlaşılmasına fayda sağlar (Kahraman, 2012).

Metafor, insanların kendi dünyalarını yapılandırıp anlamlandırabilmeleridir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Kişilerin belirli kavram ya da olgulara dair sahip oldukları zihinsel imgeleri açığa çıkarıp anlamlandırmak amacıyla metaforlar kullanılır (Saban, 2008).

Dünyayı derinden etkileyen COVID-19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçen ve kısıtlamalar sebebiyle ev ortamında eğitime devam ortaokul öğrencilerinin bilim tarihi kavramına yönelik farklı algılar oluşturmuş olabileceklerdir. Ortaokul öğrencilerinin düşüncelerinin belirlenmesinde farklı metotlar olmasına rağmen metaforlardan yararlanılması salgın kapsamında fikirlerin açığa çıkarılmasında daha etkili olacağı düşünülmektedir. Metaforlar, kişilerin örgüt yapısını nasıl anlamlandırdıklarını ve onu ne şekilde algılamış olduklarına dair benzetimlerini, örgüt ile arasındaki bağlantısı hakkında önemli ipuçlarını ortaya çıkarabilmektedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin zihinlerinde bilim tarihi kavramına yönelik oluşan algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin bilim tarihi kavramına yönelik metaforik algıları nelerdir?
2. Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin bilim tarihi kavramına yönelik metaforik algıları nelerdir?
3. Bilim tarihi kavramına yönelik üretilen metaforlar, benzerlik ve farklılıklarına göre hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

### Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Olgubilim deseninde bir olguya yönelik gerçekliğin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir (Creswell, 2015; Patton, 2014). Olgubilim deseni kişilerin iç dünyasını ve onların bilinç yapılarını anlamaya çalışır (Mayring, 2011). Bu desen bir olgunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olduğundan bilimsel çalışmalara katkıda bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2018). Metafor analizi; karmaşık kavram, olay ve olguların derinlemesine araştırılmasında etkili bir nitel araştırma yöntemidir (Güneş ve Fırat, 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli Nizip İlçesinde yer alan bir devlet okulunun ortaokul 5. ve 6. Sınıf düzeyinde uzaktan öğrenim gören toplam 68 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcıların 39 kız, 29 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılardan 35 öğrenci 5. Sınıf düzeyindedir, 33 öğrenci 6. Sınıf düzeyindedir.

Araştırma verilerinin toplanmasında metaforik algı formundan yararlanılmıştır. Formlar Google form aracılığıyla internet ortamında katılımcılara dağıtılmıştır. Kılcan (2017) ' e göre veri toplama aracı olarak metafor formları kullanılabilir. Literatür taranmış (Aydeş, 2016; Bülbül ve Toker-Gökçe, 2015) ve çoğu araştırmacının metafor çalışmalarında kullanmış olduğu soru türü esas alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin “Bana göre bilim tarihi ... gibidir; çünkü...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Her bir katılımcının bilim tarihi kavramını herhangi bir şeye benzetmeleri istenmiş; çünkü ... şeklinde bırakılan boşluğa ise gerekçe yazmaları beklenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin geçerli 46 farklı metafor ürettiği belirlenmiştir. Elde edilen metaforlar 6 farklı kategori altında toplanmıştır. Belirlenen kategoriler “Yol Gösterici Özelliğiyle Bilim Tarihi”, “Yaşam ve Doğayla İlişkili Olma Özelliğiyle Bilim Tarihi”, “Öğretme/Faydalı Olma Özelliğiyle Bilim Tarihi”, “Gelişebilir Özelliğiyle Bilim Tarihi”, “Sonsuz Olma Özelliğiyle Bilim Tarihi” ve “Hayal Gücünü Geliştirme Özelliğiyle Bilim Tarihi” şeklindedir. Bu sonuçlar ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecinde bilim tarihi kavramı hakkındaki görüşlerinin benzerlik göstermediğini ve öğrencilerin farklı metaforlara sahip olduğunu göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde bilim tarihine yönelik çalışmalara rastlanmıştır. Derslerde bilim tarihi materyallerinin kullanılmasının lise öğrencilerinin bilime karşı tutumlarında, bilimin doğası inanışlarında, biyoloji dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde değişik sağladığı tespit edilmiştir (Emren, İrez ve Doğan, 2019). Bilim tarihinin öğretimsel değeriyle ilgili katılımcıların olumlu görüşe sahip oldukları; bu görüşün mezun olunan bölüm, eğitim durumları, kıdem ve bilim tarihi ve bilimin doğası dersini almış olma durumuna göre değişmediği; ancak bilimi tarihine ilgi duyma, bilim tarihi ile ilgili kitap, dergi okuma, belgesel ve film seyretme değişkenlerine göre değiştiği ve daha olumlu olduğu görülmüştür (Mısır ve Laçın Şimşek, 2018). Bu sonuçlar doğrultusunda bilim tarihinin fen bilimleri derslerine entegrasyonunun öğrencilerin bilime ve fen bilimleri derslerine karşı olumlu tutum kazandırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilim tarihi, metafor, metaforik algı

### Kaynakça

- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 35(171), 100-108.
- Aydeş, S. S. ve Uğur, A. (2016). Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere Yönelik Metaforik Algıları. *Sakarya University Journal Of Education*. 20-39.
- Brush, S. G. (1989). *History of science and science education*. Interchange, 20(2), 6070.
- Bülbül, T. ve Toker Gökçe, A. (2015). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Metaforik Algıları: İşlevselci Bir Yaklaşım. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 16(2), 273-291.
- Creswell, J. W. (2015). *Araştırma Deseni* (Çev Edt Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Chapel, F. M. (2004). *The use of the history of science as a motivational tool in middle school science*. Unpublished Thesis (Ed.D.) Fielding Graduate Institute.
- Emren, M., İrez, O. S. ve Doğan, Ö. K. (2019). Bilim Tarihi Destekli İşlenen “Canlılarda enerji dönüşümleri” Ünitesinin, Öğrencilerin Bilime ve Biyoloji Dersine Olan Tutumları ve Bilimin Doğası Anlayışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*. 9(3), 527-548.
- Güneş, A. ve Fırat, M. (2016). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Metafor Analizi Araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 2(3),115-129.
- Kahraman, F. (2012). *Bilim tarihi temelli hikâyelerin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin “kuvvet ve hareket” ünitesi kavramlarını anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kandil İngeç, Ş., Erdemir, M., & Tekfidan, K. (2016). Öğretmen adaylarının fen eğitiminde bilim tarihinden nasıl yararlanılacağına yönelik görüşlerinin karar verme stratejilerine göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*. 13(3), 4831-4848.
- Kılcan, B. (2017). *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Laçın Şimşek, C. (2009). Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ve ders kitapları, bilim tarihinden ne kadar ve nasıl yararlanıyor? *İlköğretim Online*. 8(1), 129145.
- Matthews, M. R. (1994). *Science teaching: The role of history and philosophy of science*: Psychology Press.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş (1.Baskı)* (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Ankara: BilgeSu Yayınları.
- MEB. (2013). MEB, *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Mısır, M. E., & Laçın Şimşek, C. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilim tarihinin öğretimsel değeri üzerine görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 1(1), 1-12.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çev. Bütün, M.ve Demir, S.B) Ankara: Pegem Akademi.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7 (2), 281-326.
- Şeker, H. (2004). *The effect of using the history of science in science lessons on meaningful learning*. The Ohio State University.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Çevresel Tutum Üzerine Yapılmış Yayınların Bibliometrik Analizi

Nejla Atabey

Muş Alparslan Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde çevre sorunları giderek artmakta ve bu sorunların olası sonuçlarının ciddiyeti birçok ülke tarafından kabul edilmektedir (Baykal & Baykal, 2008). Nüfus artışı, ekonomik büyüme, modern teknoloji, ormansızlaşma, tarımda kimyasal gübrelemenin ve ileri teknolojilerin kullanılması ile sanayi alanındaki gelişmeler, çevresel problemlerin başlıca nedenleri olarak gösterilmektedir (Appannagari, 2017). Bu gelişmeler ve faaliyetler su, toprak ve atmosfer kirliliği ile ekosistemlerin zarar görmesine neden olmaktadır. Bozulan ekosistemler sonucu günümüzde küresel ısınma başta olmak üzere birçok çevresel problemin etkileri hissedilmektedir.

Çoğu çevresel problemin insan kaynaklı olduğu göz önünde bulundurulur ise, bireylerin çevreye yönelik tutumlarının önemli olduğu belirtilebilir. Çünkü tutumlar davranışlar üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip olabilmektedir (Ajzen, 1996). Çevresel tutumlar da çoğu zaman çevresel kaliteyi artıran veya azaltan davranışların belirlemesi (Gifford & Sussman, 2012) noktasında önem kazanmaktadır. Çünkü çevreye yönelik sahip olunan olumlu tutumlar, çevre dostu davranışlar ile sonuçlanmaktadır (Severin, 2020). Bu nedenle çevre yanlısı tutumlar, iklim değişikliği gibi birçok çevresel problemle mücadelede gerekli bileşenlerden biridir. (Otto, Evans, Moon, & Kaiser, 2019).

Günümüzde artan insan kaynaklı çevre sorunlarının giderilmesi noktasında, çevresel tutum üzerine yapılan çalışmaların önem arz ettiği ifade edilebilir. Literatürde çevresel tutum üzerine yapılan çalışmalar kapsamında önde gelen yazar, dergi, ülke, yayın ve işbirliklerinin tespit edilmesi, bu konuda yeni çalışmaya başlayacak araştırmacıların yapacağı çalışmalar, ileride gerçekleştirilecek işbirlikleri ve bu alanda oluşturulacak bilim politikaları bağlamında önem arz etmektedir. Herhangi bir disiplin alanında yapılan çalışmalar hakkında genel eğilimleri ortaya koymanın bir yolu ise bibliometrik analizlerdir (Morçin & Aşıroğlu, 2020).

Bibliyometrik analiz, belli bir alandaki önemli dergiler, yayınlanan içerikler, alıntılar ve çalışılan alanın yazarları hakkındaki bilgileri görsel bir şekilde sunar (Giménez-Espert & Prado-Gascó, 2019). Bu nedenle herhangi bir alandaki çalışmalara yol göstermek ve ışık tutmak için bibliometrik analiz çalışmaları kullanılabilir (Şenbabaoğlu & Parıltı, 2019). Literatürde biyokütle enerji ve çevre (Mao, Huang, Chen, & Wang, 2018), küresel çevresel değerlendirme (Li & Zhao, 2015), planlanmış davranış teorisinin çevre biliminde kullanımı (Si, Shi, Mao, Huang, & Chen, 2019), çevre dostu davranışlar (Bilynets & Cvelbar, 2020) gibi çevre ile ilgili farklı bibliometrik çalışmalar yapılsa da çevresel tutum üzerine yapılmış bir bibliometrik analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut çalışmada çevresel tutum alanındaki çalışma eğilimlerini tespit etmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1975-2020 yılları arasında WoS veritabanında;

1. Çevresel tutum üzerine yayınlanan makale sayısının yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Yayın sayısı açısından öne çıkan ülkeler hangileridir?
3. Atıf ve toplam bağlantı gücü bağlamında öne çıkan yayınlar hangileridir?
4. Atıf ve toplam bağlantı gücü bağlamında öne çıkan dergiler hangileridir?
5. Atıf ve toplam bağlantı gücü bağlamında öne çıkan yazarlar hangileridir?
6. Atıf ve toplam bağlantı gücü bağlamında öne çıkan ülkeler hangileridir?
7. Ortak atıf ve toplam bağlantı gücü bağlamında öne çıkan yayınlar hangileridir?
8. Ortak atıf ve toplam bağlantı gücü bağlamında öne çıkan dergiler hangileridir?
9. Ortak atıf ve toplam bağlantı gücü bağlamında öne çıkan yazarlar hangileridir?

### Yöntem

Mevcut çalışmada, literatürde çevresel tutum alanındaki çalışma eğilimleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma var olan bir durum ya da olayın tanımlanması ve açıklanması amacını taşımaktadır (Karasar, 2009).

Verilerin analizinde araştırmacılara bilimsel bir alandaki gelişmelerin yönünü, alanın dinamiklerini ve yapısını keşfetme ve bu alandaki en önemli araştırma konularını tanımlama fırsatı veren (Demir & Erigüç, 2018) bibliometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliometrik analiz ile yapılan görselleştirme, yayınlar veya dergiler arasındaki atıf ilişkileri ağlarından araştırmacılar arasındaki ortak yazarlık ilişkileri ağlarına veya anahtar kelimeler arasındaki birlikte oluşum ilişkileri ağlarına kadar çok çeşitli bibliyometrik ağları analiz etmek için güçlü bir yaklaşım haline gelmiştir (Van Eck & Waltman, 2014).

Mevcut çalışmada çevresel tutum üzerine 1975-2020 yılları arasında Web of Science (WoS) veri tabanında Arts & Humanities Citation Index, Social Science Index, Emerging Sources Citation Index ve Science Citation Index Expanded indeksleri kapsamında “environmental attitude” anahtar kelimesi ile tarama yapılmıştır. Bu tarama ile ilgili kriterleri karşılayan çalışmalar için yıllara göre yayın sayısı, ülkelere göre yayın sayısı ile atıf ve ortak atıf bağlamında analizler yapılmıştır. Atıf bağlamında yayın, yazar, kaynak ve ülke bazındaki, ortak atıf bağlamında ise yayın, dergi ve yazar bazındaki bulgular, bibliometrik analiz ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla ulaşılan makaleler VOSviewer 1.6.16 programı ile analiz edilmiştir. Bu program bibliyometrik haritalama için kullanılan çoğu bilgisayar programından farklı olarak, bibliyometrik haritaların grafik gösterimine özel önem vermekte ve büyük bibliyometrik haritaların yorumlanmasını kolaylaştıracak şekilde görselleştirmektedir (van Eck & Waltman, 2010).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Atıfa dayalı analizler, çevresel tutuma yönelik yapılan çalışmalar kapsamında en fazla yayının 2018 yılında yayınlandığını, People's Republic of China'nın en fazla yayın sayısına sahip ülke olduğunu, en fazla atıfa ve en yüksek toplam bağlantı gücüne sahip olan makalenin Kaiser, Wolfing ve Fuhler (1999)'e ait olan “Environmental attitude and ecological behavior” isimli çalışma (615 atıf ve 8 bağlantı), derginin “Journal of Environmental Psychology” (874 atıf ve 17 toplam bağlantı gücü), yazarın Kaiser Florian G. (615 atıf ve 57 toplam bağlantı gücü), ülkenin Almanya (898 atıf ve 31 toplam bağlantı gücü) olduğunu ortaya koymuştur. Ortak atıfa dayalı yapılan analizler ise en çok ortak atıf alan çalışmanın Ajzen (1991)'e ait olan “The theory of planned behavior” isimli çalışmanın olduğunu ancak en büyük toplam bağlantı gücüne Dunlap, van Liere, Mertig ve Jones (2000)'e ait olan “New trends in measuring environmental attitudes: measuring endorsement of the new ecological paradigm: a revised NEP scale” isimli çalışmanın sahip olduğunu, en çok ortak atıf yapılan ve en yüksek toplam bağlantı gücüne sahip olan kaynağın “Journal of Environmental Psychology” dergisi (171 atıf ve 3017 toplam bağlantı gücü) ve yazarın Kaiser, Florian G. (74 atıf ile ve 1006 toplam bağlantı gücü) olduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çevresel Tutum, Bibliometrik Analiz

### Kaynakça

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (1996). The directive influence of attitudes on behavior. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 385-403). The Guilford Press.
- Appannagari, R. R. (2017). Environmental pollution causes and consequences: a study. *North Asian International Research Journal of Social Science & Humanities*, 3(8), 151-161.
- Baykal, H., & Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünya'da çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Bilynets, I., & Cvelbar, L. K. (2020). Past, present and future of the research on the pro-environmental behaviour in tourism: A bibliometric analysis. *Economic and Business Review for Central and South-Eastern Europe*, 22(2), 289-312.
- Demir, H., & Erigüç, G. (2018). Bibliyometrik bir analiz ile yönetim düşünce sisteminin incelenmesi. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 91-114.
- Dunlap, R. E. V. L., Liere, K. V., Mertig, A., & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of social issues*, 56(3), 425-442.
- Gifford, R., & Sussman, R. (2012). *Environmental attitudes*. In S. D. Clayton (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (p. 65-80). Oxford University Press.

- Giménez-Espert, M. D. C., & Prado-Gascó, V. J. (2019). Bibliometric analysis of six nursing journals from the Web of Science, 2012–2017. *Journal of Advanced Nursing*, 75(3), 543-554.
- Kaiser, F. G., Wölfling, S., & Fuhrer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 19(1), 1-19.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları
- Li, W., & Zhao, Y. (2015). Bibliometric analysis of global environmental assessment research in a 20-year period. *Environmental Impact Assessment Review*, 50, 158-166.
- Mao, G., Huang, N., Chen, L., & Wang, H. (2018). Research on biomass energy and environment from the past to the future: A bibliometric analysis. *Science of the Total Environment*, 635, 1081-1090.
- Morçin, S. E., & Aşıroğlu, B. (2020). Türkiye’de yayımlanan turizm ve etik konulu makalelerin bibliyometrisi (2003-2019). *Journal of Recreation and Tourism Research*, 7(4), 613-641.
- Otto, S., Evans, G. W., Moon, M. J., & Kaiser, F. G. (2019). The development of children’s environmental attitude and behavior. *Global Environmental Change*, 58, 101947.
- Severin, S. (2020). *A Study of Environmental Attitudes Between Rural and Urban Students*. Environmental Studies Undergraduate Student Thesis, University of Nebraska-Lincoln
- Si, H., Shi, J. G., Tang, D., Wen, S., Miao, W., & Duan, K. (2019). Application of the theory of planned behavior in environmental science: a comprehensive bibliometric analysis. *International journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2788
- Şenbabaoğlu, E., & Parıltı, N. (2019). Tüketici yenilikçiliğinin görsel haritalama tekniğiyle bibliyometrik analizi. *Third Sector Social Economic Review*, 54(2), 713-730.



## Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Diyalojik Öğrenme Yöntemi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Ayşegül Tongal, Mustafa Doğru

Akdeniz Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

### Problem Durumu

Eğitimde teknoloji kullanımında en hızlı büyüyen fenomen çevrimiçi öğrenmedir (West, Jones ve Semon, 2012). Çevrimiçi öğrenme, öğretmen ve öğrencileri arasında iletişim olmasına izin verir. Bu iletişimi geliştirmek için sanal öğrenme ortamı, tartışma forumları, öğrenci blogları, sınıf projeleri, çevrimiçi sosyal ağlar ve You Tube'da ki video sunumları gibi yeni ortaya çıkan Web 2.0 teknolojileri giderek artmaktadır (Friedman ve Friedman, 2013). Bunların kullanımının öğrencilerin algılanan öğrenmeyi iyileştirdiği ve öğrencilerin akademik performansını geliştirdiği kanıtlanmıştır (Wu ve Hiltz, 2004) Ayrıca üst düzey eleştirel ve düşünme becerilerini geliştirdiği gösterilmiştir (Swan ve diğerleri, 2006). İşbirliğine dayalı öğrenmeyi, eleştirel konuşmayı ve farklı düşünmeyi teşvik eden sosyal yapılandırmacı bir paradigma içinde yer alan diyalojik öğretim yaklaşımı, İngiltere, Hindistan, İsrail, Japonya, Meksika, Singapur ve Amerika Birleşik Devletleri dahil olmak üzere dünyanın çeşitli yerlerinde kullanılmaktadır. Bu "gerçek dünya becerileri" arasında iletişim, iş birliği ve eleştirel düşünme, farklı bağlamlardan, ülkelerden ve kültürlerden insanların sınırsız ve küreselleşmiş bir dünyada etkileşimde bulunmaları için çok önemli olduğu kabul edilen beceriler arasındadır. Bu nedenle, öğrencilere temel okuryazarlık veya aritmetik becerilerini öğretmenin artık yeterli olmadığı; bunun yerine, hayati hale gelen, 21. yüzyılda işlev görmeleri için ilgili ve gerekli olan bilgileri belirlemelerine, değerlendirmelerine, yaratmalarına ve uygulamalarına yardımcı olan üst düzey düşünme becerilerine ihtiyaç vardır (Beers, 2011). Bu bağlamda son yıllarda, entelektüel açıdan titiz, ancak karşılıklı olarak saygılı bir şekilde fikirlerin ve görüşlerin sorgulanması ve müzakere edilmesi yoluyla öğrencilerin bilgi inşasını kolaylaştırmayı amaçlayan bir yaklaşım olan diyalojik öğrenmeye artan bir ilgi vardır (Alexander, 2008; Lefstein ve Snell, 2014; Mercer & Littleton, 2007).

Diyalojik öğretim, öğrencileri akranlarından, öğretmenlerinden veya ders kitaplarından gelen fikir ve görüşleri sorgulayarak daha fazla müzakere ve bilgi inşası üretmeye teşvik etmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Alexander, 2008). Bakhtin'in (1981) diyalog anlayışından esinlenen ve Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel öğrenme teorisine dayanan bir öğretim yaklaşım olup Bakhtinian diyalojik sınıf konuşması perspektifi, kendi bilgileri, perspektifleri ve yaşanmış deneyimleriyle fikirleri eleştirel bir şekilde sorgulayarak ve filtreleyerek öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmasıyla karakterize edilen bir bakış açısıdır. Yani bu bakış açısı, diyalojik öğretimin eğitici gücü, öğrencilere ne düşüneceklerini değil, nasıl düşünmelerine odaklanır (Reznitskaya ve diğerleri, 2009). Bu nedenle bilme ve öğrenme, içinde yer aldığı sosyokültürel çevre tarafından şekillendirilen sosyal etkileşim içinde inşa edilir. Daha da önemlisi, diyalojik öğretim, birbirini aktif olarak dinleyerek, argümanların temelini gerekçeler ve kanıtlar açısından inceleyerek, sorgulayarak fikirlere ve bakış açılara katkıda bulunarak, birbirlerinin fikirlerini ve girdilerini temel alarak iş birliği yapma ihtiyacını vurgular. Günümüzde, öğretmen ve öğrencilerin amaçlı sınıf içi konuşma yoluyla, sürekli bir bilgi oluşturma sürecine girdikleri sınıf iletişiminde bir yaklaşım olan diyalojik öğretime büyük önem verilmiştir (Alexander, 2008; Mercer ve Littleton 2007; Wegerif 2010). Diyalojik öğretim yöntemi, ilk olarak, konuşma kolektiftir. Öğrenme sosyal bir ortamda gerçekleşir ve görevler bir grup olarak ele alınır. İkincisi, konuşma destekleyicidir. Güvenli bir ortam vardır ve tüm katkılara tüm katılımcılar tarafından değer verilir ve saygı gösterilir. Üçüncüsü, konuşma karşılıklıdır. Katılımcılar birbirlerine tepki gösterirler. Dördüncüsü, konuşma birikimlidir. Katılımcılar birbirlerinin katkılarını geliştirir, böylece aralarında tutarlı bir akıl yürütme çizgisi oluşur. Son olarak, konuşma bir amaca yöneliktir. Yeni teknolojiler, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf uygulamalarını değiştirebilecek yeni araçlar sağlar. Bu tür araçların sınıf diyaloglarını kolaylaştırdığı gösterilmiştir (Thoms, 2012). Örneğin, mikro bloglar ve dijital yazı tahtaları konuşmaları başlatabilir ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi ve düşünmeyi destekleyebilir (Major, Warwick, Rasmussen, Ludvigsen ve Cook, 2018; Mercier, Rattray ve Lavery, 2015). Bu bağlamda öğrencilere diyalojik öğretim yönteminin, öğrenmeye yönelik diyalog odaklı bir yaklaşımın kazandırılmasını amaçlamaktadır.

### Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; sınırlı bir durumun derinlemesine araştırılması ve betimlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Durum çalışmasının en belirgin özelliği bir ya da daha fazla duruma ilişkin faktörleri (süreçler, bireyler, olaylar, ortam, vb.) bütüncül bir yaklaşımla mevcut durumda araştırılması ve ilişkili durumun derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

## Katılımcılar

Araştırmada çalışma grubu; 2020-2021 öğretim yılında Antalya ilinde görev yapmakta olan 10 fen bilgisi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, olası ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Belli konuları karşılayan bir veya daha fazla durumlarla çalışılmak istenildiğinde bu örneklemeden yararlanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmenlerin diyalojik öğrenme yöntemi hakkındaki görüşlerini detaylı olarak elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüş belirtme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilgili alan yazın incelenmiş ve diyalojik öğrenme yöntemi konusunda uzmanlaşmış kişilerin bilimsel çalışmalarından faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme için araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşü alınan toplam 3 soru şu şekilde düzenlenmiştir.

1. Diyalojik öğrenme yöntemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Nasıl tanımlarsınız?
2. Diyalojik öğrenme yöntemi öğrencilerin üst düzey düşünme becerisini geliştirir mi? Geliştirirse nasıl?
3. Diyalojik öğrenme yönteminin öğretmenler ve öğrenciler açısından avantajı ve dezavantajı nedir? Diyalojik öğrenme uygulamaları hakkındaki önerileriniz nelerdir?

## Verilerin Analizi

Görüşmeler COVID-19 salgını nedeniyle sağlık önemleri kapsamında video konferans yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerle elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır ve buradan temalar oluşturulmuştur. Nitel betimsel analizinde verilerin kodlanarak kategorileştirilmesi, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre betimlenmesi ve bu bağlamda bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda ilk olarak kodlara ardından temalara ulaşılmış ve bulgular yorumlanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için geçerlilik ve güvenilirlik uygulamaları yapılmıştır. Bu kapsamda fen bilgisi öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonrasında meslektaş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra ortaya çıkarılan temalar katılımcılar ve uzmanlar ile değerlendirilmiş ve verilerin doğrulanması yapılmıştır. Araştırmada temel amaç fen bilgisi öğretmenlerinin diyalojik öğrenme yöntemi hakkında görüşlerini değerlendirmektir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilgisi öğretmenlerinin diyalojik öğrenme yöntemini hakkındaki görüşleri teması altında, düşünmeye yönlendirmek, öğretmen ve öğrenci arasında soru-cevap, etki iletişim kurma ve öğrencilerin kendilerini ifade etme kodları oluşturulmuştur. Bu kodlar arasında en çok vurgulanan kod etkili iletişim (%50) kodudur. Bir iletişim biçimi olarak tanımlanan diyalog eğitimciler tarafından öğrencilerin daha iyi düşünürler olmalarına yardımcı bir araç olarak görülmektedir (Reznitskaya ve Gregory, 2013). Fen bilgisi öğretmenlerinin diyalojik öğrenme yönteminin öğrenme üst düzey düşünme becerisi temasıdır. Bu tema altında; beyin fırtınası, düşünceleri analiz etme, düşünceleri ifade etme, sorgulama ve üst bilişi geliştirme kodları oluşturulmuştur. Bu kodlar arasında en çok vurgulanan üst bilişi geliştirme (%50) kodudur. Diyalojik öğrenme yönteminin olumlu yanlarından biriside üst bilişi düzeyini geliştirmesidir. Araştırmanın avantaj teması altında; aktif öğrenme, kalıcı öğrenme, derse katılım, ve özgüven kodları oluşturulmuştur. Bu kodlar arasında en çok belirtilen kod kalıcı öğrenme (%70) kodudur. Diyalojik öğretiminin temel yapısında öğretmen sınıfta diyalogun etkili bir şekilde kullanılmasına rehberlik ederse öğrencilerin bilişsel süreçlerini açığa vurmasını, kalıcı öğrenme ve düşünmeyi sağlar (Reznitskaya, 2012). Araştırmanın dezavantaj teması altında; konu dışına çıkma, zaman alması ve zaman sınırlaması kodları oluşturulmuştur. Bu kodlar arasında en çok belirtilen kod konu dışına çıkma (%60) olarak belirtilmiştir. Bu da öğretmenlerin öğrencileri doğruya yönlendiremediğini geleneksel yöntemlere ağırlık verdiğini ortaya çıkarmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Diyalojik Öğretim, Uzaktan Eğitim, Fen Bilgisi Eğitimi, Teknolojik entegrasyon

## Kaynakça

- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. *Exploring talk in school, 2008*, 91-114.
- Bakhtin, M. M. 1982. The Dialogic Imagination. Translated by C. Emerson and M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.

- Beers, S. (2011). Teaching 21st Century Skills: An ASCD Action Tool. Virginia: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, D. (2016) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi
- Friedman, LW ve Friedman, H. (2013). Çevrimiçi öğrenmeyi geliştirmek için sosyal medya teknolojilerini kullanmak. *Online Eğitimciler Dergisi* , 10 (1), 1-22.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). Better than best practice. *Developing teaching and learning through dialogue*. Abingdon: Routledge.
- Major, L., Warwick, P., Rasmussen, I., Ludvigsen, S., & Cook, V. (2018). Classroom dialogue and digital technologies: A scoping review. *Education and Information Technologies*, 23(5), 1995-2028.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Mercier, E., Rattray, J., & Lavery, J. (2015). Twitter in the collaborative classroom: Micro-blogging for in-class collaborative discussions. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 3(2), 83-99.
- Moylan, W. (2008). Learning by project: Developing essential 21st century skills using student team projects. *International Journal of Learning*, 15(9), 287- 292.
- Reznitskaya, A., Kuo, L. J., Clark, A. M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge journal of education*, 39(1), 29-48.
- Swan, K., Shen, J. ve Hiltz, SR (2006). Çevrimiçi öğrenmede değerlendirme ve işbirliği. *Asenkron Öğrenme Ağları Dergisi* , 10 (1), 45-62.
- Thoms, J. J. (2012). Classroom discourse in foreign language classrooms: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 45(s1), s8-s27.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. (Düz. M. Cole, V.Joh-Steiner, S. Scribner, E. Souberman). Massachusetts: Harvard University Press.
- Wegerif, R. (2010). *Mind expanding: teaching for thinking and creativity in primary education: Teaching for Thinking and Creativity in Primary Education*. McGraw-Hill Education (UK).
- West, E., Jones, P., & Semon, S. (2012). Promoting community for online learners in special education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 108-116.
- Wu, D. ve Hiltz, SR (2004). Eş zamansız çevrimiçi tartışmalardan öğrenmeyi tahmin etme. *Asenkron Öğrenme Ağları Dergisi* , 8 (2), 139-152.
- Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: 8.Baskı, Seçkin Yayınları.

## Sorgulama Temelli Laboratuvar Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Fen Öğrenme Becerilerine Etkisinin Karşılaştırılması

Ayberk Bostan Sarıoğlan

Balıkesir Üniversitesi

### Problem Durumu

Fen eğitiminde 2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programında araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temele alınmıştır ve bu süreçte öğretmen teşvik edici ve yönlendirici rollerini üstlenir (MEB, 2018). Öğretmenlerin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımında sorgulama becerileri, öğrenme ve öğretme becerilerine sahip olması beklenilmektedir. Aynı zamanda fen bilimleri öğretmenleri bilimsel sorunun anlaşılmasında, sorgulamaya dayalı öğrenme uygulamalarını yürütmede, öğrencilere sorgulama faaliyetlerini yürütmede rehberlik etme gibi yetenek ve becerilere sahip olmalıdır (Crawford, 2000; Jeanpierre, Oberhauser & Freeman, 2005; Keys & Bryan, 2001). Yapılan çalışmalar ise birçok deneyimli ve aynı zamanda genç öğretmenlerinde sorgulama yoluyla değil pasif öğrenme yoluyla öğretim aldıklarını göstermektedir (Friesen & Jardine, 2010). Öğretmen yetiştirme programlarında da öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olarak mezun olmalarının gerekliliğine değinilmiştir. Lisans eğitimi sürecinde öğretmen adayları bu yeterlikleri kazanmaktadırlar. Yapılan çalışmalarda fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme algılarında da bir artış olduğunu göstermektedir (Celep Havuz & Karamustafaoğlu, 2016). Bilim fuarında sorgulama temelli eğitim atölyeleri uygulamalarının ardından öğretmen adaylarının fen eğitimi yeterlik inançlarının olumsuzdan olumluya doğru değıştiği belirlenmiştir (Fazio, Di Paola & Battaglia, 2020). Ancak sorgulama temelli deneyler tasarlamak ve uygulamak öğretmen adayları için kolay olmayabilir. Bayram (2015) fen öğretmen adaylarının sorgulama temelli etkinlikler tasarlarırken malzeme, zaman ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri gibi dışsal zorluklar ile birlikte içerik bilgisi ve süreç bilgisi gibi içsel zorluklar ile karşılaştığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının sorgulama temelli laboratuvar etkinliklerinin uygulanmasında bu tür zorluklar yaşamasına rağmen olumlu görüşte oldukları sonucuna da ulaşılmıştır (Arslan, Ogan Bekiroğlu, Süzük & Gürel, 2014).

Bu durumdan yola çıkarak bu çalışmanın araştırma problemi belirlenmiştir. Bu çalışmada aşağıda verilen araştırma problemine cevap aranmaktadır.

Sorgulama temelli laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının fen öğrenme becerisi ve sorgulama becerileri üzerinde etkileri nelerdir?

Belirlenen bu araştırma probleminden yola çıkarak çalışmanın alt araştırma problemleri şu şekildedir;

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğrenme becerisi ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenme becerisi ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### Yöntem

Bu çalışmanın örneklemini Marmara bölgesinde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 48 fen bilgisi öğretmen adayı ile 58 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken eşit olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde, örneklem gözlenecek özellikler açısından belli niteliklere sahip kişiler, olaylar ya da nesnelere oluşabilir (Patton, 1987). Öğretmen adaylarına dört hafta süresince sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ve etkinlik geliştirmeye yönelik teorik bilgi verilmiştir. Öğretmen adayları gruplara ayrılarak Geri kalan dokuz hafta süresince her hafta bir konuya (Kuvvet ve etkileri, hareket, madde ve ısı, elektrik, manyetizma, enerji dönüşümleri, optik, ses, astronomi) ilişkin sorgulama temelli etkinlikler tasarlamışlar ve uygulamışlardır. Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarından sorgulama temelli etkinlik geliştirme süreci öncesinde ve sonrasında veri toplamak için fen öğrenme becerisi ölçeği ve sorgulama becerileri ölçeği kullanılmıştır. Fen öğrenme becerisi ölçeği Şenler (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlik ve güvenilirlik

çalışması yapılmıştır. Sorgulama becerileri ölçeği Aldan Karademir (2013) tarafından geliştirilmiştir. Fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği fen öğrenme becerileri ön test ve son test toplam puanlarının normal dağılmadığı saptanmış ve bu ölçek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği sorgulama becerileri ön test ve son test toplam puanlarının normal dağıldığı saptanmıştır. Sorgulama becerileri ölçeği için fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası puanlarını karşılaştırmak için tek grup için t-testi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası fen öğrenme becerileri test puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, fen öğrenme becerileri ölçeğinden sınıf öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ölçeğinden uygulama öncesi ve sonrası aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ölçeğinden uygulama öncesi ve sonrası aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sorgulama temelli etkinlik uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğrenme ve sorgulama becerileri üzerinde etkili değilken, sınıf öğretmen adaylarının fen öğrenme ve sorgulama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin sınıf öğretmen adaylarının lisans düzeyinde fen eğitimi ile ilgili çok fazla ders almamaları ve bu türden uygulamaları ilk kez yapıyor olmanın fen öğrenme ve sorgulama becerilerinin gelişiminde anlamlı düzeyde etkili olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** fen ve sınıf öğretmeni adayları, fen öğrenme becerisi, sorgulama becerileri, sorgulama temelli etkinlik geliştirme

### Kaynakça

- Aldan Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Arslan, A., Ogan Bekiroğlu, F., Süzük, E., & Gürel, C. (2014). Fizik laboratuvar derslerinin araştırma-sorgulama açısından incelenmesi ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(2), 3-37.
- Bayram, Z. (2015). Öğretmen adaylarının rehberli sorgulamaya dayalı fen etkinlikleri tasarlarırken karşılaştıkları zorlukların incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 15-29.
- Celep Havuz, A., & Karamustafaoğlu, S. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 233-247.
- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 916-937.
- Fazio, C., Di Paola, B., & Battaglia, O. R. (2020). A study on science teaching efficacy beliefs during pre-service elementary training. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(1), 89-105.
- Friesen, S., & Jardine, D. (2010). New times, new ways. *ATA Magazine*, 91(1), 48-51.
- Jeanpierre, B., Oberhauser, K., & Freeman, C. (2005). Characteristics of professional development that effect change in secondary science teachers' classroom practices. *Journal Of Research in Science Teaching*, 42(6), 668-690.
- Keys, C. W., & Bryan, L. A. (2001). Co-constructing inquiry-based science with teachers: Essential research for lasting reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(6), 631-645.
- MEB, (2018). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.
- Şenler, B. (2014). Fen Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 393-407.

## Sürdürülebilir Gelişme İçin Eğitimde Ayak İzi Hesaplama Araçları

Tuğçe Karakaş, Özgül Keleş

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Sürdürülebilir kalkınma kavramı genellikle sürdürülebilirlik kavramıyla ilişkilendirilir ve bu nedenle her iki terim de literatürde görüldüğü gibi akademik ve bilimsel alanlarda bile eşanlamli olarak kullanılır (Olawumi ve Chan, 2018; Sartori, Latrónico ve Campos, 2014). Bazı yazarlar, sürdürülebilir kalkınma kavramının ortaya çıkışının, farklı çalışmaların Batı kalkınma modeline sınırlar koyma ihtiyacı konusunda uyardığı 1970'lerin başlarına dayandığını belirtmiştir (Mebratu, 1998; Mitlin, 1992). Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından 1987 yılında yayınlanan "Ortak Geleceğimiz" raporunda, sürdürülebilir kalkınma kavramını "gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneklerinden ödün vermeden bugünün ihtiyaçlarını karşılayan kalkınma" olarak tanımlanmıştır. (WCED, 1987). Bu bağlamda, insan-doğa etkileşiminin yönünün, yeryüzünde yaşamın sürdürülebilirliğine doğru yöneltilmesinin başlıca yolunun, sürdürülebilir gelişmeye odaklı çevre eğitiminin hayata geçirilmesinden geçtiği kabul edilmektedir. Bu çerçevede, çevre eğitiminin içeriğinin de sürdürülebilir gelişmenin ekolojik, ekonomik ve sosyo-kültürel boyutlarını kapsayacak şekilde zenginleştiği görülmektedir. Çevre eğitiminin ekoloji boyutu, ekosferin yapısı, işleyişi ve korunmasını, başka bir deyişle ekosistem bilgisini konu almaktadır. Ekonomi boyutu ise, kaynakların sürdürülebilir kullanımına dayalı istikrarlı ekonomik gelişmeyi ifade etmektedir. Bu çerçevede çevre eğitiminin ekonomi boyutu, ne pahasına olursa olsun kalkınma anlayışı yerine, öz kaynaklara dayalı, kendi kendini sürdürülebilir gelişme yaklaşımının, gösterişçi tüketim yerine gerçek gereksinimlere yönelik tüketim alışkanlıklarının geliştirilmesine dönük eğitim süreçlerini kapsamaktadır (Geray 1997: 331). Sosyal boyutu ise yeryüzünde yaşam olanaklarının ulus içi, uluslararası ve kuşaklararası olmak üzere adil şekilde dağılımına yönelik uyanışın sağlanması ve bu yönde baskı gruplarının oluşturulmasını öngörmektedir (Özdemir, 2007).

Sürdürülebilir kalkınmayla birlikte gündeme gelen bir diğer kavram da ekolojik ayak izidir. Ekolojik ayak izi, tabiatın ne kadarını kullandığımızı ve ne kadarına sahip olduğumuzu bilmemize ve anlamamıza olanak sağlayan bir hesaplama aracıdır. Ekolojik ayak izimizin boyutunu öğrenerek, tabiat üzerinde yarattığımız etkileri azaltabiliriz (Keleş, 2007). Çevresel sürdürülebilirliği ölçülebilir kılmayı sağlayan "Ekolojik Ayak İzi" kavramı, doğa ve insan arasındaki ilişkiyi yeni bir bakış açısıyla ele almakta ve doğal kaynakların üzerindeki baskının niceliğini ve bunun hangi etmenlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Ruževičius, 2010). Sürdürülebilir yaşamla birlikte gündeme gelen bir kavram da ekolojik ayak izi olmuştur. Yaşamımızı sürdürürken hayatımızın sonuna kadar kaynak tüketmekte ve atık üretmekteyiz. Tüketilen her bir madde ve üretilen her bir atık belli bir miktar verimli toprak ve su gerektirmektedir (Keleş, Uzun ve Özsoy, 2008). Ekosistemlerin geri dönüşüm ve yenilenebilirlik kapasitelerini canlı faaliyetlerine göre hesaplamada 'ekolojik ayak izi hesaplamaları ön plana çıkmaktadır (Kaypak, 2013). Ekolojik ayak izinin yanısıra karbon ayak izi ise alınan her ürün veya gerçekleştirilen her faaliyet için farklı süreçlerde atmosfere salınan karbon gazı toplamı olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, birim karbondioksit cinsinden ölçülen kurum veya bireylerin, ulaşım ısınma, elektrik tüketimi vb. faaliyetlerinden kaynaklanan sera gazı emisyonlarının miktarıdır (Houghton, Ding, Griggs, Noguera, Van der Linden, Dai, Maskell ve Johnson, 2001; Gillenwater, Van Pelt ve Peterson, 2002).

Bu anlamda sürdürülebilir gelişme için eğitimde kullanılabilecek güncel hesaplama araçlarını tanıtan ve alan yazında sözü geçen herhangi bir örneğine rastlanmadığı için alana katkı sağlayacağı açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmada, sürdürülebilir gelişme için eğitimde kullanılan güncel ayak izi hesaplama araçlarının tanıtılması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Nitel olarak tasarlanan bu araştırmada doküman analizi tekniğine başvurulmuştur. Doküman analizinde, daha önce yayımlanan çalışmalar üzerinde eleştirel değerlendirmeler yapılmakta; araştırmanın problem durumuyla ilgili dokümanlar arasındaki ilişkiler, çelişkiler, boşluklar, tutarsızlıklar araştırmacı tarafından ortaya koyulmakta ve problemin çözümüne yönelik okuyucu aydınlatılmaktadır (American Psychological Association, 2011). Doküman inceleme, araştırma konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2015). Doküman analizi, metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelime ve kavramları belirlemeye yönelik yapılıdır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek çıkarımda bulunurlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Doküman analizinde; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi,



bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi, yazılı ve görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018).

Buna bağlı olarak ayak izi hesaplama araçlarının sürdürülebilir gelişme için eğitimde kullanımı ile ilgili yapılan mevcut çalışmaları araştırmak üzere bir alan yazın taraması yapılmıştır. Güncel hesaplama araçlarının yer aldığı elektronik ortamdaki kaynaklara ulaşılmıştır. Doküman inceleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, farklı veri tabanlarının (Ulakbim, Web of Science, SAGE, EBSCO, ProQuest Dissertations Thesis, ScienceDirect, Springer) yanı sıra, web günlükleri ve basın yayın siteleri üzerinden alanyazın taraması yapılmış ve bu kapsamda 38 adet dokümana ulaşılmıştır. Örneklem seçiminde ise, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme "önceden belirlenmiş dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasına olanak tanıyan" bir örnekleme tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 104). Araştırmaya sürecinde incelenecek çalışmalara ilişkin belirlenen ölçütler şu şekilde belirlenmiştir:

- Hesaplama araçlarının neyi ölçtüğü
- Hangi temalara odaklandıkları
- Hesaplama yapmak amacıyla kullandıkları metodoloji
- Ölçü birimleri
- Hangi yılda oluşturuldukları

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre dünyada en çok kullanılan ve geçerlik ve güvenilirliği bilimsel anlamda en güçlü olan hesaplama araçları belirlenmiştir. Bu hesaplama araçlarından ekolojik hesaplama aracı olarak "Global Footprint Network" tarafından hazırlandığı belirlenmiştir. Ekolojik ayak izi hesaplama araçları yanı sıra "Water Footprint Calculator" su ayak izi, "Envol Vert" orman ayak izi, "EPA" ev ayak izi, "WWF Four Your World" karbon ayak izi, "Animal Footprint Calculator" hayvan ayak izi, "Farm Carbon Footprint Calculator" tarım ayak izi hesaplama araçlarının da bulunduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada bu hesaplama araçlarının neyi ölçtüğü, hangi temalara odaklandıkları, hesaplama yapmak amacıyla kullandıkları metodoloji ve ölçü birimleri konularına odaklanılmıştır. Bu ayak izi hesaplama araçlarının eğitimde nasıl kullanılabileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ayak İzi Hesaplama Araçları, Sürdürülebilir Eğitim, Ekolojik Ayak İzi, Karbon Ayak İzi, Su Ayak İzi.

### Kaynakça

- American Psychological Association [APA]. (2011). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington: APA.
- 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.
- Geray, C. (1997). "Çevre İçin Eğitim"; İnsan Çevre Toplum, Yayına Hazırlayan: Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, 322-340, Baskı, Ankara.
- Gillenwater, M., Van Pelt, M. M. & Peterson, K., (2002). GreenhouseGasesand Global WarmingPotentialValues, ExerptFromThe Inventory of US GreenhouseEmissionsAndSinks: 1990-2000, pages: 4-9, US EnvironmentalProtectionAgency, USA.
- Houghton, J.T., Ding, Y., Griggs, D.J., Noguera, M., van der Linden, P.J., Dai, X., Maskell, K., Johnson, C.A., (2001), Climate Change (2001): The Scientific Basis, Cambridge University Press, 40 West 20th Street, New York, NY 10011-4211, USA.
- Kaypak, Ş. (2013). Ekolojik Ayak İzinden Çevre Barışına Bakmak. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 6(1), 154-159.
- 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*.
- Keleş, Ö., Uzun, N. & Özsoy, S. (2008). Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerinin hesaplanması ve değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 1-15.



- Mebratu, D. (1998). Sustainability and sustainable development: historical and conceptual review. *Environmental impact assessment review*, 18(6), 493-520.
- Mitlin, D. (1992). Sustainable development: A guide to the literature. *Environment and Urbanization*, 4(1), 111-124.
- Olawumi, T. O., & Chan, D. W. (2018). A scientometric review of global research on sustainability and sustainable development. *Journal of cleaner production*, 183, 231-250.
- Özdemir, O. (2010). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-38.
- Ruževičius, J. (2010). "Ecological Footprint as an Indicator of Sustainable Development", *Economics and Management*: 15.
- Sartori, S., Latrónico, F., & Campos, L. (2014). Sustainability and sustainable development: a taxonomy in the field of literature. *Ambiente & Sociedade*, 17(1), 01-22.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- WCED, U. (1987). *Our common future*. 1-91.

## Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Büşra Bakuer Alaybay, Hanife Gamze Hastürk

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

### Problem Durumu

Toplumların gelişmesinde ve ilerlemesinde bilimi öğrenme ve öğretme, bilimsel bilgiye ulaşma, bilimsel bilgiyi günlük yaşam faaliyetlerinde kullanabilme ve bilimsel gelişmeleri takip ederek çağa ayak uydurmak oldukça önemli bir yere sahiptir. Tüm bu faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi ve geleceğimizi belirleyecek olan öğrencilerimize aktarılabilmesi noktasında fen bilimleri dersi büyük rol üstlenmektedir. Günümüzde fen ve teknoloji eğitiminin temel amaçları öğrencide fen bilimlerine yönelik kavramsal anlayışı ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek, modern bilimin doğasına dair gerekli farkındalığı kazandırmak ve 21. yüzyıl fen okuryazarlığı düzeyini ve bilincini ilerletmek şeklinde sıralanmaktadır. (Acar, Tola, Karaçam ve Bilgin, 2016). Bu temel amaçlar öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme gibibirtakım üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmesini, öğretim faaliyetlerini günlük yaşama uyarlayabilmesini, sahip olduğu fikirleri etkili bir şekilde savunabilmesi ve tartışabilmesini ayrıca karar verme sürecinde kendi sorumluluğunu üstlenebilmesini beklemektedir (Demirel, 2015). Fen bilimleri eğitiminin bu amaç ve becerileri gerçekleştirebilmesinde çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öne çıktığı görülmektedir. Bunun sebebi argümantasyonun öğrencilere, düşünme, değerlendirme, sorgulama, araştırma ve yorum yapma, tartışma, eleştirme, karar verme, akıl yürütme ve sosyal etkileşime girme (Güler, 2016) gibi bileşenleri sağlayan bir yaklaşım olmasıdır. Argümantasyon “argüman” kelimesinden türemektedir. Argüman kelimesi “tez, kanıt, iddia ve sav” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Argümantasyon bireylerin akla ve mantığa uygun adımlarla bir iddia sunabilmesi, iddiaları için veriler kullanabilmesi ve alternatif sonuçları belirleyerek en doğru cevabı gerekçesiyle açıklayabilmesinde kanıtlar kullanabilmesi olarak da tanımlanmıştır. (Öğreten ve Uluçınar Sağır 2014). Toulmin (1958) `e göre argümantasyon, ortaya konan gerekçelerin iddiaların dayandıkları veriler ile ilişkilendirilerek geçerlenmesi sürecidir. Argümantasyon yöntemi herhangi bir bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyip araştırarak, sorgulayarak, karşıt görüşleri çürütüp kendi görüşünü destekleyerek öğrenmeyi sağlaması açısından bilgiye doğru yoldan ulaşma noktasında önemli bir yere sahiptir. Duschl ve Osborne (2002) `ye göre argümantasyon yöntemi öğrencilerin bilimi daha iyi öğrenmelerinde kalıcı ve etkili bir yere sahiptir bu yönüyle argümantasyon yönteminin fen bilimlerinin öğretimi noktasında sıkça başvurulabilecek yöntemlerden biri olduğu söylenebilir. Çünkü fen bilimleri dersinin içeriği tarihten bu yana bilim insanlarının deneyle, gözlemlerle, hipotez kurarak ve hipotezlerini araştırıp, sorgulamaları sonucunda test ederek ulaştıkları bilgilerden oluşur. Tüm bu bilgi birikimini aynı bilim insanlarının geçtiği basamaklardan geçerek öğretmek kalıcı öğrenmeye ve öğrenciye işin özünü katmaya vesile olacaktır. Bu bağlamda argümantasyon fen öğretimi için oldukça önemli ve araştırılması gereken bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır.

Çalışmada araştırılan bir başka kavram olaneleştirel düşünme becerisi, sürekli değişim ve gelişim halinde olan dünyaya ve teknolojik faaliyetlere ayak uydurabilmek, iş, eğitim ve sosyal hayatımızda güncel kalabilmek aynı zamanda yaşadığımız çağın beklentilerine cevap verebilmek için gerekli 21.yüzyıl becerilerinden birisidir. Eleştirel düşünme, bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir. (Gülgöz, Gürkaynak ve Üstel, 2009). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan eğitim, etkili öğrenme ürün ve sonuçlarının ortaya çıkmasını sağlar (Yalçın, Yıldırım, 2008). Bu sebeptendir ki eleştirel düşünmeyi temel alan stratejilerin eğitimde sıkça kullanılması gerekliliği birçok çalışmada ifade edilmektedir. Ayrıca MEB öğretim programları incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemli bir hedef olarak yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin bilgiyi olduğu gibi alıp kullanmak yerine kendi süzgecinden geçirerek eleştirel bir gözle bakıp sinayarak kullanması öğrenmelerini hem anlamlı hem de kalıcı hale getirir. Fen bilimleri dersinin en birinci amaçlarından olan fen okur yazarı bireyler yetiştirme amacı düşünüldüğünde fen bilimleri derslerinde eleştirel düşünme becerisini geliştirici etkinliklere yer vermenin bu hedefe ulaşmakta oldukça önemli bir basamak olduğu anlaşılmaktadır.

İfade edilen özelliklerden hareketle bu çalışmanın amacı ortaokul argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yöntemine göre dizayn edilmiş fen bilimleri dersinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesidir.

## Yöntem

Fen bilimleri dersinde kullanılan argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yönteminin, 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı deneysel desen yöntemi kullanılarak, “ön test- son test kontrol gruplu” modelle gerçekleştirilecektir. Araştırma 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Orta Karadeniz bölgesinde bir il merkezinde yer alan bir devlet okulunda araştırmacı tarafından dersi yürütülen aynı sınıf düzeyindeki iki farklı şubenin öğrencileri ile gerçekleştirilecektir. Şubeler birbirine yakın sayıda öğrenci içerik iki sınıf olarak belirlenecektir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; deney grubuna uygulanacak olan “argümantasyon yöntemi” ve kontrol grubuna uygulanacak “2021 MEB Fen Bilimleri Öğretim Programı” müfredatıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise deney ve kontrol grubunda gözlemlenmek istenen eleştirel düşünme becerisidir. Veri toplama aracı olarak Gülen (2019) tarafından geliştirilen “Fen Bilimleri Dersi İçin Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeği” kullanılacaktır. Ölçek çeldirici anket ve likert anket olmak üzere iki farklı bölümden oluşmaktadır. Çeldirici ankette 14, likert ankette ise 9 madde bulunmaktadır. Faktörlerin güvenilirlik kanıtları için Cronbach Alfa değerleri Gülen (2019) tarafından incelenmiş ve çeldirici ölçeğin değeri 0.755, likert tarzı ölçeğin değeri ise 0,699 olarak hesaplanmıştır. Özellikleri verilen anket araştırma öncesi öntest olarak öğrencilere uygulanacak, araştırma sırasında ise deney ve kontrol gruplarında belirtilen yöneme göre işlenen derslerin sonucunda tekrar son test olarak uygulanıp aldıkları puanlar SPSS paket programı kullanılarak yorumlanacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma sonucunda deney grubu lehinde anlamlı farklılıklar beklenmektedir. Yani argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yöntemine göre hazırlanmış fen bilimleri derslerini alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanları bakımından anlamlı bir artış göstereceği düşünülmektedir. Bunun sebebi ise incelenen araştırmalarda argümantasyon yöntemiyle işlenen fen bilimleri derslerinin öğrencilerin beceri, tutum, akademik başarı, yaratıcılık gibi birçok değişken üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkardığının gösterilmesidir. Örneğin; Tüccaroğlu (2018), argümantasyon tabanlı bilim öğretimi yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin muhakeme becerileri ve başarı düzeyleri üzerine etkisini incelediği çalışmada argümantasyon tabanlı bilim öğretimi yönteminin açık uçlu soruların cevaplanmasında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmış, derslerde argümantasyon yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin derse katılımında, terimleri anlamasında, tartışma becerilerinin olumlu yönde artmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Tatlısu (2020), fen bilimleri dersinde argümantasyon yönteminin kullanılmasının 7.sınıf öğrencilerinin fen öğrenme becerisi ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisini incelendiği çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla akademik başarı puanları açısından anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmış ve sonuç olarak argümantasyon yönteminin öğrencilerin bilimsel açıdan birçok beceriyi sınıf ortamında kazanmalarını mümkün kılan bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Walker (2011) tarafından genel kimya laboratuvar dersine giren öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada öğrenciler gruplara ayrılarak argümantasyon temelli sorgulayıcı yaklaşımın sonuçları araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sözlü tartışma becerileri ve deney raporlarındaki argümantasyon seviyelerinde olumlu gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Argümantasyon, Eleştirel Düşünme Becerisi, Fen Eğitimi

## Kaynakça

- Acar, Ö., Tola, Z., Karaçam, S., ve Bilgin, A. (2016). Argümantasyon destekli fen öğretiminin 6. Sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına, bilimsel düşünme becerilerine ve bilimin doğası anlayışlarına olan etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 730-749.
- Demirel, R. (2015). Argümantasyon Destekli Öğretimin Öğrencilerin Kavramsal Anlama ve Tartışma İstekliliklerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1087-1108
- Driver, R., Newton, P. ve Osborne J. (2000). Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms. *Science Education*, 84 (3), 287-312
- Duschl, R. ve Osborne, J., (2002). Supporting and promoting argumentation discourse. *Studies in Science Education*, 38, 39-72.
- Gülen, S. (2019). Development of Critical Thinking Skills Scale for science lesson. *European Journal of Education Studies*, 6(4), 161-178

Güler, Ç. (2016), Fen Laboratuvarı Derslerinde Kullanılan“Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme”Yaklaşımının, Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi ve Yaklaşım Hakkındaki Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi,Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya

Gülgöz, S., Gürkaynak, İ. ve Üstel, F. (2009). Eleştirel Düşünme. <http://acikerisim.bahcesehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1048/SU0010.pdf?sequence=1> adresinden alınmıştır.

Öğreten, B. ve Uluçınar, Sağır, Ş., (2014). Argümantasyona dayalı fen öğretiminin etkililiğinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(1), 75-100.Tal, T.,ve Kedmi, Y., (2006). Teachingsocioscientificissues: classroomcultureandstudents' performances. *CulturalStudies of ScienceEducation*, 1(4), 615-644.

Tatlisu, S., (2020). Fen Bilimleri Dersinde Argümantasyon Yönteminin Kullanılmasının 7.Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenme Becerisi ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya

Toulmin, S. E. (1958). *TheUses of Argument*. Cambridge: Cambridge UniversityPress.

Tüccaroğlu, P., E. (2018). Canlılarda Üreme Büyüme Gelişme Ünitesinde Kullanılan Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğretimi Yaklaşımının Öğrencilerin Muhakeme Becerileri ve Başarı Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük*. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişildi.

Walker, J. P. (2011). Argumentation in UndergraduateChemistryLaboratories. UnpublishedDoctor of thesis, The Florida StateUniversity, USA.

Yalçın, N., Yıldırım, H.İ. (2008). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 165-187.

## Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Gözüyle Biyoekonomi

Semih Esendemir, Burcu Anılan

Eskişehir Emine Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

### Problem Durumu

İklim krizi, hızlı nüfus artışı, çevre kirliliği ve artan enerji ihtiyacı günümüzün en önemli küresel sorunları olarak kabul edilebilir. Bu küresel sorunların aşılması için sürdürülebilir çözümlere yani yenilenebilir ve sürdürülebilir teknolojilerin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Karşılaştığımız birçok küresel sorunun çözümüne yönelik ortaya atılan biyoekonomi kavramı sorunların aşılması noktasında büyük bir önem kazanmıştır (Bugge, Hansen, Klitkou, 2016). Biyoekonomi, Avrupa'nın dünyanın karşı karşıya olduğu temel çevresel zorluklara verdiği yanıt olarak, doğal kaynaklara bağımlılığı azaltma, üretimi dönüştürme, arazi, balıkçılık ve su ürünleri yetiştiriciliğinden yenilenebilir kaynakların sürdürülebilir üretimini teşvik etme ve bunların gıda, yem, lif, biyo-temelli ürünlere ve biyo-enerjiye dönüştürülmesini teşvik etme şeklinde tanımlanır (European Union, 2020).

Avrupa'da yaygınlaşan biyoekonomi kavramı, ülkelerin ekonomik büyümesinde ve istihdam yaratma konusunda oldukça önemli bir yere sahiptir. Sürdürülebilir bir gelecek, biyoekonomi kavramını geliştirmeye yönelik eğitim politika ve stratejilere öncelik verilmesine, eğitim sistemlerinin sosyal inovasyon ve biyoekonomi ile başarılı bağlantıların kurulmasına bağlıdır.

Disiplinler arası bir çalışma alanı olan biyoekonomiyi günlük yaşam problemleri ile ilişkilendirmek araştırmalar ve eğitim açısından oldukça önemlidir. Biyoekonomi kavramını günlük yaşam problemleri ile eğitime entegrasyonu, bilim insanlarının, eğitimcilerin ve uygulayıcıların karşılaşacağı en önemli zorluklardan biri olacaktır (Sacchi, Lotti, Branduardi, 2021). Eğitimciler, biyoekonomi kavramı hakkında toplumda farkındalık oluşturmak, biyoekonomik ürünlerin üretimi ve tüketiminde etkin bir role sahip olabilmek için yeterliliklerini geliştirmek zorundadır. Avrupa Birliği'nin Horizon 2020 çerçevesi tarafından finanse ettiği bir koordinasyon ve destek projesi olan BLOOM, öğretmenlerin bu yetkinliklerini geliştirmek amacıyla uygulamaya konulmuştur. Bu proje biyoekonomi alanındaki gelişim için nitelikli iş gücüne sahip bireylere ihtiyaç olduğunu kabul ederek genç bilim insanlarının bu konuda eğitilmelerinde eğitimcilerin ne kadar önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Papadopoulou, Vaitsas, Fallas, Tsipas, Chrissafis, Bikiaris, Vorgias, 2018). Biyoekonomi eğitimindeki temel hedef, öğrencilerde biyoekonomi kavramı hakkında farkındalık oluşturarak öğrencilerin deneyimli profesyonellerle bağlantı kurmasını sağlayıp bilim, endüstri ve toplumdaki ihtiyaçları ele almaktır (Wohlgemuth, Twardowski, Aguilar, 2021).

Biyoekonomi küresel sorunların çözümünde önemli bir noktaya gelmiştir. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde biyoekonomi ile ilgili tarım, enerji ve biyoteknoloji alanında çalışmaların yapıldığı tespit edilse de biyoekonomi ve biyoekonomi uygulamalarının yaygınlaştırılmasında çok önemli bir yere sahip olan eğitim alanındaki çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle biyoekonominin gelecek nesillere tanıtılması ve teşvik edilmesi noktasında aktif rol oynayabilecek fen bilimleri öğretmenlerinin biyoekonomi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

- Fen Bilimleri öğretmenlerinin biyoekonomi kavramı hakkındaki bilgi düzeyleri nasıldır?
- Fen Bilimleri öğretmenlerinin biyoekonomi ve günlük yaşam arasında kurdukları ilişki nasıldır?
- Fen Bilimleri öğretmenlerinin ortaokul fen bilimleri öğretim programı ile biyoekonomi kavramı arasındaki ilişkiye ait görüşleri nasıldır?

Çalışmanın, biyoekonomi alanında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini detaylı bir şekilde ortaya koyması, öğretmenler ve araştırmacılara biyoekonomi eğitimi ve araştırmaları noktasında yol göstereceği düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmada yöntem olarak nitel araştırma, desen olarak da durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, herhangi bir durumun derinliğine araştırıldığı nitel araştırma türüdür. Durum çalışmalarında duruma ilişkin ortam, birey, süreç gibi etkenlerin duruma nasıl etki ettiği veya ilgili durumdan nasıl etkilenebileceklerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmanın da amacı fen bilimleri öğretmenlerinin biyoekonomi ile ilgili görüşlerinin derinlemesine araştırılmasıdır. Bu nedenle çalışmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemi içinde kullanılan durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Bu çalışmanın çalışma grubunu, MEB'e bağlı kurum ve kuruluşlarda görev yapan ve Fen Bilimleri

öğretmenleri oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından biri görüşmedir. Bu araştırmada Fen bilimleri öğretmenlerin biyoekonomi hakkındaki görüşlerinin derinlemesine ortaya konulması amaçlandığı için veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölüm 14 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili sorular yer alırken ikinci bölümde katılımcıların biyoekonomi hakkındaki görüşlerini almaya yönelik sorular yer almaktadır. Katılımcı öğretmenler ile çevrimiçi ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında veri kaybını önlemek için katılımcılardan alınacak izin ile ses ve görüntü kaydı yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonunda konuşulanlar yazıya dökülüp katılımcılardan teyit etmesi istenmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak toplanmış, toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, kodlar, bu kodlara göre oluşturulan temalar ve temaları kapsayan kategoriler oluşturulacak şekilde analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanacak nitel veriler, araştırmacının güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın verilerin çözümlenmesinde, içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi ile elde edilen veriler kodlar, bu kodlara göre oluşturulan temalar ve temaları kapsayan kategoriler oluşturulacak şekilde analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, “Biyoekonomi kavramı”, “Biyoekonomi ve günlük yaşam” ve “Fen Bilimleri dersinde Biyoekonomi” adlı üç tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalara göre katılımcıların biyoekonomi kavramı ile ilgili yeteri kadar bilgileri olmadığı, bazı katılımcıların biyoekonomi kavramını ilk defa duyduğu tespit edilmiştir. Biyoekonomi ile günlük yaşam ile ilişkisi noktasında, katılımcılar organik atıkların farkında olduklarını ancak organik atıkların değerlendirilmesi ile ilgili yeterli fikirlerinin olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca organik atıkların değerlendirilmesi ile ilgili olarak sosyal medya ve haberlerde örnek uygulamaları takip ettiklerini ancak bu örneklerin biyoekonomi ile ilişkisini kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Biyoekonomi kavramının fen bilimleri dersinde yer almasına yönelik olarak katılımcılar sadece fen bilimleri dersi değil diğer derslerinde öğretim programlarında yer alması gerektiğini, disiplinler arası bir anlayışla ele alınması gerektiğini ifade ederek ilkökul çağından itibaren öğrencilerin bu kavramla tanışması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların hepsi fen bilimleri öğretim programında yer almayan biyoekonominin derslerde kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Biyoekonomi, Sürdürülebilir çevre eğitimi, Fen bilimleri, Öğretmen

### Kaynakça

- Bugge, M. M., Hansen, T., & Klitkou, A. (2016). What is the bioeconomy? A review of the literature. *Sustainability*, 8(7), 691.
- European Union. (2020). Bioeconomy. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/bioeconomy#Article>.
- Papadopoulou, E., Vaitas, K., Fallas, I., Tsipas, G., Chrissafis, K., Bikiaris, D., ... & Vorgias, K. E. (2018). Bio-economy in Greece: Current trends and the road ahead. *The EuroBiotech Journal*, 2(3), 137-145.
- Sacchi, S., Lotti, M., & Branduardi, P. (2021). Education for a biobased economy: integrating life and social sciences in flexible short courses accessible from different backgrounds. *New Biotechnology*, 60, 72-75.
- Wohlgemuth, R., Twardowski, T., & Aguilar, A. (2021). Bioeconomy moving forward step by step—A global journey. *New Biotechnology*, 61, 22-28.
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Online Eğitim Sürecinde Web 2.0 Araçlarıyla Zenginleştirilmiş Pdö Uygulamalarının Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi

Esma Buluş Kırıkkaya, Büşra Nur Nerse

Kocaeli Üniversitesi, MEB

### Problem Durumu

Barrows, (2002)'a göre PDÖ, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek, onları öğrenmeye motive edecek, sorgulamalarını sağlayacak bir problem durumunun sunulduğu öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımıdır. Öğrenciler problemi çözebilmek için ne bilmeleri gerektiğini, bilgiye ulaşmak için hangi kaynaklardan yararlanabileceklerini (kitaplar, kütüphaneler, çevrimiçi kaynaklar, uzmanlar) bilirler. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenerek, süreci zihinlerinde yapılandıracakları için kendi kendine öğrenme alışkanlığını da kazanmış olurlar. Savery ve Duffy (1995), PDÖ' nün kritik özelliklerini açıklarken öğrenciyi süreçte destekleyen öğretmenin, öğrencinin üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel bir çıraklık ortamı oluşturduğunu, böyle bir öğrenme ortamında öğrencilerin kendi kendine öğrenme, içerik bilgisi ve problem çözme ile ilgili hedefler belirlediklerini ifade etmektedirler. Bilgiyi zihinlerinde yapılandırarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenen öğrencilerin üstbiliş becerilerine sahip olmaları ve öğrencilerin bu zihinsel yapılandırmalarına uyumlu olacak şekilde öğrenme ortamları oluşturulması önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına ulaşabilmek için uygun olan öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeli, uygun olan ölçme değerlendirme yöntemlerini belirleyip kullanabilmelidir (Sarıkahya,2017). Üstbilişsel becerilere sahip olan öğrencilerin geliştirmesi için yapılması gerekenler ile probleme dayalı öğrenme yaklaşımının özelliklerinin birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir. PDÖ yaklaşımında öğrencilerin kendi düşünceleri ile süreci yönetmeleri onları problemin asıl çözücüleri ve sahibi yapmaktadır. Öğrencilerin üstbilişsel becerilerini kullanabilmeleri için problem durumunu sorgulamaları sağlanır (Savery ve Duffy, 1995).

2010-2020 yılları arasında, Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yaklaşımının fen eğitimi alanında kullanıldığı yayınlanmış çalışmalar incelendiğinde PDÖ'nün öğrencilerin üstbiliş farkındalığıyla ilişkisinin ya da etkisinin çalışıldığı az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. (Kuvaç 2014; Demirel ve Arslan Turan, 2010).

Ayrıca yapılan araştırmalar incelendiğinde PDÖ yaklaşımında web 2.0 araçlarının kullanılarak online eğitim ile yürütüldüğü çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmanın, web 2.0 teknolojileriyle zenginleştirilerek tasarlanan PDÖ yaklaşımının online ortamda uygulanmasının öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin araştırıldığı yarı deneysel çalışma olması sebebiyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda literatür incelendiğinde, ülkemizde web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş PDÖ yaklaşımının kullanıldığı çalışmaların bulunmaması, online eğitim ortamında PDÖ yaklaşımının kullanılmasıyla ilgili çalışmaların henüz başlangıç aşamasında olması ve özellikle bu yaklaşımın fen eğitiminde kullanımıyla ilgili az sayıda çalışmanın bulunması göz önüne alınarak bu çalışmanın, araştırılmaya değer bir konu olduğu düşünülmüştür.

Bu çalışmada, "6. Sınıf fen bilimleri dersi "Kuvvet ve Hareket" ünitesinin öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının, üstbilişsel farkındalıklarına etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla hem deney, hem kontrol gruplarının üstbilişsel farkındalıklarının öntest-sontest puanları arasında ve deney-kontrol gruplarının üstbilişsel farkındalıklarının son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı istatistiksel olarak incelenmiştir.

### Yöntem

6. sınıf "Kuvvet ve Hareket" ünitesinin öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilerin deneysel süreçte kazandırılması hedeflenen becerilere ait test ve ölçeklere karar verirken; online eğitim sürecinin getirmiş olduğu teknoloji kullanımı ve PDÖ süreci dikkate alınmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni çocuklar için üstbilişsel farkındalık iken, bağımsız değişkeni ise web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş PDÖ yaklaşımıdır. Deney grubunda web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş PDÖ yaklaşımı ile dersler işlenirken, kontrol grubunda mevcut sınıfın fen bilimleri öğretmeni tarafından öğretim programına uygun olacak şekilde dersler işlenmiştir. Deney grubunda sürece uygun olarak hazırlanan ders planları, PDÖ online el kitapçığı, web 2.0 araçları ile tasarlanan etkinlikler kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim programında yer alan etkinliklere uygun olarak ders işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına deneysel işleme başlamadan önce öntest olarak uygulanan ÜBFÖ-Ç,

araştırmanın sonunda hem deney grubuna hem de kontrol grubuna sontest olarak uygulanarak araştırma işlemi tamamlanmıştır. Deneysel çalışmasının uygulama süresi 4 hafta sürerken, öntest ve son test verilerinin elde edilme süresiyle birlikte çalışma toplam 8 haftada tamamlanmıştır. Çalışma grupları seçilirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın hızlı ve pratik yürütülmesini sağlayan bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.113). Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci ders döneminde, Kocaeli ili Gebze ilçesindeki bir devlet okulunun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının seçilme sürecinde; tüm 6. sınıflara araştırmacının kendisi girmediğinden, araştırmaya konu olan yöntem ve teknikleri kullanmayı kontrol altına alabilmek için kendi girdiği sınıfları deney grubu olarak seçilmiştir. Araştırmacı dışında aynı okulda görev yapan ve araştırmacı ile aynı deneyime sahip 6. sınıfların dersine giren iki farklı öğretmen bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerden birinin, derslerini yürüttüğü iki 6. sınıf şubesinde, öğrenci katılımının çeşitli sebeplerle yeterli düzeyde olmamasından (toplam öğrenci sayısı 15'i geçmemektedir) dolayı bu sınıflar çalışmaya dahil edilmemişlerdir. Bu yüzden kontrol grubu olarak; üç şubenin dersini yürüten diğer öğretmenin, online eğitim sürecine yeterli katılım sağlayan sınıfları seçilmiştir. Deney grubundaki şubelerde işlenen dersler iki sınıf birleştirilerek sürdürülmüştür. İki sınıfın aynı anda deney grubuna seçilmesinin sebebi, öğrencilerden teknolojik araç (telefon, tablet, bilgisayar) ve internet imkanlarına sahip olanların sayısının düşük olmasından dolayı öğrencilerin derse katılmama durumlarında örnekleme çıkarılma durumunun göz önüne alınmasıdır. Online eğitim sürecinde derslere katılan deney (n=30) ve kontrol (n=28) grubundaki toplam 58 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının her birinin üstbilişsel farkındalık öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığına, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılarak ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu; kontrol grubu öğrencilerinin ise üstbilişsel farkındalık öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, "Kuvvet ve Hareket" ünitesinin web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilen online PDÖ yaklaşımı ile sürdürülmesinin, fen bilimleri öğretim programında yer alan etkinlikler uygulanarak sürdürülen ders ortamına göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalık öntest-sontest puanlarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının ÜBFÖ-Ç sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmış ve deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarına yönelik sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, "Kuvvet ve Hareket" ünitesinin web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilen PDÖ yaklaşımı ile sürdürülmesinin, fen bilimleri öğretim programında yer alan etkinlikler uygulanarak sürdürülen ders ortamına göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını artırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, üstbilişsel farkındalık, web2 araçları

### Kaynakça

- Barrows, H., Is it Truly Possible to Have Such a Thing as PBL?, *Distance Education*, 2002, 23(1),119-122.
- Demirel, M., Arslan Turan, B., Probleme Dayalı Öğrenmenin Başarıya, Tutuma, Bilişötesi Farkındalık ve Güdü Düzeyine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010, 38(38), 55-66.
- Kuvaç, M., Probleme Dayalı Öğrenmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2014, 381938.
- Sarıkahya, E., Üst Biliş Kavramının Fen Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Tezlere Dayalı Analizi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 2017, 2(1), 1-20.
- Savery, J. R., Duffy, T. M., Problem Based Learning: An Instructional Model And Its Constructivist Framework, *Educational technology*, 1995, 35(5), 31-38.
- Yıldırım A., Şimşek H., *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 8.Basım, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2011.

## Fen Bilimleri Dersi Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi Ünitesinde Acil Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarının Öğrencilerin Analitik Düşünme Becerilerine Etkisinin Karşılaştırılması

Hayal Kocabaş, Elif Özata Yücel

MEB, Kocaeli Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 salgını, insan sağlığıyla beraber sosyal yaşamı, ekonomiyi ve eğitimi de olumsuz etkilemektedir (TÜBA, 2020). Salgının kontrol altına alınmasındaki en büyük önlemlerden biri insanlar arasına mesafe koymak şeklinde olmuştur. Bu da sokağa çıkma kısıtlamaları, evden çalışma ve yüz yüze eğitime ara verilmesi gibi önlemleri beraberinde getirmiştir.

Bu süreçte yüz yüze eğitimde verilen aralar, dünya genelinde ilkokuldan üniversiteye kadar çeşitli kademelerdeki 1,5 milyardan fazla öğrenciyi etkilenmiştir (UNESCO, 2020a; 2020b). Sokağa çıkma kısıtlamaları ve tüm dünyada eğitim kurumlarının kapatılması, evde dijital bir şekilde gerçekleşen uzaktan eğitimi gündeme getirmiştir (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020). COVID-19 salgınından her düzeyde çeşitli boyutlarda etkilenen eğitim kurumları ve eğitimciler, yüz yüze öğretimden uzaktan öğretime beklenmedik ve zorunlu bir geçişe hızla yanıt vermek zorunda kalmıştır (Carrillo ve Flores, 2020). Yüz yüze eğitime devam edilemeyecek salgın hastalık, doğal afetler gibi durumlarda uzaktan eğitim seçeneği, eğitim ve öğretimde devamlılığının sağlanması bakımından oldukça önemlidir. Ancak bu geçişin çok ani ve hızlı olması, yeterli planlama yapılabilmesinin önüne geçmiştir. Bu durum eğitimin amaçlarına ulaşmasını engelleyebileceği gibi eğitimde fırsat eşitsizliklerine de yol açabilir. Bu nedenle uzaktan eğitimin etkililiğinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilecek çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar, öncelikle uzaktan eğitim sürecinde meydana gelen eksikliklerin ortaya koyulmasına ve salgın hastalık sonrası bu eksikliklerin giderilebilmesine büyük katkı sağlayacaktır. Ayrıca, ilerleyen dönemlerde yaşanan benzer kesintilere hazırlıklı olunmasını ve uygulamaların daha az sorunla, daha etkili bir şekilde gerçekleşmesini kolaylaştıracaktır.

Ülkemizde Mart 2020 tarihinden itibaren tüm eğitim kademelerinde zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitimin, COVID-19 salgını bittikten sonra da eğitim sistemimizde eskisinden daha yaygın yer alacağı (Eroğlu ve Kalaycı, 2020) ve hatta eğitimin esasını oluşturabileceği (Telli Yamamoto ve Altun, 2020) düşünülmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitimin verimliliğinin belirlendiği ve/veya yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığı çalışmalara ihtiyaç vardır. Literatür incelendiğinde bu konuda sınırlı sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir. Bunlardan biri Driscoll, Jicha, Hunt, Tichavsky ve Thompson (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, çevrimiçi ve yüz yüze eğitim alan öğrencilerin, akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve derse ilişkin görüşlerinin de benzer olduğu tespit edilmiştir. Acil uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim alan öğrencilerin, beceri gelişimiyle ilgili literatürde eleştirel düşüncenin gelişimiyle (Dill, 2003; Huff, 2000; Hussin, Harun ve Shukor, 2018; Msila, 2014) çalışmaların olduğu görülmüştür. Acil uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim alan öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin gelişimiyle ilgili çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmanın literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı, fen bilimleri dersi enerji dönüşümleri ve çevre bilimi ünitesi boyunca, acil uzaktan ve yüz yüze şekilde eğitim gören 8. sınıf öğrencilerinin, analitik düşünme becerilerini karşılaştırmaktır. Ayrıca, yapılan acil uzaktan eğitimle ilgili öğrenci görüşlerinin alınması da bu çalışmanın kapsamı içerisindedir.

### Yöntem

Bu çalışmada, yarı deneysel deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır (Can, 2019; Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2020). Çalışma, salgın hastalık öncesi bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, FEACA öğretim modeline dayalı olarak hazırlanan enerji dönüşümleri ve çevre bilimi ünitesinin, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Uygulamanın hemen önce COVID-19 salgını sebebiyle yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu nedenle uygulama, acil uzaktan eğitime uyarlanmış ve Haziran 2020 tarihinde bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Ağustos 2020'de ise okullarda yüz yüze telafi eğitimi başlamış ve aynı ünite, başka bir grupla ilk planlandığı şekliyle yüz yüze olarak uygulanmıştır. Bu süreç araştırmacılara yüz yüze ve uzaktan eğitimin karşılaştırılması için fırsat sunmuştur.

Acil uzaktan eğitimin gerçekleştirildiği birinci grupta 15 öğrenci, yüz yüze eğitimin gerçekleştirildiği ikinci grupta ise 24 öğrenci olmak üzere toplam 39 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz

ve Demirel, 2020).. Çalışmada belirlenen okul araştırmacının fen bilimleri öğretmeni olarak çalıştığı okul olması nedeniyle tercih edilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin analitik düşünme becerileri, enerji dönüşümleri ve çevre bilimi ünitesine yönelik hazırlanan analitik düşünme başarı testi ve analitik düşünmeyi günlük yaşama uyarlama testi aracılığıyla ölçülmüştür. Ayrıca acil uzaktan eğitim alan öğrencilerin bu süreçle ilgili görüşleri, Öğrenci Görüş Formu (ÖGF) ile alınmıştır. Elde edilen veriler Mann Whitney U testiyle analiz edilmiştir. ÖGF ise betimsel olarak analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Enerji dönüşümleri ve çevre bilimi ünitesi süresince bağlam temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı, yüz yüze eğitim yapılan ve acil uzaktan eğitim yapılan gruplarının son-test sonuçları karşılaştırıldığında yüz yüze eğitim yapılan öğrencilerin analitik düşünmeye dayalı bilişsel başarılarının gelişiminin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Analitik düşünmeyi günlük yaşama uyarlama becerilerinin ise her iki grupta da benzer olduğu anlaşılmıştır.

Acil uzaktan eğitimin gerçekleştirildiği öğrencilerin tamamı ders süreciyle ilgili bazı olumsuz görüşleri olduğunu belirtmiştir. Bunlar; internet sıkıntısı, iletişim araçlarının olmayışı, gürültü, zaman zaman yaşanan elektrik kesintileri, yüz yüze eğitime göre verimsiz oluşu, dersin anlaşılmasının zor ve sıkıcı oluşu, ekran karşısında konuşmakta zorluk yaşamak, öğretmenin uzaktan eğitimde etkili olamaması, birlikte deney yapılamaması, zorunlu olmadığı için isteksizliktir. Acil uzaktan eğitimle ilgili olumlu görüşleri ise; dersin verimli geçmesi, ilgi çekici, sakin, yüz yüze eğitime göre daha rahat ve hastalıktan korunmak için daha güvenli olması şeklindedir. Öğrenciler enerji dönüşümleri ve çevre bilimi ünitesi süresince bağlam temelli öğrenme yaklaşımıyla işlenen derslerin, bilgi düzeylerinin artmasına ve becerilerinin gelişimine olumlu katkı yaptığını düşünmektedirler ve enerji dönüşümleri ve çevre bilimi ünitesinde zorlandıkları konu olmadığını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Acil Uzaktan Eğitim, Analitik Düşünme, Bağlam Temelli Öğrenme, FEACA Öğretim Modeli

### Kaynakça

- Büyüköztürk Ş., Çakmak Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi
- Can A. (2019) Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and Teacher Education: a Literature Review of Online Teaching and Learning Practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- Dill, J. C. (2003). *Student perceptions of critical thinking skills development in an online learning environment* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3110091)
- Driscoll A., Jicha K., Hunt A. N., Tichavsky L., & Thompson G. (2012). Can Online Courses Deliver in-Class Results? A Comparison of Student Performance and Satisfaction in an Online Versus a Face-to-Face Introductory Sociology Course. *Teaching Sociology*, 40(4), 312-331.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerden Yabancı Dil Dersinin Uzaktan Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265
- Genç, M. F., & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422.
- Huff, M. T. (2000). A Comparison Study of Live Instruction Versus Interactive Television for Teaching MSW Students Critical Thinking Skills. *Research on Social Work Practice*, 10(4), 400-416.
- Hussin, W. N. T. W., Harun, J., & Shukor, N. A. (2019). Problem Based Learning to Enhance Students Critical Thinking Skill Via Online Tools. *Asian Social Science*, 15(1), 14-23.
- Msila, V. (2014). Critical Thinking in Open and Distance Learning Programmes: Lessons from The University of South Africa's NPDE Programme. *Journal of Social Sciences*, 38(1), 33-42.
- Telli Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi(Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), (2020). COVID-19 Pandemi değerlendirme raporu. Erişim adresi: <http://www.tuba.gov.tr/files/yayinlar/raporlar/COVID-19%20Raporu-revize.pdf>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, (2020a). COVID-19 Education: from disruption to recovery. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, (2020b). COVID-19 Education response. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse/globalcoalition>

## Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Bağlamında Fen Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı

Asuman Bayraktar, Burcu Anılan

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünya'daki endüstri devrimi ve sanayileşmenin hızlı gelişimi, dünyamızı riske atabilecek değişimleri de beraberinde getirerek dünyamızı etkilemektedir. Çarpık kentleşme, nüfus artışının hızı, ormanların tahribi, kaynakların tüketimi, çevre kirliliğinin ve var-sız arasındaki farkın artması gibi insanlığın karşılaştığı problemlerin çözümü konusunda sürdürülebilir kalkınma kavramını karşımıza çıkarmaktadır (Bulut ve Çakmak 2018; Aydın, 2019). Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından "Ortak Geleceğimiz" raporunda tanımlanan Sürdürülebilir Kalkınma, "Bugünün ihtiyaçlarını, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetinden ödün vermeden karşılayan kalkınma" olarak tanımlanmıştır (WCED, 1987). Sürdürülebilir kalkınma, çevre politikalarıyla kalkınma stratejilerinin birlikte oluşturduğu disiplinlerarası çerçevedir. Çalışmalar 20. yüzyılda başlanarak günümüzde de devam etmektedir. Çalışmalardan yaygın etkiye sahip olanlardan biri Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen "Açlığa son, erişilebilir ve temiz enerji, eşitsizliklerin azaltılması, iklim eylemi, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, nitelikli eğitim, sağlıklı bireyler, sanayi, inovasyon ve altyapı, sorumlu tüketim ve üretim, sudaki yaşam, sürdürülebilir şehir ve yaşam, toplumsal cinsiyet eşitliği, temiz su ve sıhhi koşullar, yoksulluğa son, karasal yaşam, barış ve adalet, hedefler için ortaklıklar" 17 sürdürülebilir kalkınma amacıdır (BM, 2016). 2020 yılında Sürdürülebilir Kalkınma Raporunun beşincisi yayımlanmıştır. Rapora göre, Türkiye'nin 166 ülke içinde 70. sırada bulunduğu ve amaçların gerçekleştirilmesi yönünde hızlı adımlar atması gerektiğini göstermektedir ("Sürdürülebilir Kalkınma Raporu", 2020). Sürdürülebilir dünya bilinci farkındalığının oluşturulmasında eğitim en önemli araçlardan biridir. Birleşmiş Milletler, 2005-2014 yıllarını, "Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı" olarak belirlemiştir (Bulut ve Çakmak, 2018). Ülkemizde çeşitli kalkınma planları doğrultusunda çalışmalar devam etmektedir. Bunlar yürütülürken Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen gelecek nesillerin sürdürülebilir kalkınma bilincine sahip olabilmesi adına çalışmalar yürütülmektedir. Haydi Kızlar Okula, Eğitime %100 Destek, Eko-Okullar, Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranlarının Arttırılması Operasyonu, Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Desteklenmesi, ÇEVKO, Su Elçileri Eğitimde bu doğrultuda gerçekleştirilen projelerden sadece bazılarıdır (MEB, 2003; 2011; 2012; 2015; 2017; 2019). Sürdürülebilir kalkınma bilincinin öğretim programlarında içselleştirilmesi, toplumun sorunlarına yönelik çözümlerin oluşturulması ve uygulanmasının ancak eğitim aracılığıyla ortak bir bilinç sağlanabileceğinin göstergesidir (Yapıcı, 2003). Öğretim programlarımızda somut adımlardan biri olarak 2013 yılında hazırlanan Fen Bilimleri Dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma kavramlarına yer verilmesi olarak gösterilebilir (Aytar ve Özsevgenç, 2019). 2013 yılı programındaki Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) öğrenme alanına ait olarak sürdürülebilir kalkınma kapsamını bireylerin doğal kaynakları bilinçli kullanarak, doğal kaynakların gelecek nesillerin de ihtiyaçlarını karşılama imkanının sağlanması, kaynakların tasarruflu kullanımının bireysel, toplumsal ve ekonomik yararlarına yönelik bilinç kazandırmak şeklinde; 2018 yılı programının özel amaçları içinde sürdürülebilir kalkınmayla çevre ve toplumun ayrılmaz olduğunu ve birbiriyle sürekli etkileşim içinde olduğunu fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara dair sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek şeklinde yer verilmiştir (MEB, 2013;2018). Öğretim programlarında sürdürülebilir kalkınmaya yer verilmiş olması kadar öğretim programlarının uygulayıcıları olan fen bilimleri öğretmenlerinin de sürdürülebilir kalkınma hakkında yeterli bilgi ve donanımla yetişmiş olmasını gerektirir. Toplumların, sürdürülebilir kalkınmayla ilgili bilincinin gelişmesi ve farkındalığın oluşmasında etkili olabilecek kişilerin başında öğretmenler gelmektedir. Sürekli değişim içinde olan bir toplumda öğretmenlerimizin de çağın gerektirdiği yeterlikler çerçevesinde yetiştirilmesi ve sürdürülebilir kalkınma farkındalığının kazandırılmasıyla öğretim programlarını etkili olarak uygulamalarına ve öğrencilerinin de bu yeterliliklere sahip olmasını sağlamada etkili olacaktır. (Çobanoğlu ve Türer, 2015; Atmaca, 2018; Gökmen, 2014; Aran ve Derman, 2020; YÖK, 2018a). Okul öncesinden yükseköğretime kadar sürdürülebilir hayat için toplumlar üzerinde emeği geçen öğretmenlerin donanımlı olarak yetişmiş olması önemlidir. Özellikle çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik konusu bağlamında Fen Bilgisi öğretmenliği lisans programlarının sürdürülebilir dünya gözetilerek düzenlenmesi önemlidir (Nas ve Çoruhlu, 2017). Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'da değişen zamanla ihtiyaçlarında değiştiğini göz önüne alarak öğretmenlik lisans programları 2018 yılında güncellenmiştir (YÖK, 2018a). Öğretmenlerin hayatlarına dokunduğu öğrenciler düşünüldüğünde, öğretmen eğitiminde sürdürülebilir kalkınma hakkında temellerin atılmış olmasının öneminden yola çıkılarak bu çalışma planlanmıştır. Bu amaçla, Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programlarının Birleşmiş Milletlerin sürdürülebilir kalkınma için belirlediği 17 amaç doğrultusunda incelenerek programlarda sürdürülebilir kalkınmanın ne düzeyde ve hangi boyutlarının yer aldığı belirlenmeye çalışılmıştır.



## Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ile yürütülmüştür. Nitel araştırma bir süreç olarak, bireylerin, olguların ve durumların analiz edilerek ilgili bağlam doğrultusunda açıklama süreci şeklinde açıklanabilir (Özden ve Saban, 2019). Doküman analizi eğitim bilimleri araştırmalarında başlıca bir yöntem olarak kullanılabildiği gibi diğer yöntemlerle birlikte kullanılarak destekleyici bir veri toplama aracı olarak da karşımıza çıkmaktadır (Özkan, 2021). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak doküman analizi, genel bir alan yazın taramasından farklı olarak doküman içeriğinin analizini bir bağlam içerisinde incelenmesi olarak ifade edilebilir (Harvey, 2020). Araştırma kapsamında ülkemizdeki Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programlarının Birleşmiş Milletlerin sürdürülebilir kalkınma için belirlediği on yedi küresel amaç doğrultusunda incelenerek programlarda sürdürülebilir kalkınmanın ne düzeyde ve hangi boyutlarının yer aldığı belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda incelenen dokümanlar Yüksek Öğretim Kurumu'nun tarafından hazırlanan öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılan öğretim programlarıdır (YÖK, 2007, 2018b). YÖK Fen Bilimleri Öğretmenliği Lisans Programında ders adı, dersin ait olduğu öğrenme alanı (meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi), dersin kredisi ve dönem bilgileri yer almaktadır. İncelenen dokümanlar, içerik analizi kullanılarak derslerin sürdürülebilir kalkınma için belirlenen 17 amaç doğrultusunda analizi yapılmıştır. İçerik analizinde, elde edilen verileri daha iyi açıklamaya yardım edecek kavramlara ve kavramlar arası ilişkilere ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmen yetiştirme programında yer alan derslerin içeriği meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi dersleri bakımından incelenerek sürdürülebilir kalkınma amaçlarından hangileri ile ilişkilendirilebileceği değerlendirilmiştir. İçerik analiz süreci araştırmacıların her biri tarafından ayrı ayrı yürütülmüş ve süreç sonunda değerlendirmeyi birlikte gerçekleştirmişlerdir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

2006 yılında uygulamaya konulan Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programı sürdürülebilir kalkınma için 17 amaç doğrultusunda incelendiğinde, programda yer alan 35 alan ve alan eğitimi dersi içinde 7 ders, 13 Genel kültür dersleri içinde 5 ders en az bir sürdürülebilir kalkınma amacı ile örtüşmektedir. Meslek bilgisi derslerinin tamamı da 17 amaç içerisinden nitelikli eğitim amacı açısından ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Alan eğitimi derslerini ise fen bilimleri içeriklerini temel aldıkları kavramlar açısından (canlılar, canlıların yaşam alanları, biyoçeşitlilik, temiz enerji çeşitleri vb.) amaçlarla ilişkilendirilebilir olduğu saptanmıştır. Alan eğitimi içerisinde yer alan 'Çevre Eğitimi' dersi ise sürdürülebilir kalkınma ile tamamen ilişkilendirilebilen tek ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel kültür dersleri içerisinde de 'Topluma Hizmet Uygulamaları' dersi ise toplumun güncel sorunlarına yönelik bir ders olması nedeniyle toplumsal bilinç oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın devamı olarak 2018 yılında güncellenerek uygulamaya koyulan Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans programının da incelenmesi planlanmaktadır. Bu çalışma ile YÖK'ün lisans programlarının belirlenmesini üniversitelere devretmesi sonucu üniversitelerce belirlenecek lisans programlarının sürdürülebilir bir toplum oluşmasına katkı sağlayacak derslerin ve ders içeriklerinin daha fazla sayıda yer verilmesi konusunda destek sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sürdürülebilir Kalkınma, Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Fen Bilgisi Öğretmenliği

## Kaynakça

- Aran, Ö. C. & Derman, İ. (2020). Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programının Farklı Ülkelerin Fen Bilimleri Yeterlikleri Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 723-749. doi: 10.17556/erziefd.661722
- Atmaca, A. C. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıklarının Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın, Ö. (2019). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Aytar, A., & Özsevegç, T. (2019). Disiplinler Arası Fen Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Sürdürülebilir Kalkınma Konusundaki Gelişimlerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 324-357. doi: 10.16986/HUJE.2018045282
- Bulut, B., & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi ve Öğretim Programlarına Yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(4), 2680-2697
- Boğaziçi Üniversitesi. (2020). Sürdürülebilir Kalkınma Raporu 2020 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve COVID-19 SKA Endeks ve Göstergeleri. İstanbul. Erişim tarihi 21 Nisan 2021. <http://unsdsn.boun.edu.tr/sdr2020/>

- Çobanoğlu, O., & Türer, B. (2015). Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıklarının Belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 235-247.
- Gökmen, A. (2014). *Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim: Öğretmen Adaylarının Tutumları ile İlişkili Olan Faktörler (Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harvey, L. (2020). Researching The Real World Erişim Tarihi 5 Mayıs 2021. <http://www.qualityresearchinternational.com/methodology/RRW5pt1Introduction.php>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Nas, S. E. & Çoruhlu, T. Ş. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 562-580. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.22>
- Özkan, U. B. (2021). Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi. Ankara: Pegem Yayınları
- Özden, M. ve Saban, A. (2016). Nitel Araştırmalarda Paradigma ve Teorik Temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s. 1-29). Ankara: Anı Yayıncılık.
- UNEP, United Nations Environment Programme. <https://www.unenvironment.org/search/node?keys=sustainable+development>.
- Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitimi, *AKÜ Sosyal Bilgiler Dergisi*, 5 (1), 225-230.
- YÖK (2018a). Öğretmen yetiştirme lisans programları. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/AA\\_Sunus\\_%20Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf) adresinden erişildi.
- YÖK (2018b). Fen bilgisi öğretmenliği lisans programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/Fen\\_Bilgisi\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/Fen_Bilgisi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Nitel Veri Analizi. A. Yıldırım ve H. Şimşek (Ed.) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı) içinde (s. 259-272). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our Common Future*, Oxford University Press, Oxford. Erişim Tarihi 16 Mayıs 2021, <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

## Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline İlişkin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Selcan Sungur Alhan

Kafkas Üniversitesi

### Problem Durumu

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, bireyleri fen okuryazarlığı, çevre bilinci ve çevre duyarlılığına sahip bireyler yönünden geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması, bilimin doğasının öğretilmesi ve sosyo bilimsel konuları kullanarak muhakeme becerisinin geliştirilmesi de amaçlanmaktadır. Ayrıca bireylerin kavramsal anlamalarını da sağlamak önemli bir yere sahiptir (Caymaz ve Aydın, 2019). Ancak öğretim programında hedef alınan bu amaçlara, bazı öğretim yaklaşımlarının ve yöntemlerinin kullanılarak ulaşılması güçtür (Bakırcı, Çepni ve Ayvaci, 2015). Buna göre öğretim programının bu amaçlarına ulaşabilmek için kullanılması gereken modellerden birisi olarak Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM) karşımıza çıkmaktadır (Bakırcı, Çalık ve Çepni, 2017).

Ebenezer ve Connor (1998) tarafından geliştirilen OBYM, birçok öğrenme teorisinin sentezinden oluşan bir model olup temel de yapılandırmacı öğrenme teorisini esas alan bir modeldir (Biernacka, 2006). Bu model keşfetme ve kategorileştirme, yapılandırma ve tartışma, transfer etme ve genişletme ve yansıtma ve değerlendirme olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. OBYM'nin ilk aşaması keşfetme ve kategorileştirme aşaması olup, bu aşamada ön bilgiler ile kavram yanılgıları belirlenir ve bu belirlenen bilgiler doğru veya yanlış olarak nitelendirilmeden kategorileştirilir. Ayrıca bu aşama da bilimin doğasına ilişkin farkındalık sağlanır (Bakırcı, 2019; Ebenezer ve diğ., 2010). Yapılandırma ve tartışma aşaması ikinci aşama olup burada ilk aşamada oluşturulan kategoriler üzerine öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimi sağlanarak tartışma ortamının oluşturulması ve bilginin zihinde yapılandırılması sağlanır (Bakırcı, 2019; Ebenezer ve diğ., 2010). Transfer etme ve genişletme aşaması modelin üçüncü aşaması olup, bu aşamada edinilen bilgiler diğer disiplinlerle ilişkilendirilerek farklı durumlara veya olaylara transfer edilir ve böylece toplumu veya çevreyi ilgilendiren sosyobilimsel konulara yönelik olarak çözüm yolları üretilir (Bakırcı, 2019; Ebenezer ve diğ., 2010). Bu aşamanın ardından modelin son ve dördüncü aşaması olan yansıtma ve değerlendirme aşamasına geçilir. Bu aşama modelin son aşaması olmasına rağmen kendinden önce gelen diğer üç aşamanın da içerisinde yer alan bir aşamadır (Ebenezer ve diğ., 2010). Bireylerin sahip oldukları bilgilere ilişkin düşüncelerinin sağlanması ile yansıtma süreci gerçekleştirilirken, değerlendirme sürecinde ise bireylerdeki kavram yanılgılarının giderilip giderilmediğine ilişkin değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilir (Caymaz ve Aydın, 2020).

Bireylerin öğrenmeleri üzerinde öğretmenlerin önemli bir yere sahip oldukları ve öğretmen adaylarının edindikleri deneyimlerin rolü düşünüldüğünde öğretmen adaylarının OBYM ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Ancak literatür incelendiğinde OBYM ile ilgili yürütülen derslere yönelik olarak öğretmen adaylarının (Çavuş Güngören ve Hamzaoğlu, 2020; Çelik, Pektaş ve Karamustafaoğlu, 2018) ve öğretmenlerin (Bakırcı, Çepni ve Ayvaci, 2015) görüşlerinin araştırıldığı sınırlı sayıda çalışmalara rastlanmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının OBYM hakkında ki görüşlerine ilişkin bilgiler oldukça sınırlıdır. Ayrıca OBYM'ye ilişkin gelecekte yapılacak uygulamaların planlanması ve tasarlanması için öğretmen adaylarının OBYM hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli'ne ilişkin fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşlerini araştırmaktır.

### Yöntem

Araştırmada nitel araştırma metodolojilerinden olan durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Durum çalışması, bir veya daha fazla durumun çoklu veri toplama araçlarının kullanılarak derinlemesine incelendiği ve buna bağlı olarak temaların tanımlandığı bir araştırma desendir (Creswell, 2007). Bu araştırma, daha önce OBYM ile ilgili deneyimi olmayan fen bilimleri öğretmen adaylarının OBYM'ye ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemesi bakımından özel bir durum arz etmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, Özel Öğretim Yöntemleri-II (ÖÖY-II) dersini alan 4. sınıf 36 öğretmen adayından gönüllü olarak seçilen 15 öğretmen adayı (10 kız, 5 erkek) oluşturmaktadır.

Araştırma ÖÖY-II dersi kapsamında yürütülmüş olup, ilk olarak OBYM'nin eğitimdeki, yeri ve önemi hakkında öğretmen adaylarına bilgilendirme yapılmış ve ardından modelin aşamaları olan "keşfetme ve kategorileştirme, yapılandırma ve tartışma, transfer etme ve genişletme ile yansıtma ve değerlendirme" ile ilgili eğitimler verilmiştir. Bu eğitimlerden sonra

ilköğretim fen bilimleri dersi öğretim programından farklı sınıf düzeylerinden seçilen kazanımlar, her bir öğretmen adayına bir kazanım olacak şekilde dağıtılmış ve bu kazanımlara yönelik öğretmen adaylarından ders planı oluşturmaları istenmiştir. Ardından daha önceki yıllarda mezun olmuş öğretmen adaylarının OBYM'ye yönelik çeşitli kazanımlarda oluşturdukları hem örnek ders planları hem de uygulama videoları öğretmen adayları ile birlikte incelenmiştir. Bu arada öğretmen adaylarının oluşturdukları ders planları araştırmacı tarafından incelenip bireysel dönütler verilerek son hallerine getirilmiştir ve ardından uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama sürecinde öğretmen adayları hazırladıkları ders planlarına yönelik olarak yedi hafta boyunca uygulamalar yapmışlar ve her bir öğretmen adayı kendi sunumuna yönelik öz değerlendirme yapmıştır. Öz değerlendirmenin yanı sıra akran ve öğretim üyesi değerlendirmesi de yapılarak öğretmen adaylarına sunumlarına ilişkin dönütler verilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, OBYM'ye yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini tespit etmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Bu mülakat formunun kapsam geçerliğine ilişkin iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda mülakat formunda gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan mülakatlar 20-30 dakika sürmüş olup, yapılan mülakatlar ses kaydına alınmış ve ardından elde edilen veriler metinsel ifadelerle dönüştürülmüştür.

Araştırmada içerik analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde kodlayıcı güvenilirliği için ilgili konu hakkında başka bir uzman tarafından yardım alınmış ve bunun sonucunda elde edilen kodlar karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar arası uyum incelenerek güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve buna göre araştırmacılar arasında 0,78 oranında uyum hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen kod ve temalardan yararlanılarak veriler sunulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada OBYM'ye ilişkin "OBYM ile öğretimin faydaları, OBYM'nin uygulanmasında yaşanan güçlükler, OBYM'nin uygulanabilirliği ve OBYM ile ilgili öneriler" olmak üzere dört tema belirlenmiştir. OBYM ile öğretimin faydaları ile ilgili öğretmen adayları kalıcı öğrenmeyi sağlaması, öğrenciyi aktif tutması, araştırma ve sorgulama becerisini geliştirmesi ile günlük hayatla ilişkilendirmeyi sağlaması noktalarına değindikleri belirlenmiştir. OBYM'nin uygulanmasında yaşanan güçlükler ile ilgili öğretmen adayları modelin her konuda uygulanamamasını, zaman alıcı olmasını, tartışmayı yürütmede ve sosyo-bilimsel konu bulmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. OBYM'nin uygulanabilirliği ile ilgili bazı öğretmen adayları uygulanabilir olduğunu ifade ederlerken bazı öğretmen adayları ise deneyim kazandıktan sonra uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca başarı seviyesi yüksek olan ve kalabalık olmayan sınıflarda uygulanabileceğini de ifade eden öğretmen adayları mevcuttur. OBYM ile ilgili öneri noktasında ise öğretmen adayları genellikle modele açıklama aşamasının eklenmesi ve modelle ilgili tanıtım, araştırma vb. etkinliklerin daha fazla yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarının OBYM ile ilgili farkındalıklarının olduğu ve modelin doğasına uygun görüş belirttikleri görülmektedir. Benzer şekilde fen bilgisi öğretmenlerinin de OBYM ile öğretimin önemi hakkında farkındalığı sağlanmalıdır ve OBYM ile ilgili tanıtımların, araştırmaların yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Fen bilgisi öğretmen adayı, fen öğretimi, ortak bilgi yapılandırma modeli, OBYM

### Kaynakça

- Bakırcı, H., Çepni, S., ve Ayvacı, H. Ş. (2015). Ortak bilgi yapılandırma modeli hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 97-127.
- Bakırcı, H., Çalık, M., ve Cepni, S. (2017). The effect of the common knowledge construction model-oriented education on sixth grade students' views on the nature of science. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 43.
- Bakırcı, H. (2019). Ortak bilgi yapılandırma modeli'nin fen öğretiminde kullanımı. Hüseyin Artun ve Sevgi Aydın-Günbatar (Editörler). *Çağdaş yaklaşımlarla destekli fen öğretimi: Teoriden uygulamaya etkinlik örnekleri* (Birinci Baskı) içinde (s. 65-86). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Biernacka, B. (2006). *Developing scientific literacy of grade five students: A teacher researcher collaborative effort*. Unpublished doctoral thesis. University of Manitoba.
- Caymaz, B., ve Aydın, A. (2019). Ortak bilgi yapılandırma modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin elektrik enerjisi ünitesine ilişkin kavramsal anlamalarına etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1955-1975. doi:10.24106/kefdergi.3196.

Çaymaz, B., ve Aydın, A. (2020). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ortak bilgi yapılandırma modelinin fen öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarına etkisi ve öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 437-480.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* ( 2. Baskı). USA: SAGE Publications

Çavuş-Güngören, S., ve Hamzaoğlu, E. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ortak bilgi yapılandırma modeli hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 107-124. doi:10.24106/kefdergi.3465

Çelik, H., Pektaş, H. M., ve Karamustafaoğlu, O. (2018). Science teaching laboratory applications: Common knowledge construction, learning cycle models and STEM approach. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 9(3), 11-29.

Ebenezer, J. V. ve Connor, S. (1998). *Learning to teach science: A model for the 21 century*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Simon and Schuster/A. Viacom Company.

Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O.N., Koya, S. K. & Ebenezer, D. L. (2010). The effects of common knowledge construction model sequence of lessons on science achievement and relational conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(1), 25–46.

## PISA ve TIMSS Sınavlarında 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarının Arttırılmasına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri

Hülya Ertaş Kılıç, Sevim Tosun

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından her 4 yılda bir düzenli olarak gerçekleştirilen ve öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında sahip oldukları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesini amaçlayan bir tarama araştırmasıdır. İlk olarak 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin katılımı ile başlamış, daha sonra 3. ve 7. sınıflar dahil edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Türkiye TIMSS araştırmasına ilk olarak 1999 yılında katılmıştır. 2007 yılında 8. sınıf düzeyinde katılırken, 2011, 2015 ve 2019 yıllarında 4. ve 8. sınıf düzeyinde katılmıştır.

Programme for International Student Assessment (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD'nin (Organisation for Economic Cooperation and Development) 2000 yılından itibaren her üç yılda bir düzenlediği ve 15 yaş grubu öğrencilerin katılım sağladığı araştırmadır. Öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlık düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bir tarama araştırmasıdır (Akkuş, 2014; MEB, 2008). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Projesi olan PISA çalışmalarına ülkemiz ilk defa 2003 yılından itibaren katılmaktadır. Ölçülmeye çalışılan nitelik, öğrencilerin okulda müfredat kapsamında ele alınan konuları öğrenme düzeyleri değildir. Daha çok, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda bilgi ve becerilerini kullanabilme yetenekleri, akıl yürütmeleri ve okulda öğrendikleri fen ve matematik kavramlarını kullanmaları, bu sayede etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıkları ölçülmeye çalışılmaktadır. Sahip oldukları bilgi ve becerileri gerçek durumlara transfer edebilmeleri belirlenmeye çalışılmaktadır (Anıl, 2009; MEB, 2005). Her yıl, PISA araştırmalarına katılan ülke sayısında artış olduğu görülmektedir. PISA araştırmalarına 2003 yılında 41, 2006 yılında 57, 2009 ve 2012 yıllarında 65, 2015 yılında ise 72 ülke katılmıştır. Son yapılan PISA 2018 araştırmasına ise 79 ülke katılmıştır (MEB, 2019).

Türkiye'nin PISA ve TIMSS'teki performansı TIMSS uygulamasına ilk katıldığı 1999 yılından beri artmaktadır. Hem PISA hem de TIMSS araştırmalarında Türkiye'nin ortalama puanı ve uluslararası üst yeterlik düzeylerindeki öğrenci oranı matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarında dikkate değer düzeyde yükselmiştir. Bu araştırmalarda Doğu ve Güneydoğu Bölgelerinin performansları diğer bölgelere nazaran dikkate değer düzeyde düşük olduğu görülmüştür. En başarılı okullar fen liseleri olurken en düşük performans gösteren ortaöğretim kurumları ise meslek liseleri ve çok programlı liseler olmuştur. Kız öğrenciler okuma becerileri alanında tüm değerlendirmelerde erkeklere göre oldukça başarılı olmuştur (Akkuş, 2014; Berberoğlu ve Kalender, 2005).

Türkiye, 2015 yılında gerçekleştirilen PISA araştırmasında beklenenin çok altında sonuçlar elde etmiştir. Ancak 2015 sıralamasında fen okuryazarlığı alanında diğer alanlara göre en düşük sırada yer almışken, PISA 2018 araştırmasında diğer üç alanın en üst sırasında yer almıştır. 2018 yılında elde edilen sonuçlar umut vericidir. Ancak uluslararası değerlendirmelerde başarı ölçüğünün arttırılması için daha çok yol alınması gerektiği söylenebilir (MEB, 2019).

Eğitim ve öğretimin kalitesine etki eden en önemli unsurlardan biri olan öğretmenlerin PISA ve TIMSS'e bakışının araştırılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bölgeler açısından incelendiğinde 2018 yılında gerçekleştirilen PISA araştırmasında, Orta Anadolu, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde yer alan öğrencilerin puanlarının diğer bölgelere göre, görece daha düşük olduğu söylenebilir (MEB, 2019). Aksaray Orta Anadolu'da yer alan bir il olması açısından burada görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin PISA ve TIMSS'e bakış açılarının belirlenmesinin önemli olabileceği düşünülmüştür. Bu çalışmada, PISA ve TIMSS sınavlarında 8.sınıf öğrencilerinin başarılarının arttırılmasına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak planlanmıştır. Nitel araştırmayı "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013 s.45). Aksaray İli'nde devlet ortaokullarında ve özel okullarda görev yapan dokuz Fen Bilimleri öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada, fen bilimleri öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış



öğretmen görüşme formundan araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Öğretmen görüşme formu 7 ana sorudan ve 3 alt sorudan oluşan form uzman görüşü alınarak son haline getirilmiştir.

Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini sağlayan içerik analizi, önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler ilk olarak yazılı doküman haline getirilmiş ve görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Verilerin hangi temalar altında düzenlenip verileceğine ilişkin kodlar belirlenmiştir. Kodlamalar öncelikle öğretmen adaylarının belirtilen kodu tekrarlama sıklığına dikkat edilerek, geçici tema isimleri altında toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Belirlenen kodlar alanda uzman başka bir araştırmacı tarafından da kodlanmış ve her iki kodlama da araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiştir. Kodlanan ifadeler uzman araştırmacıyla beraber, benzerlik ve farklılıklarına göre yeniden düzenlenerek temalar oluşturulmuş ve temalar isimlendirilmiştir. İçerik analizinde de Nvivo 11 programı kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, görüşmeler yapılırken yanlılık vb. gibi durumlar oluşmasının önüne geçilebilmesi için, görüşmeler esnasında katılımcılarla araştırmacı yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşme verilerinde katılımcıların heyecanlanması ya da farklı algılar oluşturmamak düşüncesiyle gerçekçi bilgi vermemiş olabilir. Bu durumun oluşmaması için katılımcılara ilk samimiyet vurgusu yapılmıştır. Birbirini destekleyen sorular sorulmuştur. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin yeni nesil olarak adlandırılan sorulara yoğunlaşarak, PISA ve TIMSS sınav sorularına yönelik çalışmaların her kademeye uygulanması gerektiği ifade ettiği görülmektedir. Ezberci eğitimden uzak, yaşamla iç içe olan sorularla çocuklara yorum yapma becerilerinin kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Dijitalleşme ve genç öğretmen statüsünün okullara yayılması gerektiği ve genç öğretmenlerin öğrencilerle buluşması gerektiği ifade edilerek, öğrencilerin daha çok genç öğretmenlerle çalıştıktan sonra daha aktif katılım sağladıkları, laboratuvar kullanımının ve deney yapmanın öğrencileri güdülediği ve kalıcı öğrenmenin sağlanacağı ifade edilmiştir.

Öğrencilerin, kendi sorunlarını çözebilme kabiliyetleri kazanmadıkları sürece ve farklı problem durumları ortaya koyarak, kendi başarılarına çözmeleri sağlanmadığı sürece bu tarz sınavlarda başarısızlıklarla karşılaşılacağı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinin sorgulanarak, yeniliklere açık, dinamik, istekli ve mesleğini severek yapan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin başarılı olabileceği ifade edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** PISA, TIMSS, Fen bilimleri başarıları, Öğretmen görüşleri

### Kaynakça

- Akkuş, M. (2014). *PISA, TIMSS ve PIRLS sonuçlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türkiye'deki öğrencilerin Fen Bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- MEB. (2005). PISA 2003 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi, Ulusal Nihai Rapor. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları. (PISA 2003, Türkiye Raporu, 2005).
- MEB. (2019). *PISA-2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme raporları serisi. No:10.  
[http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf)
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Ortaokul 5. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Muhammed Pekbalcı, Merve Eker, İlknur Salur, Havva Yamak

Gazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler yaşadığımız çağda değişmeyen gerçeğin değişim olduğu yargısını doğurmuştur (Öztürk ve Budak, 2019). İlerleyen teknoloji ve bilim her geçen gün bireylerin dijital ortam ile olan etkileşimini de artırmaktadır. Bazı durumlarda bireyler dijital ortamlara direkt olarak maruz kalmaktadırlar. Günümüz dünyasında birçok iş ve işlem artık dijital sistemler ve yazılımlar üzerinden gerçekleşmektedir. Bu gelişmeler toplumun vatandaş algısında da değişmelere sebep olmuştur. Vatandaşlık kavramı dijitallikten etkilenecek dijital vatandaşlığa dönüşmüştür (Öztürk ve Budak, 2019). Küresel bir salgın olarak ortaya çıkan ve dünya çapında değişikliklere sebep olan COVID-19 salgınının sonuçlarından biri de dijitalleşmenin ve teknoloji kullanımının artmasıdır. Bu süreçte bireyler işlerini, işlemlerini, iletişimlerini evlerinden dijital ortam üzerinden gerçekleştirmek zorunda kalmışlardır. Bu dijitalleşmeden etkilenen bir diğer alan da hiç şüphesiz eğitimidir. Eğitimde teknolojik yenilikler sürekli olarak kullanılsa da pandemi ile birlikte eğitimde teknolojinin kullanımı ve önemi de artmıştır. Bu anlamda bakıldığında teknolojiyi kullanan bireylerin dijital ortamdaki yetkinlikleri ve donanımları teknolojiden faydalanabilmek için önem arz etmektedir. Eğitim alanında kullanılan teknolojilerden en yüksek verimi alabilmek eğitim sağlayıcıları olan öğretmenlerin ve eğitim faaliyetlerinde etkin rol alan öğrencilerin “dijital okuryazarlık” düzeyleri ile doğru orantılı olacaktır. Digital literacy, yani “dijital okuryazarlık” olarak adlandırılan terim, efektif ve ciddi bir şekilde internet üzerinden araştırma yapmak, değerlendirmek ve çeşitli dijital teknolojilerden yararlanarak bilgi toplamak anlamına gelir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Aynı zamanda teknolojik araçları kullanarak bilgiye ulaşma ve bilgi üretme becerisi olarak da tanımlanmaktadır (Duran ve Özen, 2018). Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri hem eğitim faaliyetlerinden faydalanmaları hakkında hem de dijital ortamdaki tehlikelerden kendilerini koruma bilinçleri hakkında bizlere bilgi verecektir. Devasa bilgi yığınlarını ve yayılım hızını düşündüğümüzde dijital okuryazarlık seviyesi yüksek dijital vatandaşların yetiştirilmesinin oldukça önemli hale geldiği görülmektedir (Kozan, 2018). Ayrıca çocukların ve gençlerin internet ortamında doğru ve nitelikli bilgiye en hızlı ve güvenilir şekilde ulaşmanın yollarını öğrenebilmeleri için yetişkin desteğine ihtiyaçları bulunmaktadır (Yontar, 2019). Tüm bunlar göz önüne alındığında öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bu konuda çalışmalar yapılması önem arz etmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmada, ortaokul 5.sınıf ve 7.sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ortaya koymak ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2004). Bu yöntemin kullanıldığı çalışmalarda, mevcut durumu tespit etmek amacıyla geniş örnekleme ulaşmayı sağlamak için anket veya ölçekler kullanılır (Yontar, 2019). Çalışma kapsamında kullanılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ile örneklemden veriler elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Gaziantep ilinde MEB’e bağlı ortaokullarda öğrenim gören 163 5.sınıf ve 180 7.sınıf olmak üzere toplam 343 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak alan yazın incelemesi sonucu elde edilen Pala ve Başbüyük (2020) tarafından geliştirilen 21 maddelik “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğe “Kişisel Bilgiler Formu” da eklenmiştir. Eklenen “Kişisel Bilgiler Formu” cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, evde internet bulunma durumu, evde bulunan teknolojik aletler, kendisine ait çalışma odası olma durumu ve ailenin aylık ortalama geliri değişkenlerini içermektedir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri bu değişkenler açısından karşılaştırılacaktır. Ölçek araştırmacılar tarafından öğrencilere dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçek cevaplama süresi 25-30 dakika arası sürmüştür. Toplanan ölçekler numaralandırılmıştır. Elde edilen ölçekler bilgisayar ortamına dökülmüştür. Veriler SPSS 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinden “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ile elde edilen verilerin “Kişisel Bilgiler Formu” nda bulunan cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, evde internet bulunma durumu, evde bulunan teknolojik aletler, kendisine ait çalışma odası olma durumu ve ailenin aylık ortalama geliri değişkenleri açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu değişkenler araştırmacılar tarafından yapılan literatür taraması sonucunda

öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini etkileyebilecek değişkenler olarak seçilmişlerdir. Bu değişkenlerden özellikle sınıf düzeyi, aylık ortalama gelir, evdeki internet bağlantısı ve evde bulunan teknolojik aletlerin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri açısından önemli farklar yaratacağı düşünülmektedir. Bunların yanında öğrencileri yetiştiren anne ve babaların eğitim düzeylerinin de öğrencilerin okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olması araştırma sonunda beklenen sonuçlardan biridir. Öğrencilerin cinsiyet, kardeş sayısı ve çalışma odası değişkenlerinin de yine dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık, Ortaokul, Öğrenci

#### **Kaynakça**

Duran, E. ve Ertan Özen, N. (2018:31). Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık, Türkiye Eğitim Dergisi, 3(2), 31-46.

Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayınevi.

Kozan, M. (2018). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlıklarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Özerbaş, M.A. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 16-25.

Öztürk, Y., & Budak, Y. (2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. Kesit Akademi Dergisi, 21, 156-172

Pala, Ş. M. (2019). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı ve becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Pala, Ş.M. & Başbüyük, A. (2020). 10-12 Yaş Grubu Öğrencileri İçin Dijital Okuryazarlık Ölçeği Geliştirme Çalışması. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(33), 542-565.

Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(4), 815-824.

## Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin FeTeMM (STEM) Mesleklerine Yönelik İlgisi Düzeylerine Etkisinin Araştırılması

Selda Topal, Saadet Deniz Korkmaz

MEB, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Kariyer tercihi bireyin kendisine açık meslekler farklı boyutlarıyla ele alıp, kendi gereksinimleri bakımından istenilen boyutları çok, istenmeyen boyutları az olan birine eğilim göstermeye karar vermesi şeklinde ifade edilebilir. Meslek tercihi, kişinin yaşamında almış olduğu mühim kararlardan birisidir, zira kişinin yaşamının üçte biri mesleki faaliyetleri kapsamaktadır. Meslek yalnızca para kazanma, geçim sağlama yöntemi değil, kişinin kendini anlatma, kendini gerçekleştirme yöntemidir. Dolayısıyla meslek tercihinde asıl amaç; bireyin mutlu olabileceği bir geleceğin planlanmasıdır.

Bireyin doğuştan sahip olduğu becerileri bulunmaktadır. Birey, dünyaya geldiği andan itibaren mevcut olan becerilerini kullanır ve geliştirir. Kişi, yaşam boyu becerilerini kullanma ve geliştirmeyi ister. Eğitim etkinlikleri ile öncelikle okulda daha sonra meslek yaşamı boyunca mevcut becerilerini geliştirir. Meslekler, kişinin sosyal kimliğinin en önemli statü kaynağını meydana getirmekle beraber, onun çevresinden saygı görmesine, toplumda bir yer edinmesine ve işe yaradığı hissini yaşamasına fırsat sunan bir faaliyet alanıdır (Kuzgun, 2003).

Kişinin yapmak durumunda olduğu meslek seçim tercihi Türkiye’de yüksek öğrenim için sınavlara giren öğrencilerde dahi hala kararsızlık veya hiç karar vermeme gibi durumlar görülmektedir. Oysa ki kariyer kimlik gelişimi üzerine yapılan ve birçok ülkeyi kapsayan bir çalışma kariyer kimliğinin en güçlü belirleyicisinin kariyer ilgisi olduğunu ve erken yaşlarda yapılan müdahalelerin çocukların ufuklarını açtığını ve kariyer hedeflerini yükselttiğini göstermektedir (drawing the future, January 2018, sayfa 74).

Super’ e (1984) göre de kariyer ilgisi ya da belirli bir kariyer için duyulan istek veya kazanılan ilgi, öğrenilmiş bir özelliktir. (Super, 1984; Akt. Koszalka, 1999) Kariyer ilgisinin öğrenilmesi akademik başarıyı ve istekliliği arttıracaktır bu nedenle küçük yaşlarda oluşturulması gerekmektedir. Bu amaçla gelişmiş ülkeler, eğitim modellerini mevcut dönemin gereksinimlerine paralelinde tekrar yapılandırmak, sanayinin gereksinimi olan nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve insan gücünü en etkin biçimde kullanmak üzere eğitim kurumlarında öğrencileri ilgi ve becerileri paralelinde 4. ve 5. sınıflarda başlayan etkili bir yönlendirmeye tabi tutmaktadırlar.

Gelişmiş ülkeler, küresel ekonomideki rekabet gücünü koruyabilmek için STEM kariyerlerine başlamaya hazırlanan, STEM kariyerleri ile ilgilenen nitelikli öğrencilerin artırılması gerektiği savunmaktadır. Bununla birlikte, Amerikan kalite derneği (ASQ) tarafından yapılan bir araştırmada bugün öğrencilerin %85’inden fazlasının mühendislik alanında kariyer düşünmedikleri ortaya konmuştur. Mühendislik, ilköğretim programının bir parçası olduğunda, öğrenciler mühendislik, fen ve kariyer için farklı olanaklardan daha fazla haberdar olurlar. Böylelikle bu kariyerleri seçebilecekleri seçenekler olarak görme ihtimalleri daha yüksek olacaktır. Bu ihtimal, mühendislik eğitime devam eden üniversite öğrencilerinin sayısının azaldığı bir dönemde önem taşımaktadır. Mühendislik mesleğinin erken yaşlarda tanıtılması, birçok yetenekli öğrencinin mühendisliği kariyer olarak görmesi ve lisede gerekli bilim ve matematik derslerini almaya teşvik edilmesini sağlayacaktır.

STEM kariyerlerine daha fazla öğrenci çekmek için doğrudan yaşadıkları dünyayla ilgili olan öğrenme deneyimleri ile motive ederek öğrencilere daha anlamlı öğrenme deneyimleri sağlanmalıdır. Öğrencilere fırsatlar sunan ve gerçek dünyadaki gerçek sorunların çözümünde bilgi, beceri ve yaratıcılığını uygulayan yeni ve gelişmekte olan teknolojileri keşfetmeleri için aktif öğrenme deneyimlerine ihtiyaç vardır (Strengthening the Science, 2005; Camp, 2002).

İnformal öğrenme ortamlarının eğitim ortamı olarak kullanımına ilişkin çalışmalar olmakla birlikte (Dierking, Falk, Rennie, Anderson ve Ellenbogen, 2003; Akt. Laçın Şimşek, 2011) kariyer seçimine özellikle de STEM kariyerlerinin seçimine etkisinin araştırıldığı bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu araştırmada informal öğrenme ortamlarının, ortaokul öğrencilerini meslek seçiminde STEM kariyerlerine yönlendirmede etkisi araştırılmıştır. İnfomal ortamlarda öğrencilerin kariyerleri tanıma ve bilgi sahibi olmaları sağlanmış ve bu ortamlarda bulunmanın ilköğretim 2. kademe öğrencilerinden 6.sınıf öğrencilerinin kariyer seçiminde FeTeMM mesleklerine yönelik ilgiyi nasıl etkilediği araştırılmıştır.

## Yöntem

Yapılan bu çalışmada eğitim bilimleri alanında yaygın olarak kullanılan ön test-son test kontrol gruplu araştırma modelinden yararlanılmıştır. Bu modelin kullanıldığı çalışmalarda genellikle çalışmanın örneklem grubunu meydana getiren bireyler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmaktadır. Deney grubunda yer alan bireyler aynı zamanda uygulama grubunu oluşturmakta ve konuya ilişkin eğitimlere tabi tutulmaktadır. Kontrol grubunda yer alan bireyler ya mevcut eğitimlerine ya da yaşam tarzlarını sürdürmeye devam etmektedir. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin çalışmaya konu olan özelliklerindeki değişiklikler karşılaştırılmaktadır (Saygı ve Bilen, 2016: 731; Horzum ve Balta, 2008: 140). Yapılan bu çalışmada da deney grubunda yer alan bireyler okul dışı informal eğitim alan öğrencilerden, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise informal eğitime katılmadan örgün eğitim programına katılan öğrencilerden meydana gelmiştir. Afyonkarahisar ili Merkez ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 36 öğrenciye STEM mesleklerine yönelik tutumlarının belirlenmesinde Kier ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen, Koyunlu-Unlu ve diğerleri (2016: 21) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Kariyer İlgisi Anketi” kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak aranan öğrencilerden deney grubu ile farklı informal eğitimler uygulanmıştır. Araştırma kapsamında verilen eğitimler:

- TÜBİTAK bilim söyleşileri kapsamında okulumuza Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ Mühendislik-Mimarlık Fakültesi/ Mimarlık Bölümü’nden Dr. Öğr. Üyesi Türkan Nihan Hacıömeroğlu “Mimarlık ve Geleceğin Meslekleri” sunumu,
- Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Teknoloji Fakültesi’ne gezi,
- NASA’da görev yapan Dr.Umut YILDIZ ile “Derin Uzay Misyonlarıyla Bilim” konulu webinar
- Afyonkarahisar Dumlupınar BİLSEM’den randevu alınarak deney grubu BİLSEM teknoloji tasarım öğretmeni Savaş Özbey ve Bilişim öğretmeni Hidayet Kılcan’dan kodlama ve robotik sunumu dinleyerek orada bulunan robotik setlerini inceleme, uygulama
- Afyonkarahisar ili atık su arıtım tesisine gezi,
- STEM etkinlikleridir.

Son test olarak tekrar uygulanan “Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Kariyer İlgisi Anketi” ile alınan sonuçlar SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

FeTeMM Mesleklerine Yönelik İlgisi Ölçeğinin 4 alt faktörü bulunmaktadır. Analiz sonuçlarına göre

- Fen bilimleri ile ilişkili mesleklere ilgi alt faktörü bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına göre deney grubunda ön test ve son test arasında fen bilimleri ile ilişkili mesleklere ilgi düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı ( $p<0,05$ ), kontrol grubunun ilgi düzeyinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).
- Matematikle ilişkili mesleklere ilgi düzeyleri alt faktörü bağımlı gruplar t-testi sonuçları için deney grubunda ön test ve son test arasında matematikle ilişkili mesleklere ilgi düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı ( $p<0,05$ ), kontrol grubunun ilgi düzeyinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).
- Teknolojiyle ilgili mesleklere ilgi düzeyleri alt faktörü bağımlı gruplar t-testi sonuçları için deney grubunda ön test ve son test arasında teknolojiyle ilişkili mesleklere ilgi düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı ( $p<0,05$ ), kontrol grubunun ilgi düzeyinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).
- Mühendislikle ilişkili mesleklere ilgi düzeyleri alt faktörü bağımlı gruplar t-testi sonuçları için deney grubunda ön test ve son test arasında mühendislikle ilişkili mesleklere ilgi düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı ( $p<0,05$ ), kontrol grubunun ilgi düzeyinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Okul dışı öğrenme, FeTeMM Meslekleri İlgisi Ölçeği, STEM

## Kaynakça

Dierking, L. D., Falk, J. H., Rennie, L. J., Anderson, D., & Ellenbogen, K. (2003). Policy statement of the “informal science education” ad hoc committee. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 108-111.

drawing the future, January 2018, sayfa 74

Horzum, M. B. ve Balta, Ö. Ç. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 140-154.

Kier, M. W., Blanchard, M. R., Osborne, J. W., & Albert, J. L. (2014). The development of the STEM career interest survey (STEM-CIS). *Research in Science Education*, 44(3), 461-481.

Koszalka, T. (1999). The Relationship Between The Types of Resources Used In Science Classrooms And Middle School Students' Interest In Science Careers: An Exploratory Analysis. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, State College.

Koyunlu Unlu, Z., Dokme, I. ve Unlu, V. (2016). Adaptation of the science, technology, engineering, and mathematics career interest survey (STEM-CIS) into Turkish. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 21-36,

Kuzgun, Y. (2003). Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Laçın Şimşek, C. (Ed) (2011.) Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. Ankara: Pegem Akademi

Pişkin, M. (2012). Meslek Seçiminin Önemi ve Sınav Stresi – Meslek De Şart, Stresi Yenmek De. *İstihdam'da 3i Dergisi*, sayı: 5, 80-82.



## Minecraft Eğitim Sürümü ile Periyodik Sistem Öğretilebilir mi? Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamı Hakkında Öğretmen Görüşleri

Barış Eroğlu, Uğur Sarıçam

Aksaray Üniversitesi, MEB

### Problem Durumu

21. yüzyılın en önemli trendlerinden biri olan dijitalleşme ile tüm sektörler dijital dönüşüme ayak uydurmak zorundadır (PwC, 2017). Bu yüzyılın en önemli gereksinimleri arasında yer alan problem çözme becerileri, girişimciliğin benimsenmesi ve takım çalışması ortaya koyabilme gibi becerilerin özellikle eğitim alanında elde edilmesi gerekliliği, eğitim alanında da ciddi bakış açısı değişikliklerine yol açmıştır (Qian & Clark, 2016). Bu kapsamda dijital dünya, eğitim alanında da göze çarpan alanlardan biri haline gelmiştir.

Dijital oyunların öğrenme performansını, motivasyonu ve öğrenme kalıcılığı gibi birçok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğunu kanıtlayan birçok araştırma mevcuttur (Mayo, 2009). Dijital oyun tabanlı öğrenme için, karmaşık problemleri çözmeyi desteklediği, bireyin öz güvenini artırdığı, görsel ve dikkat becerilerini geliştirdiği, bireyi aktif öğrenme durumlarına katılımını artırdığı pedagojik bir yöntem olduğu söylenmektedir (Gee, 2007; Green ve Bavelier 2003; Griffiths 2005; Kiili, 2005; Prensky, 2001). Dijital oyunlar, birçok disiplinin öğretiminde kullanılmaktadır ancak özellikle fen bilimleri için ayrı bir potansiyele sahiptir (Craft, 2003). McGonigal (2011) dijital oyunların insan isteklerine, ihtiyaçlarına ve günlük yaşam problemlerine çözüm sunan güçlü yapılar olduğunu, ayrıca katılım ve motivasyon üzerinde olumlu etkileri olduğunu bildirmiştir. Najdi ve Sheikh (2012) geleneksel öğrenme ortamlarına kıyasla, iyi planlanmış eğitici oyunların, öğrencinin kişisel özelliklerine göre tasarlandığında, öğrenme tutumlarının olumlu yönde gelişiminde önemli bir rol oynadığını, öğrenme süreçlerinde maksimum fayda sağladığını ve öğrencilerin stresini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aylık 131 milyon kullanıcı tarafından oynanan (Vincent, 2020) ve 2016 yılından bu yana kullanımda olan eğitim sürümü ile dijital oyunlar içerisinde özellikle Minecraft göze çarpmaktadır. Mojang firması tarafından 17 Mayıs 2009 tarihinde oyun sektörüne farklı bir bakış açısı getiren Minecraft iki farklı oyun modu ile piyasaya sürülmüştür. Bunlar sınırsız kaynaklar ile özgün tasarımlar sunulabilen "Creative Mode" (Yaratıcı Mod) ve sınırlı kaynaklara sahip olarak çeşitli ürün tasarımları ile hayatta kalmaya çalıştığınız "Survival Mode" "(Hayatta Kalma Modu) şeklindedir (Mojang, t.y., akt. Eroğlu, 2019). Minecraft bu yapısının üzerine yaklaşık 7 yılın ardından Microsoft firması ile işbirliği yaparak "Minecraft Education Edition" ı yani Minecraft Eğitim Sürümünü (MinecraftEDU)'yu piyasaya sürmüştür.

MinecraftEDU içerisinde öğrenciler, gerçek yaşam problemleri için çözümler sunabilmekte ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilmektedir. Minecraft'ın kübik geometrisi, çeşitli akademik konuların öğretilmesine yardımcı olmaktadır. Minecraft Eğitim Sürümü ayrıca, oyun içerisinde bilimsel okur yazarlığını geliştirmek için kullanılabilen, matematik, biyoloji, kimya ve fizik özelliklerini oyunda iç içe geçmiş şekilde işleyen bir ekolojiye sahiptir. Bu sayede öğrenciler fen ve matematik gibi farklı disiplinlerden gelen bilgi ve becerilerini kullanabilmektedirler (Sarıçam, 2019).

Eğitim sürecinde Minecraft'ın yer aldığı çalışmalar incelendiğinde eğitim ve öğretim sürecinde genel olarak Minecraft'ın pozitif bir etki oluşturduğu söylenebilir. Öğrencilerin medya okuryazarlıklarını (Dezuanni, 2018), iş birliğine yönelik çalışma becerilerini (Davis, Boss & Meas, 2018) ve doğrudan yaratıcılıklarını (Checa-Romero & Gomez, 2018) geliştirmeye yönelik çalışmalar literatürde yer almaktadır.

Sonuç olarak, eğitimde dijital oyunların kullanımı yeni bir fikir değildir. Bu çalışmada ise Minecraft gibi popülerliği bu denli yüksek olan bir dijital oyunun içerisinde iyi planlanmış şekilde tasarlanan dijital ortamlar yardımıyla "periyodik sistem, metal, ametal, yarımetal, grup ve periyot" kavramları etkili bir şekilde öğretilebilir mi hususunda fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu çalışmada amaçlanan, öğrencilerin ilgili konuları öğrenmede faydalanacakları bir öğrenme ortamı hazırlamak ve bu hazırlanan ortam hakkında sahada yer alan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine başvurmaktır.

Çalışmamız kapsamında yanıt aradığımız temel sorumuz;

- Fen bilimleri öğretmenlerinin 8. Sınıf "Periyodik Sistem" konusunun öğretilmesi amacı ile MinecraftEDU'da tasarlanan dijital içerik hakkındaki görüşleri nelerdir? şeklindedir.

Bu ana problem ışığında şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

- MinecraftEDU’da tasarlanan dijital içeriğin öğretimdeki etkililiği hakkındaki fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- MinecraftEDU’da tasarlanan dijital içeriğin ele alınan konu kazanımları ile uyumu hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Fen Bilimleri öğretmenlerine göre MinecraftEDU’da hazırlanan dijital içeriğin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- MinecraftEDU ile başka hangi konularda dijital içerikler oluşturulacağına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Araştırmanın ilk aşamasında araştırmaya konu olan öğrenme ortamı geliştirilmiştir. Bu süreçte ilk olarak her iki araştırmacı ele alınacak konuyu tespit etmiştir. Bu kapsamda öğrenme ortamı oluşturulmasına karar verilen konu ve kazanımları belirlemede MEB (2018) tarafından ortaya konulan “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı”ndan yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından ortaya konulan öğrenme ortamında odaklanılan fen kazanımları şu şekildedir.

### F.8.4.1. Periyodik Sistem

F.8.4.1.1. Periyodik sistemde, grup ve periyotların nasıl oluşturulduğunu açıklar.

F.8.4.1.2. Elementleri periyodik tablo üzerinde metal, yarımetal ve ametal olarak sınıflandırılır.

Araştırmanın ilk bölümü olan öğrenme ortamının geliştirilmesinin ardından ikinci aşama olan öğretmen görüşleri kısmına geçilmiştir. Bu bölümde ilk olarak bir devlet okulunda görev yapmakta olan alanında deneyimli bir fen bilimleri öğretmeni ile araştırmanın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme uygulaması yaklaşık 40 sürmüş olup, araştırmacılar tarafından sorular gözden geçirilerek asıl uygulamalara geçilmiştir.

Araştırmada nitel bir desen olan durum çalışmasından faydalanılmıştır. Durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, s.23; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.313).

Bu araştırmada benimsenen desen olan durum (örnek olay) yürütülürken izlenmesi planlanan sekiz aşama aşağıda sıralanmıştır.

- 1- Araştırma sorularının geliştirilmesi
- 2- Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi
- 3- Analiz biriminin saptanması
- 4- Çalışılacak durumun belirlenmesi
- 5- Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi
- 6- Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi
- 7- Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması
- 8- Durum çalışmasının raporlaştırılması (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.317).

Araştırma aynı zamanda durum çalışması desenlerinden “bütüncül çoklu durum deseni” tercih edilmiştir. Bu desenin tercih edilmesi sebebi farklı eğitim kurumlarında (Özel okul, devlet okulu ve bilim sanat merkezleri) görev alan altı fen bilimleri öğretmeni ile çalışmanın gerçekleştirilmiş olmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan fen bilimleri öğretmenleri maksimum çeşitlilik örnekleme metodu ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik ile kastedilen farklı kurumlarda (devlet okulu, özel okul ve bilim ve sanat merkezi) görev alan öğretmenlerin araştırmaya katılmasıdır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile konuya yönelik farklı bakış açılarının elde edilmesi amaçlanmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama aşamasında fen bilimleri öğretmenleri ile görüşmeler yarı yapılandırılmış olarak gerçekleştirilmiş olup, elde edilen veriler dijital olarak Nvivo 11 Pro yazılımı ile analiz edilmektedir. Analiz sürecinde sorular çerçevesinde oluşturulan temalar kapsamında kodlar oluşturulması planlanmaktadır. Araştırmanın analiz süreci devam etmekte olup sonuçların kongrede paylaşılması planlanmaktadır. Burada gerçekleştirilen analiz sürecinin ardından elde edilecek veriler kapsamında, ortaya konulan öğrenme ortamında gerekli değişiklikler yapılması olasıdır. Gerek nitel araştırmanın doğası kapsamında, gerekse elde edilecek veriler kapsamında bu öğrenme ortamı kullanılarak gerçekleştirilmesi planlanan araştırmalara zemin oluşturması açısından, elde edilecek bulguların doğrudan öğrenme ortamını yapılandırması olağandır. Bu sebep ile eğitim sürecinde çok önemli rol üstlenen öğretmenlerimizden gelecek dönütler doğrultusunda öğrenme ortamının son hali ortaya konulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Minecraft, Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme, Periyodik Sistem, Fen Bilimleri

## Kaynakça

- Checa-Romero, M., & Pascual Gómez, I. (2018). Minecraft and machinima in action: development of creativity in the classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(5), 625–637. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1537933>
- Craft, J. (2003). A Review of What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy. *Currents in Electronic Literacy*. 20 Ocak 2020 tarihinde <https://currents.dwrl.utexas.edu/fall04/craft.html> adresinden alındı.
- Davis, K., Boss, J. A., & Meas, P. (2018). Playing in the virtual sandbox: Students' collaborative practices in Minecraft, *International Journal of Game-Based Learning*, 8(3), 56-76.
- Dezuanni, M. (2018) Minecraft and children's digital making: implications for media literacy education, *Learning, Media and Technology*, 43:3, 236-249, DOI: 10.1080/17439884.2018.1472607
- Eroğlu, B. (2019). Dijital Video Oyunları ve Eğitim: Minecraft Eğitim Sürümü. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(1), 56–64. <https://doi.org/10.35346/aod.568427>
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective. *Nature*, 423(6939), 534.
- Griffiths, M. D. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and health*, 20(3), 47-51.
- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and higher education*, 8(1), 13-24.
- Mayo, M. J. (2009). Video games: A route to large-scale STEM education? *Science*, 323(5910), 79-82.
- McGonigal, J. (2011). *Reality Is Broken* (1st ed.). Newyork: The Penguin Press.
- Mojang. (t.y.). What is Minecraft? | Minecraft. <https://www.minecraft.net/en-us/what-is-minecraft/> isimli siteden 4 Nisan 2019 tarihinde elde edilmiştir.
- Najdi, S., & Sheikh, R. El. (2012). Educational Games: Do They Make a Difference?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 48–51. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.612>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. 20 Ocak 2020 tarihinde <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> adresinden alındı
- PwC. (2017). *2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi*. 20 Ocak 2020 tarihinde <https://www.pwc.com.tr/tr/gundem/dijital/2023e-dogru-turkiyede-stem-gereksinimi.html> adresinden alındı
- Quian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research, *Computers in Human Behavior* 63, 50-58.
- Sarıçam, U. (2019). Dijital Oyun Tabanlı STEM Uygulamalarının Öğrencilerin STEM Alanlarına İlgileri ve Bilimsel Yararlılığı Üzerine Etkisi: Minecraft Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Vincent, B. (2020). "Minecraft" *Tops 131 Million Monthly Active Users*. <https://www.pcmag.com/news/minecraft-has-surpassed-131-million-monthly-active-users>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K., (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.

## Eleştirel Temelli Sosyobilimsel Metinlerin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Gamze Yiğit, Özlem Koray, Emine Kahraman

MEB, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

### Problem Durumu

Temel dil becerilerinden olan okuma, insanın entelektüel hayatında önemli bir konuma sahiptir. Çünkü yazılı iletişimde algılama, anlamlandırma, bilgi edinme ve edinilen bilgiyi tekrar iletişimsel süreçlerde kullanma, büyük ölçüde okuma etkinliğine dayalı olarak gerçekleştirilir. Okuma sürecinin en önemli hedefi ise; eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesidir (Flynn, 1989). Okuryazarlık becerilerini üst seviyelere taşınmasını sağlayan eleştirel okuma; bir metin üzerinde düşünme, metnin doğruları ve yanlışları üzerinde kafa yorma ve metindeki konuyu yorumlamayı içerir (Aşlıoğlu, 2008). Özdemir (2007)'e göre eleştirel okuma; okuyucunun, okuduğu metni yargılaması, sorgulaması, başka bir ifadeyle kendi aklını kullanarak bir yargıya varmasıdır. Bu nedenle eleştirel okuma yaşamın bir aşamasından başlayıp, belirli bir aşamasında biten bir etkinlik değil, yaşam boyu kullanılması gereken bir beceridir. Eleştirel okuma, okuyucunun metinlerde yer alan düşünce ya da ifadelerdeki çelişkileri, tutarlılık ya da tutarsızlıkları, metnin yazılma sebepleri hakkında okuyucunun kendine sorular sorarak okumasıdır (Çifçi, 2006). Eleştirel okumanın amacı ise; öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak, konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır (MEB, 2006). Günümüzde bilgiye ulaşmada kullandığımız yazılı ve basılı metinler içeren kitap, dergi, gazete, internet gibi kaynaklar okuyanları gereksiz, hatalı, geçerliliğini yitirmiş, güvenilir olmayan bilgilerle karşı karşıya bırakabilmektedir (Henkoğlu, Mahiroğlu ve Keser, 2015). Bu nedenle yeni bilgilerin var olan bilgilerle ilişkilendirilerek zihinde yeniden yapılandırılması okunanların yorumlanması ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Aynı zamanda ülkemizde yapılan ulusal ve uluslararası sınavlarda da bu becerinin oldukça önemsendiği görülmektedir. Ülkemizde yapılmaya başlanan LGS'nin getirdiği en büyük yeniliklerden biri beceri temelli soruları merkeze almasıdır. Bu boyutta Milli Eğitim Bakanlığı yayınladığı beceri temelli sorular ile öğrenciler, okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri gibi üst düzey becerileri ölçmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Türkiye'de yapılan uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında ise; öğrencilerin okuduklarını anlamada ve öğrendiklerini günlük yaşama aktarmada gelişmiş ülkelere oranla oldukça gerilerde oldukları söylenebilir (Çetinkılıç, 2017). Okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlamının, öğrencilerin akademik başarılarını, performans düzeylerini ve problem çözme becerilerini etkileyen önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden okuma, sadece Türkçe dersi etkinliği olarak görülmemeli, farklı derslerde de okuma etkinliklerine yer verilmelidir (Çetinkılıç, 2017). Bu sebeple fen eğitiminde de kullanılan ders içi etkinlik araçlarının da bu bağlamda değişmesi önem kazanmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin eleştirel okuma becerileri kazanabilmeleri için etkili ders içi etkinliklerin eksikliği dikkat çekmiştir (Çetinkılıç, 2017; Özdemir, 2017). Disiplinler arası bir anlayışla eleştirel okuma üzerine daha fazla çalışmanın yapılması, bu çalışmalar için etkinlikler geliştirilmesi önem arz etmektedir. Geliştirilen etkinlikler için öğretmen görüşlerinin ele alınmasını ve incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın gerek disiplinler arası fen öğretimine gerekse eleştirel düşünme ve eleştirel okuma alan literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 8. sınıf düzeyinde eleştirel okuma temelli olarak hazırlanan sosyobilimsel metin etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin alınmasını hedefleyen bu çalışmada üç adet rubrik geliştirilmiştir. Bu rubrikler metin okuma, eleştirel okuma ve genel görüşler bağlamında kullanılmış olup, fen bilimleri öğretmenleri rubrikler ışığında eleştirel okuma temelli olarak hazırlanan sosyobilimsel metin etkinliklerini değerlendirmişlerdir.

### Yöntem

Rubrikler kullanılarak etkinliklerin değerlendirildiği bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında incelenecek durumlar hakkında kapsamlı, sistemli ve detaylı bilgiler toplanır (Patton, 2002). Bu bakımdan sosyobilimsel metin etkinlikleri rubriklerle değerlendirilmiş ve öğretmen görüşleri çerçevesinde kapsamlı olarak incelenmiştir.

Araştırma kapsamında araştırmacılar sekizinci sınıf "Basit Makineler, Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi, Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi" üniteleri kapsamında 12 tane eleştirel okuma temelli sosyobilimsel metin etkinliği geliştirmişlerdir. Bu etkinlikler 18 Fen Bilimleri Öğretmeni tarafından rubrikler kullanılarak değerlendirilmiştir. Rubrikler dereceli puanlama anahtarı olarak ifade edilmekte ve performansa dayalı değerlendirmeler için objektif veriler sunan alternatif

değerlendirme amaçlı kullanılmaktadır (Aslanoğlu, 2003). Bu çalışmada da rubrikler vasıtasıyla öğretmenlerin etkinlikleri objektif bir şekilde ve bilimsel ölçütlere göre değerlendirmeleri hedeflenmiştir.

Etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanılan “Eleştirel Okuma Etkinliği Rubriği”, “Eleştirel Okuma Metin Rubriği” ve “Eleştirel Okuma Kazanımları Rubriği” araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve dört fen eğitimi alan uzmanından görüş alınarak son formu oluşturulmuştur. Öğretmenler eleştirel okuma temelli sosyobilimsel metin etkinliklerini, geliştirilen bu rubriklerin ölçütlerine göre gerekçeler belirterek puanlandırmışlardır. Her bir eleştirel okuma etkinliği, üç fen bilimleri öğretmeni (puanlayıcı) tarafından puanlama yapmak suretiyle değerlendirilmiştir. Etkinliklere öğretmenler tarafından verilen puanlar dikkate alınarak, puanlayıcıların birbirleri ile uyumlarına bakılmış ve puanlayıcıların ortalama uyum değerleri bulunmuştur. Bununla birlikte puanlayıcıların ölçütlere vermiş oldukları yazılı görüşler doğrudan alıntılar yapılarak betimsel analiz ile incelenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada 8. sınıf düzeyinde eleştirel okuma temelli olarak hazırlanan sosyobilimsel metin etkinlikleri geliştirilmiştir. Bu etkinliklerin değerlendirilmesinde öğretmen görüşleri alabilmek için “Eleştirel Okuma Etkinliği Rubriği”, “Eleştirel Okuma Metin Rubriği” ve “Eleştirel Okuma Kazanımları Rubriği” kullanılmış olup, öğretmenlerin bu rubrikler ışığında eleştirel okuma temelli olarak hazırlanan sosyobilimsel metin etkinliklerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Yapılan değerlendirmeler ve analizler sonucunda öğretmenlerin bazı etkinliklerdeki uyumu oldukça yüksek bulunurken, bazı etkinliklerde ise bu uyum düşük çıkmıştır. Ancak eleştirel okuma temelli olarak hazırlanan sosyobilimsel metin etkinliklerinin çoğunda puanlayıcılar arası uyum değeri yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenler, etkinliklerin günlük hayatla ilişkili olduğunu belirterek, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen eğitimi, eleştirel okuma, sosyobilimsel metin etkinlikleri

### Kaynakça

- Aslanoğlu, E. A. (2003). *Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma*. Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aşılıoğlu, B. (2008). *Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 1-11.
- Çetinkılıç, S. (2017). *Fen Öğretiminde Eleştirel Okuma Uygulamalarının Kullanılmasının Akademik Performans ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(2006/1), 55-80.
- Flynn, L. L. (1989). Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *The reading teacher*, 42(9), 664-668.
- Henkoğlu, H. Ş., Mahiroğlu, A., & Keser, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgiye erişim aracı olarak İnternete yaklaşımları: Betimleyici bir çalışma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 72-110.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), ( 2006 ) *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). MEB *Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_ys\\_dosyalar/2018\\_03/26191912\\_yonerge.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf) adresinden 26.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma. 7. Basım, Bilgi Yayınevi*, Ankara, s. 18.
- Özdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 40-55.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oak, CA: Sage.



## Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Metaforik Algılarına Göre “Sürdürülebilir Çevre” Nedir?

Ayten Arslan

Muş Alparslan Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünyada bilim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte bir yandan insanların yaşam düzeylerinin diğer yandan dünya nüfusunun artması önemli çevre sorunlarının meydana gelmesine neden olmuştur. Dolayısıyla insanlar hem bilim ve teknolojinin gelişmesinin hem de çevre sorunlarının oluşmasının temel unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır (Özcan, 2010). Bu nedenle özellikle son yıllarda hızla büyüyen çevre sorunlarının azaltılmasında ya da durdurulmasında konusunda çevre eğitiminin önemi her geçen gün artmaktadır (Atasoy, 2015). Çevre eğitimi, bütün kademelerde bireyin çevreyi anlamasına, çevredeki rolünün farkına varmasına, çevreyi etkileyen tüm unsurlara ilişkin bilgi ve bilinç sahibi olmasına yönelik bir eğitim sürecini kapsamaktadır (Uğurlu ve Demirel, 2008). Çevre eğitimi, bireyin çevresi ile kültürü arasındaki değerlerin tanınması, çevreye yönelik tutum ve beceri geliştirmek için gerekli kavramların anlaşılmasını içeren bir süreçtir. Bununla birlikte çevrenin kalitesinin artırılması ile ilgili konularda karar verme ve çözüm üretme davranışlarını da içermektedir (Stevenson, Brody, Dillon ve Wals, 2013). Bu bağlamda ancak çevre eğitimi olarak yetişen bireyler farklı yaşam stillerini oluşturarak dünyanın sürdürülebilir kalkınmasını sağlayabilirler (Demirbaş, 2011). Sürdürülebilir kalkınma kavramı ilk olarak 1987 yılında Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından hazırlanan Brundtland Raporu’nda, gelecek kuşakların ihtiyaçlarını karşılanmasına engel olmadan bugünün ihtiyaçlarını karşılayan kalkınma şeklinde tanımlanmıştır. Sürdürülebilir kalkınmanın temelini biyolojik çeşitlilik ve ekosistemler oluşturmaktadır. Bunların korunmaması durumunda biyolojik çeşitlilik günden güne azalacak ve yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalacaktır (Kaşot, 2017). Bu bağlamda çevre eğitimi bu tür çevre sorunlarını ortadan kaldırmanın ve sürdürülebilir kalkınmayı gerçekleştirmenin temelini oluşturmaktadır. (Teksöz, Şahin ve Ertepinar, 2010). Sürdürülebilir çevre, günümüz kuşaklarının ihtiyaçlarını, hem kendi hem de gelecek kuşakların ihtiyaçlarını karşılama hususunda ödün vermeden ve tehlikeye atmadan karşılayabilen kalkınma şeklinde tanımlanmaktadır (Gürbüz, Çakmak ve Derman, 2013). Çevrenin korunarak sürdürülebilirliğinin sağlanması için, bireylerin çevre değerlerinin önemi konusunda bilinçlendirilmeleri önem arz etmektedir. Güvenli yarınlar için en önemli adımı ise bilinçlendirmenin çocuklardan başlanarak yapılması olacaktır. Çünkü yarınlarımız bugünün küçükleri olan çocuklara emanet edilecektir. Bu bağlamda çocukların kişiliklerinin ve sosyal ilişkilerinin geliştiği bir dönem olan ilköğretim kademesi önemli rol oynamaktadır (Karataş ve Arslan, 2012). Çevre eğitimi günümüzde çevre bilinci oluşturmak amacıyla yaygınlaşıp, fen öğretiminin önemli bir alanı haline gelmiştir. Fen öğretiminde öncelikle, çocukların çevrelerinde meydana gelen süreçleri anlayarak onu korumaları, çevreye yönelik duyarlılık geliştirmeleri ve çevreye dost olmaları hedeflenmektedir (Yardımcı ve Bağcı Kılıç, 2010) Çevreye yönelik çalışmaların bütün branşlarda yer aldığı ancak yoğun olarak ilkökulda hayat bilgisi, ortaokulda ise fen bilimleri öğretim programlarında yer aldığı tespit edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Sürdürülebilir bir çevre için, çevre sorunlarının ortadan kalkması bireylerin davranışlarının değiştirilmesi, davranışların değiştirilmesi ise çevreye yönelik algı, tutum ve bilginin değiştirilmesi ile sağlanabilir (Erten, 2005). Bu sebeple eğitim kurumlarına ve dolayısıyla eğitimcilerle önemli görevler düşmektedir. Sürdürülebilir çevre eğitimi için geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının da bu konudaki algı, tutum, bilgi, beceri ve davranışlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu konuda eğitim fakültelerine de büyük görevler düşmektedir. Özellikle eğitim süreçlerinde öğretmen adaylarının çevreye ilişkin sahip oldukları algı, tutum, bilgi ve kalitesinin geliştirilmesine ilişkin yapılan ya da yapılacak olan araştırmalar sürdürülebilir bir çevre için gereklidir (Kaygısız, 2020). Alan yazında sürdürülebilir çevreye ilişkin yapılan çalışmaların çoğunlukla kavramsal anlama, tutum, farkındalık ve davranışların belirlenmesine yönelik ele alındığı belirlenmiştir (Yıldız, 2011; Çimen ve Benzer, 2019; Demirtaş ve Çinici, 2019; Şeker, 2018). Bu bağlamda yapılan araştırmanın sürdürülebilir çevreye yönelik algıların belirlenmesi ile alan yazına katkı yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca ortaokul seviyesinde çocukları eğitmek üzere yetiştirilen fen bilimleri öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin algılarının ortaya konması onlara verilecek eğitimlerin niteliğinin artırılması ve kişisel gelişimlerine destek olunması açısından önem arz etmektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre kavramına yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma problemi fen bilimleri öğretmen adaylarının “sürdürülebilir çevre” kavramına yönelik metaforik algıları nasıldır? şeklinde belirlenmiştir.

### Yöntem

Bu araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu



üç farklı devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programının 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 109 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak online ortamda araştırmacı tarafından hazırlanan ve iki kısımdan oluşan metaforik algı formu kullanılmıştır. Formun ilk kısmında demografik özelliklerin (cinsiyet, sınıf düzeyi gibi) yer aldığı kişisel bilgi formu bulunmaktadır. İkinci kısımda ise öğretmen adaylarından sürdürülebilir çevre ..... gibidir, çünkü ..... “ cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Hazırlanan form, sosyal medya ve mail aracılığıyla öğretmen adaylarına ulaştırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler Saban (2008)'in dört aşamadan oluşan içerik analiz aşamaları esas alınmıştır. Bu kapsamda ilk olarak araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının metaforları incelenmiş ve kodlanmıştır. Bu aşamada “sürdürülebilir çevre” kavramını metafor olarak açıklayamayan, sebep ile açıklama arasında ilişki bulunmayan ya da mantıklı açıklaması olmayan 14 öğretmen adayına ait veriler elenmiştir. Buna bağlı olarak 95 öğretmen adayından elde edilen formlar üzerinden verilerin analizine devam edilmiştir. İkinci aşamada oluşturulan kodlar benzer özelliklerine göre gruplanmış ve temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada her metafor öğretmen adaylarının sahip olduğu algılar açısından ilişkilendirilmiştir. Üçüncü aşamada oluşturulan kodların belirlenen temalar altında yer alıp almadığını teyit edebilmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen adaylarının metaforlarına ilişkin oluşturulan kod listesi uzmana sunulmuş ve uzman hiçbir metafor göz ardı edilmeyecek şekilde sınıflayarak uygun temaların altına yerleştirmiştir. Ardından araştırmacı ve uzman tarafından yapılan sınıflamalar karşılaştırılmıştır. Tema ve kodların oluşturulmasında araştırmacı ve uzman bir araya gelerek farklı kodları ortak ifadeler altında birleştirmeye çalışmışlardır. Bu işlem görüş birliği ve görüş ayrılığı olan tema ve kodlara ilişkin ortak bir karara varılincaya kadar devam etmiştir. Son aşamada ise oluşturulan tema ve kodlar tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Kodlamalar yapılırken öğretmen adaylarının gerçek isimleri kullanılmamış bunun yerine Ö1, Ö2 ve Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmen adaylarının “sürdürülebilir çevre” kavramını ifade etmek için 73 farklı metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre kavramını en çok “geri dönüşüm” (6), “ağaç” (4), “akarsu” (4) ve miras” (4) metaforlarına benzettikleri belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre kavramını en çok insanlığa faydaları, devamlılığı olan bir süreç ve bir döngü olarak algıladıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre kavramını "güneş enerjisi", "fabrika", "kültür", "israf etmeme", "bebek", "su", "terazi" ve "yaşam" (2) metaforları, "besin zinciri", "bisiklet", "teknoloji", "sağlıklı beslenme", "plastik şişe", "genetik", "su değirmeni", "üzüm bahçesi", "sadık arkadaş", "ebeveyn", "saat", "nefes" (1) gibi metaforlar ile de özdeşleştirdikleri belirlenmiştir. Metaforların analizi sonucunda öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların 6 kategoride toplandığı saptanmıştır. Bazı metaforların açıklamaları birden fazla kategori altında belirtilmiştir. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların %28'i, (f=28) “Devamlılığı olan süreç” , %21'i (f=21) “Gelecek kuşaklara fayda sağlama”, %19' u (f=19) “Yaptıklarımızın karşılığı olarak”, %16'sı (f=16) “İnsanlığa faydalarına yönelik”, % 10'u (f=10) “Döngü olarak” ve % 6'sı (f=6) “yaşam kaynağı olarak” sürdürülebilir çevre kategorilerinde yer aldıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlar sonucunda oluşturulan kategorilere göre sürdürülebilir çevre kavramının en çok gelecek kuşaklara aktarılan, yaptıklarımıza karşılık aynı şekilde tepkiler veren ve devamlılığı olan bir süreç olarak algılandığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen bilimleri öğretmen adayı, sürdürülebilir çevre, metaforik algı

#### Kaynakça

- Atasoy, E. (2015). *İnsan-doğa etkileşimi ve çevre için eğitim*. Bursa: Sentez.Yayınları.
- Çimen, H., ve Benzer, S. (2019). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *İnsan ve İnsan*, 6(21), 525-542.
- Demirbaş, Ç, Ö. (2011). Coğrafya dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 8 (29), 595-615.
- Demirtaş, F., ve Çinicı, A. (2019). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Ekolojik Ayak İzleri ile Sürdürülebilir Çevre Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 46-65.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.

- Gürbüz, H., Çakmak, M., ve Derman, M. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 6(1), 144-149.
- Karataş, A., ve Aslan, G. (2012). İlköğretim öğrencilerine çevre bilincinin kazandırılmasında çevre eğitiminin rolü: Ekoloji temelli yaz kampı projesi örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(2), 259-276.
- Kaşot, N., (2017). *Çevre Eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Kaygısız, G. M., (2020). Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinliklerin Sınıf Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumlarına, Olumlu Davranışlarına ve Çevre Tutumlarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 185-200.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara.
- Özcan, S (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Görüşlerinin Farklı Teknikler Kullanılarak Tespit Edilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Stevenson, R.B., Brody, M., Dillon, J., ve Wals, A. E. J. (eds.), (2013). *International Handbook on Research on Environmental Education* Routledge.
- Şeker, S. (2018). *İlköğretim 7-8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma ve iklim değişikliğine yönelik tutum ve davranışları* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepinar, H., (2010). Çevre Okuryazarlığı, Öğretmen Adayları ve Sürdürülebilir Bir Gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307-320.
- Uğurlu, Ö., ve Demirer, Y. (2008). Disiplinlerarası çevre eğitimi üzerine ulusal ve uluslararası örnekler: Bilimsel faaliyet, siyasi karar verme süreci ve eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(23), 94–111.
- Yardımcı, E. ve Bağcı Kılıç, G. (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(3), 1122-1136.
- Yıldız, Ş. (2011). *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sürdürülebilir çevre ile ilgili kavramsal anlamaları ve tutumları*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## COVID-19 Sürecinde Uzaktan Eğitimde Dijital Öğretim Materyali Tasarlayan Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Esra Kızılay

Erciyes Üniversitesi

### Problem Durumu

2020 yılı itibariyle COVID-19 salgını tüm dünyaya yayılmış ve ekonomik, sosyal ve eğitsel birçok günlük faaliyeti durma noktasına getirmiştir. İnsanlar bu aşamada alternatif düşünceler geliştirmeye ve bu günlük faaliyetleri gerçekleştirmenin farklı yollarını uygulamaya başlamışlardır. Birçok faaliyet çevrim içi ortamlarda ve sanal ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim çoğu ülkede zorunlu bir hale gelmiştir (Soo Boon, 2021). Bu süreçte öğretmenler bazı farklı durumlarla yüzleşmek zorunda kalmışlardır. Çoğu öğretmen öğretim yöntemlerini, öğretim programlarını düzenlemek, materyal tasarlamak ve eğitim sürecini yeniden planlamak ve uygulamak zorunda kalmışlardır (ECLAC-UNESCO, 2020). Bu zorunluluklar neticesinde uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenler bilgi sağlayıcı rollerinden kısmen uzaklaşmış ve öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerinde kolaylaştırıcı olmuşlardır. Bu süreçte, öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini desteklerken ve öğrenmeyi kolaylaştırırken zengin öğrenme kaynakları sağlamak durumunda kalmışlardır (Soo Boon, 2021). UNESCO bu noktada öğretmenler ve öğrenciler için yardımcı olacak, öğrenmeyi kolaylaştırmaya yardımcı bazı eğitim uygulamaları, platformları ve kaynaklarını listelemiştir. Dijital öğrenme yönetim sistemlerini, MOOC platformlarını, öğretmenlerin dijital öğrenme içeriği oluşturması için araçları içeren bir liste sunmuşlardır (UNESCO, t.y.). Bu anlamda geleceğin öğretmenleri olan ve uzaktan eğitimi ileride yürütebilecek öğretmen adaylarının da uzaktan eğitim sürecinde zengin öğrenme kaynakları geliştirmeleri ve öğretim materyali tasarımları önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve hologramlarla ilgili dijital öğretim materyali tasarlayan fen bilgisi öğretmen adaylarının, dijital öğretime ilişkin görüşlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve hologramlarla ilgili dijital öğretim materyali tasarlayan fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulama sonucunda dijital öğretim materyallerinin neler olduğuna ilişkin görüşleri nasıldır?
2. COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve hologramlarla ilgili dijital öğretim materyali tasarlayan fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulama sonucunda dijital öğretim materyalleri kullanmanın avantajlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve hologramlarla ilgili dijital öğretim materyali tasarlayan fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulama sonucunda dijital öğretim materyalleri kullanmanın dezavantajlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

### Yöntem

**Araştırma Modeli:** Araştırmada dijital öğretim materyali tasarlayan fen bilgisi öğretmen adaylarının açık uçlu sorular aracılığıyla görüşlerin incelendiği için, araştırma nitel araştırma metodolojisine uygun bir şekilde yapılandırılmıştır. Araştırmada çalışılan olguyla ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı için, araştırma betimsel bir çalışmadır (Creswell, 2008).

**Katılımcılar:** Araştırmaya 29 tane 3. ve 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmiştir.

**Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı:** Verilerin toplanma sürecinde ilk olarak fen bilgisi öğretmen adayları artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve eğitsel hologramlarla ilgili olarak dijital öğretim materyalleri hazırlama araçları konusunda teorik araştırmalar yapmışlardır. Sonrasında yaptıkları araştırmalar doğrultusunda ilköğretim fen bilimleri dersi öğretim programından belirledikleri bir fen konusuna uygun dijital öğretim materyali hazırlamışlardır. Dört hafta süren uygulamalar sonrasında fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali hazırlamayla ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri üç tane açık uçlu soru ile toplanmıştır. Çünkü açık uçlu sorular bireylerin fikir ve görüşlerini ifade ederken kullandıkları sözcükleri inceleme fırsatı sunmaktadır (Patton, 2014). Bu incelemeyi yapabilmek için veri toplama aracındaki açık uçlu sorular şu şekilde belirlenmiştir: "Dijital öğretim materyalleri nelerdir?"

Örnek verebilir misiniz?”, “Dijital öğretim materyallerini kullanmanın avantajları nelerdir?”, “Dijital öğretim materyallerini kullanmanın dezavantajları nelerdir?”.

Verilerin Analizi: Araştırmadan elde edilen bulgular içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ilk olarak düzenlenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar belirli özellikleri açısından bir araya getirilerek kategoriler altında birleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dijital Öğretim Materyallerinin Neler Olduğuna İlişkin Görüşler: Öğretmen adaylarının birçoğu “dijital öğretim materyalleri” kategorisine “resim, ses, animasyon, video, eğitsel oyun, karikatür, dijital hikâye, simülasyon, bulmaca, e-kitap” gibi kodlarla örnekler vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazıları da “dijital öğretim materyali hazırlama araçları” kategorisine uygun olacak şekilde “Web 2.0 araçlarını, Microsoft Office programlarını, online sunum hazırlama araçlarını” dile getirmişler ve buna göre kodlama yapılmıştır.

Dijital Öğretim Materyallerini Kullanmanın Avantajlarına İlişkin Görüşler: Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital öğretim materyallerini kullanmanın avantajlarına ilişkin görüşleri iki kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarından bazıları dijital öğretim materyali kullanmanın “öğrenmeye katkı” sağladığına ilişkin “kalıcı öğrenme, etkinli öğrenme, anlamlı öğrenme” kodlarına uygun cevaplar vermişlerdir. “Öğrenme sürecine katkı” kategorisi içerisinde ise bazı öğretmen adayları “ilgi çekici, bilgiye kolay erişim, zamandan tasarruf” kodları ile ilgili cevaplar dile getirmişlerdir.

Dijital Öğretim Materyalleri Kullanmanın Dezavantajlarına İlişkin Görüşler: Araştırmaya katılan öğretmen adayları dijital öğretim materyallerini kullanmanın “fiziksel sorunlar” ve “öğrenme ile ilgili sorunlar” oluşturacağını düşünmüşlerdir. Bazı öğretmen adayları “fiziksel sorunlar” kategorisinde “göz ağrısı” ve “bel ağrısı” ile ilgili sorunlar yaşanabileceğini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmen adayları da dijital öğretim materyallerini kullanmanın “öğrenme ile ilgili sorunlar” içerisinde “zor öğrenme, sıkıcı olma, odaklanma sorunu oluşturma, dikkat dağınıklığı” gibi sorunlara sebep olacağını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, COVID-19, fen bilgisi öğretmen adayları, dijital öğretim, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, hologram

### Kaynakça

- Creswell, J.W. (2008). Educational research planning, conducting, and evaluating qualitative research. (3rd Ed.). NJ: Pearson Education.
- ECLAC-UNESCO (2020). Education in the time of COVID-19. Retrieved from [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075\\_eng?posInSet=1&queryId=2773f031-0e73-4c10-9c4e-5c26f24260cc](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075_eng?posInSet=1&queryId=2773f031-0e73-4c10-9c4e-5c26f24260cc)
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. London: Sage Publication.
- Patton, Q. M. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Soo Boon, Ng. (2021). Developing a Hybrid Learning Curriculum Framework for Schools. On Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment, In-Progress Reflection No. 45. UNESCO International Bureau of Education. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377482?posInSet=1&queryId=4da71968-a8e3-4398-925e-4a6623cb47c2>
- UNESCO (t.y.). Distance learning solutions. Retrieved from <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse/solutions>

## 6 ve 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Gamze Devecioğlu, Mahmut Selvi, Mustafa Doğru

Gazi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi

### Problem Durumu

Fen bilimleri eğitiminin temel amacı, bireylerin çevrelerinde gördükleri durumları bilimsel olarak yorumlayabilmeleri ve ulaşmak istedikleri yeni bir durumu bilimsel kanıtlar aracılığıyla ortaya koyabilmelerinin sağlanmasıdır (Metin, Çakıroğlu ve Leblebicioğlu, 2020). Fen eğitiminin etkili olabilmesi için bireylerin sorgulayıcı, yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Er ve Kırındı, 2020). Buna ek olarak, kazandırılmak istenen kazanımların bireyin bilişsel düzeyine uygun verilmesi gerekmektedir. Özellikle fen bilimleri dersi gibi soyut kavramların bulunduğu bir alanda öğretilecek kavramlar bireylerin bilişsel düzeylerine uygun olarak verilmelidir. Bu noktada bireylere verilecek bilginin bilişsel olarak sınıflandırılması önemlidir. Bloom'a (1956) göre öğretim programında bulunan kazanımların basitten karmaşığa doğru ve kademeli olarak sınıflandırılması bilişsel açıdan gerekli bir durumdur. Bu gereklilik göz önünde bulundurularak Bloom ve meslektaşları tarafından 1956 yılında tek boyuttan oluşan, birikimli olarak ilerleyen ve hiyerarşik yapıya sahip bir taksonomi geliştirilmiştir (Cumhur, Çavdar ve Polat, 2018). Hiyerarşi aşağıdan yukarıya doğru: Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme (Bloom, 1956) olmak üzere altı basamaklıdır. Orijinal Bloom Taksonomisi'nin ortaya çıkarılma sürecinde amaç ile sınıflama basamakları arasında uyumsuzluklar olmuştur (Şeker, 2010). Zaman içerisinde hiyerarşik sıralama ölçme değerlendirme, öğretim yöntem ve ilkeleri gibi alanlarla bir bütün olacak şekilde tekrar düzenlenmesi gerektiği düşünülmüştür (Bümen, 2006). Ardından Anderson ve Krathwohl'un (2001) editörlüğü ile yeni bir bloom taksonomisi ortaya konulmuştur. Yenilenmiş Bloom taksonomisi olarak belirlenen bu hiyerarşi iki boyuttan oluşmaktadır. Taksonomiye göre dikey boyuttaki satırlar olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi olmak üzere bilgi boyutunu oluşturmaktadır. Yatay boyuttaki sütunlar ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme ve değerlendirme ve oluşturma olmak üzere bilişsel süreç boyutunu oluşturmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretim programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi aracılığıyla (Güngör Cabbar, Gültekin, Güneş Aytaç ve Daşgın, 2018; Sağlamöz ve Soysal, 2020) ve ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi aracılığıyla (B, Akçay, H, Akçay ve Kahramanoğlu, 2017; Güven, ve Aydın, 2014) incelendiği çalışmalar mevcuttur. Fakat Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin ders kitapları etkinliklerinde ne derece temsil edildiği de kitapların niteliği ve öğrencinin bilişsel düzeyine uygunluğunun belirlenmesi açısından önemlidir.

Ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi konusunda; Usluoğlu, (2020) 3. ve 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre etkinliklerin bilgi boyutunda işlemsel; bilişsel beceri boyutunda ise anlama ve uygulama üzerine olduğu belirlenmiştir. 2009 yılı ders kitaplarında bulunan etkinliklerin anlama boyutunda baskın çıktığı belirlenirken 2018 yılı ders kitaplarında bulunan etkinliklerin bilgi ve bilişsel beceri boyutunda dengesiz bir dağılımda olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Akıncı (2020) ders kitaplarında yer alan etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre farklı sınıf seviyelerinde öne çıkan bilişsel ve bilgi boyutlarının olduğunu ve bu boyutların dengeli dağılmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne tam anlamıyla uyum sağlayamadığı sonucuna varılmıştır. Ülkemizde okula giden tüm bireylere ders kitapları ücretsiz olarak verilmektedir. Kitaplarda yer alan etkinliklerin derslerde uygulandığı göz önünde bulundurulduğunda bu etkinliklerin öğrencilere bilişsel olarak hangi boyutta neler kazandırdığı bilinmelidir. Bu çalışmada fen ile ilgili etkinliklerde hangi basamakların öne çıkarıldığı ve hangi sınıf düzeyinde hangi basamağa vurgu yapıldığının belirlenmesi çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Çalışmada 6 ve 7. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin bloom taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Ortaokul 6. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı ne şekildedir?
2. Ortaokul 7. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı ne şekildedir?

## Yöntem

Çalışmanın yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılarak bir olay/durum ya da olgu/olgular hakkında tümevarımsal bir şekilde sonuca varılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018 s. 41). Çalışmanın veri seti seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesine uygun olarak seçilmiştir. Tipik durum örnekleme, evrende var olan pek çok durumdan en tipik olanın seçilmesidir. Bu örnekleme yönteminde esas olan örneklemin içinde sıra dışı bir durumun seçilmemesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz Demirel, 2019, s.94). Çalışmada amaca uygun olarak eğitim kademeleri arasında benzer dili kullanan ortak bir yayınevi olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle çalışmanın veri setini MEB tarafından yayınlanan 6 ve 7. Sınıf fen bilimleri ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri doküman inceleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan durum/olay veya olgu/olgular hakkında bilgi içeren kaynaklara ulaşılarak yapılan analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189). Ders kitaplarındaki etkinlikler Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi ve bilişsel beceri boyutunda sınıflandırılabilmesi için Anderson ve Krathwohl'un (2014) oluşturmuş olduğu, "Bir Hedefin Sınıflama Tablosunda Sınıflandırması" tablosu kullanılmıştır. Çalışmanın veri analizi Betimsel analiz tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz, çalışmada toplanan verilerin başlangıçta sistematik ve açık bir şekilde betimlenmesi ve ardından okuyucunun anlayabileceği şekilde önceden var olan temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018 s. 239). Bu çalışmada ders kitaplarından elde edilen bilgilerin var olan bir sınıflandırma tablosu kullanıldığı için tercih edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada 6 ve 7. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın veri setini oluşturan 6 ve 7. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin incelenmesi henüz bitirilmemiştir. Bu sebeple çalışmanın analizlerine devam edilmektedir. Çalışmanın tüm sonuçlarının tespit edildikten sonra fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımının ne şekilde olacağı net bir şekilde ortaya koyulacaktır. Alanyazında ders kitaplarında yer alan etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımını incelenen çalışmaların sonuçlarında farklı seviyedeki ders kitaplarında yer alan etkinliklerin farklı basamakları vurguladığı belirlenmiştir (Akıncı, 2020; Usluoğlu, 2020). Mevcut sonuçlara benzer olarak bu çalışmanın neticesinde de farklı sınıf seviyelerindeki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde farklı basamaklarda yer alacağı geçici bir sonuç olarak ortaya koyulabilir.

**Anahtar Kelimeler:** "Fen eğitimi" "Yenilenmiş Bloom Taksonomisi" "Ders kitapları"

## Kaynakça

- Akçay, B., Akçay, H., & Kahramanoğlu, E. (2017). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 521-549.
- Akıncı, A.T. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Anderson, L.W., & Bloom, B.S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman, New York.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Ed.). (2014). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncellenmiş biçimi (D.A. Özçelik Çev.) (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bloom, B.S., & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive Domain. New York, NY: David McKay Co.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31, 142, 3-14.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cumhur, F., Çavdar, O., & Polat, S. (2018). Matematik ve fen bilimleri öğretmeni adaylarının Bloom Taksonomisine göre oluşturdukları soruların değerlendirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(28), 3243-3252.



- Er, S., & Kırındı, T. (2020). Argüman tabanlı fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 317-343.
- Güngör Cabbar, B., Gültekin, S., Güneş, E., Aytaç, E., & Daşgın, F. (2020). 2018 Fen bilimleri ve biyoloji dersleri öğretim programlarındaki çevre kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 14(1), 504-527.
- Güven, Ç. Aydın, A. (2014). Yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 223-233.
- Metin, D., Cakiroglu, J. ve Leblebicioglu, G. (2020). Perceptions of eighth graders concerning the aim, effectiveness, and scientific basis of pseudoscience: *The case of crystal healing*. *Research in Science Education*, 50(1), 175–202.
- Sağlamöz, F., & Soysal, Y. (2018). İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programlarının kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 111-145.
- Şeker, H. (2010). Bloom'un taksonomisinden, bilişsel süreç boyutlarının sınıflandırılmasına doğru revize edilen taksonomi üzerine. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 01-09.
- Usluoğlu, B. (2020). *İlkokul 3 ve 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Türkiye'de 21. Yüzyıl Becerileri Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Olarak İncelenmesi

Melahat Çelik, Mustafa Doğru

Akdeniz Üniversitesi

### Problem Durumu

“Kişilerin, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle her geçen gün daha da küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmeleri ve rekabetçi iş piyasasında başarıya ulaşabilmeleri için sahip olmaları gereken öğrenme ve yenilenme, bilgi, medya ve teknoloji, yaşam ve kariyer becerileri” olarak adlandırılan becerilere 21. yüzyıl becerileri denilmektedir (P21, 2009). 21. yüzyıl becerilerinin günümüzde bir takım kurum ve kuruluşlar tarafından ele alınarak “21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi”nin oluşturulduğu görülmüştür. Bu çerçeveler; 21. Yüzyıl Beceri Ortaklığı (P21), Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı ve Metiri Grubu 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi (NCREL), Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi (NRC), Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi (STE), 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi (ATC21s), Asya Topluluğu ve Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi (OECD)'dir. Bu beceri alanlarından en çok genellenenin ise 21. Yüzyıl Beceri Ortaklığı (P21) olduğu görülmüştür. P21, 2002 yılında kurulmuş olup, 21. yüzyılın hızla büyüyen küresel ekonomisinde rekabet edebilen ve donanımlı bir küresel vatandaşlığa sahip öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda iş dünyasıyla, öğrenciler, eğitimciler ve politikacılar ile iş birliği yaparak kuruluşunu tamamlamıştır (P21, 2009). İlerleyen süreçlerde 21. yüzyıl eğitimi alanında birçok çalışmaya sahip olan Battelle for Kids kuruluşuna 2018 yılında katılmıştır (Battelle for Kids, 2019). P21-21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi'ne göre bireyin sahip olması gereken beceriler ve yeterlilikler şöyledir (P21, 2009):

1. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri; yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliğidir.
2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve c-Bilişim Okuryazarlığı (Bilgi, İletişim ve Teknoloji)'dir.
3. Yaşam ve Kariyer Becerileri; esneklik ve uyum, girişkenlik ve özyönetim, kendini yönetme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesapverilebilirlik, liderlik ve sorumluluktur.

21. yüzyıl becerilerinin dünyada bu kadar önem kazanması bu alanda yapılmış çalışmaların alana katkı sunacağı aşikârdır. 21. yüzyıl becerileri konu alanında yapılmış çalışmaların incelenmesi bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara yol gösterici olması beklenmektedir. Alanyazın incelemesi sonucunda 21. yüzyıl becerileri konu alanında yapılmış çalışmaların incelenmesi söz konusudur (Altınpulluk & Yıldırım, 2020). Yapılan çalışmalarda lisansüstü tezlerin ele alınmadığı görülmüştür. Alandaki bu boşluğu gidermek ve alana katkı sunmak adına yapılan bu araştırma ile Türkiye'de 21. Yüzyıl becerileri alanında yapılmış lisansüstü tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 10 Mayıs 2021 tarihine kadar tamamlanan ve erişime açık olan lisansüstü tezler yıl, üniversite, ilgili bölüm, kelimeler, anahtar konu, yöntem, desen, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, örneklem grubu ve örnekleme yöntemi değişkenleri bakımından incelenmiştir.

### Yöntem

Bu araştırma Türkiye'deki 21. yüzyıl becerileri alanında yapılmış lisansüstü tezlerinin tematik ve metodolojik olarak incelenerek alandaki eğilimlerin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Burada seçilen alan, 21. yüzyıl becerileri konu alanıdır. Araştırmacılar tarafından odaklanılan bir konu alanında daha önceden gerçekleştirilmiş çalışmaların derinlemesine ele alınmasının, bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara alana yönelik bir profil çizeceği söylenebilir (Kurtoğlu & Seferoğlu, 2013). Çalışmanın evrenini “21. Yüzyıl Becerileri” konu alanında yapılmış tüm lisansüstü tezler, örneklemini ise YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık olan tezler oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleminde erişime açık olan lisansüstü tezler ölçütü baz alındığı için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemedeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir veya birden fazla ölçütü karşılayan bütün durumların çalışmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmanın ilgili tezlerine ulaşmak için YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde arama alanına “21. Yüzyıl Becerileri” anahtar kavramı yazılarak tarama yapılmış olup tarama sonucunda 117 teze ulaşılmıştır. Tezler tez inceleme formuna göre incelenirken erişime kapalı ve eğitim alanında olmayan tezler çıkarılarak örneklem 112 tez olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Ayrıca doküman incelemesinin güçlü yönleri de bulunmaktadır; kolay ulaşılamayacak özneler, tepkiselliğin olmaması, uzun

sürelili analiz, örneklem büyüklüğü, bireysellik ve özgünlük, görelili düşük maliyet ve nitelik olmak üzere yedi boyutu vardır (Bailey, 1982'den aktaran Yıldırım & Şimşek, 2016). Doküman incelemesinin güçlü yönleri de bu veri toplama aracını kullanmada yol gösterici olduğu söylenebilir

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de 21. yüzyıl becerileri alanında yapılan lisansüstü tezlerinin tematik ve metodolojik olarak incelendiği bu çalışmada toplamda 112 tez doküman olarak ele alınmıştır. Tezler araştırmacı tarafından oluşturulan tez inceleme formu ile incelenerek elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar ortaya çıkması beklenmektedir:

#### 1. 21. Yüzyıl Becerilerinin Tematik Olarak İncelenmesi

21. yüzyıl becerileri alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin;
- Yıllara göre dağılımı nasıldır?
  - Üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
  - Üniversitedeki bölümlere göre dağılımı nasıldır?
  - Tez türüne göre dağılımı nasıldır?
  - Kullanılan anahtar kelimelere göre dağılımı nasıldır?
  - Kavramsal çerçeveye göre dağılımı nasıldır?

#### 2. 21. Yüzyıl Becerilerinin Metodolojik Olarak İncelenmesi

21. yüzyıl becerileri alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin;
- Kullanılan yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
  - Örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
  - Örnekleme türüne göre dağılımı nasıldır?
  - Veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
  - Veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?

**Anahtar Kelimeler:** 21. Yüzyıl Becerileri, Betimsel Analiz, Güncel Eğilimler

### Kaynakça

- Altınpulluk, H. & Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 Yılları Arasında Yayımlanan 21. Yüzyıl Becerileri Araştırmalarının İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438-461. DOI: 10.18039/ajesi.734426
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of Social Research* (2nd ed). New York: The Free Press.
- Battelle for Kids. (2019). Networks. <https://www.battelleforkids.org/networks/%20edleader21-network>. [Erişim Tarihi: 14.05.2021].
- Kurtoğlu, M. & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı ile İlgili Türkiye Kaynaklı Dergilerde Yayımlanmış Makalelerin İncelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(3), 1-10.
- Partnership for 21st Century Skills (P21) (2009). Framework for 21st Century Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>. [Erişim Tarihi: 14.05.2021].
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Esra Aydın, Didem Kılıç Mocan

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüz eğitiminin temel hedeflerinden birisi de bilginin öğrencilere doğrudan aktarılmasından ziyade bilgiye ulaşabilme becerilerini öğrencilere kazandırmaktır. Bu doğrultuda öğrencilerin, derse aktif bir şekilde katılması, öğretim sürecinin içinde yer alması ve öğretimin de, gerçek dünyadan bağımsız olmayan zengin bağlarla yapılması gereklidir. Ancak bu sayede öğrencide bilgiler daha kalıcı ve günlük hayatla bağlantılı hale gelmektedir (Petraglia, 1998). Bu noktada öğrencilerin sınıf ortamında derslere aktif bir şekilde katılmalarında ve derste verimliliğin, başarının, kalıcılığın artırılmasında motivasyonun önemi ortaya çıkmaktadır (Işın, Akçay ve Kapıcı, 2020). Bir davranışın gerçekleştirilmesi süreciyle beraber bu süreçte etkili faktörlerden biri olan motivasyon; Schunk, Meece ve Pintrich (2013) tarafından kişiyi davranışa yönelten, davranışın şiddetini belirleyerek sürdürülmesini sağlayan güç olarak tanımlanmıştır. Abell ve Lederman (2007) motivasyonu öğrencilerin harekete geçmesini sağlayan, yön veren ve davranışlarının devamını sağlayan içsel bir durum şeklinde ifade etmiştir. Motivasyon, öğrenme etkinliklerinde devamlılık ve sıklık, öğrenme sürecinin biçimi ve öğrencinin bu süreç boyunca bulunduğu işlevsel durumu olarak öğrenmenin üç boyutunu etkileyebilmektedir (Schiefele ve Rheinberg, 1997). Bu bağlamda öğrenmeye yönelik motivasyon, eğitimsel çıktılarının olumlu olmasından dolayı eğitim araştırmalarının ilgi ve dikkatleri üzerine çeken konu alanlarından olmuştur (Uzun ve Keleş, 2012).

Özellikle öğrencilerin bilişsel anlamda güçlük çektiği fen bilimleri gibi alanlarda motivasyon, anlamlı öğrenme sağlanmasında önemli bir etkiye sahiptir (Güvercin, Tekkaya ve Sungur, 2010). Diğer taraftan fen bilimleri dersinde çoğu kavram öğrenciler tarafından zor anlaşılmakta ve bu durum öğrencilerin derse olan motivasyonunu azaltmaktadır. Fen öğrenmeye yönelik öğrenci motivasyonu, öğrenme öğretim stratejileri, öğretim programı, öğrencilerin bireysel özellikleri ve öğretmenlerden etkilenen karmaşık bir kavramdır (Lee ve Brophy, 1996). Motivasyonun öğrenme ve biliş üzerinde olumlu etkiye sahip olmasıyla, güdüleyici faktörlerin öğrencilerin geleceğe dair yönlerini belirlemede kritik bir rolü olduğunun çok iyi anlaşılması gerekmektedir, çünkü öğrencilerin fene yönelik ilk başarılarının ve tutumlarının geleceğe yönelik tercihleri ve planları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir (Singh, Graville ve Dika, 2002). Bu bağlamda Uzun ve Keleş (2010), Akçakin (2018), Ergin ve Karataş (2018), Ataman (2017), Cengiz ve Ogan Bekiroğlu (2017), Tuan, Chin ve Shieh (2005), Yıldırım ve Karataş (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve motivasyonu etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin faydalı ve önemli olduğu ifade edilmiştir. Buradan hareketle fen öğrenmede motivasyonunun önemi göz önünde bulundurulduğunda fen bilimleri dersine yönelik motivasyon geliştirilmesinde etkili olabilecek faktörlerin araştırılması gereği ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin fen kavramlarını daha iyi öğrenebilmeleri, fen derslerinde gösterdikleri başarının artması, bilimsel süreç becerilerinin gelişimi için motive olmaları gerekmektedir (Uzun ve Keleş, 2012). Fen bilimleri dersi öğretim programının (MEB, 2017) genel amaçlarından fen okuyazarı bireylerin yetiştirilmesinde öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının önemli etkisi vardır. Alanyazında öğrencilerin fen öğrenme motivasyonlarının araştırılarak farklı değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Fakat fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirme, fen deneyleri yapma ve fen projesinde bulunma değişkenleri açısından ele alınmadığı görülmektedir. Bu değişkenlerin fen öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olabileceği öngörüsüyle gerçekleştirilen bu çalışma ile mevcut çalışmalarla ortaya konmuş bilgi birikimine yeni bir katkı getirilmesi hedeflenmektedir. Motivasyonun fen bilimleri dersindeki başarıyı doğrudan etkilemesiyle öğrenme üzerinde oldukça etkili bir kavram olduğunu gösteren araştırmalar ışığında yapılan çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen öğrenme motivasyonlarının belirlenerek, cinsiyet, fen bilimleri dersi not ortalaması, fen projesine katılma, fen bilimleri derslerinde deney yapılması ve fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirme değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin fen öğrenme motivasyonlarının belirlenerek fen eğitimi odağında çeşitli değişkenlere göre nasıl bir değişim gösterdiğinin incelenmesi amaçlandığından, araştırma betimsel nitelikte olup tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada 2020-2021 eğitim öğretim yılı Sakarya İli merkez Adapazarı ilçesinde bulunan 35 ortaokuldan 4 ortaokul tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve bu okullarda öğrenimine devam eden toplam 201 8.

sınıf öğrencisi gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerin fen öğrenme motivasyonlarını belirlemek için 'Fen Öğrenme Motivasyon Ölçeği' ayrıca demografik özelliklerine ilişkin verilerin toplanması için 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen "Fen Öğrenme Motivasyon Ölçeği" 5'li likert tipi bir ölçek olup 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "Araştırma Yapmaya Yönelik Motivasyon", "Performansa Yönelik Motivasyon", "İletişime Yönelik Motivasyon", "İşbirlikli Çalışmaya Yönelik Motivasyon" ve "Katılıma Yönelik Motivasyon" olmak üzere 5 boyuttan meydana gelmektedir. Orijinal çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach alfa değeri 0,84 olarak bulunmuştur. "Kişisel Bilgi Formu" ile öğrencilerin cinsiyeti, fen bilimleri dersindeki not ortalaması, fen ile ilgili projeye katılma durumu, fen bilimleri derslerinde deney yapılması durumu ve fen konularını günlük yaşamda kullanabilme durumlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için etik kurul izni alınmış, araştırmaya katılan öğrencilerden bilgilendirilmiş olur alınarak gönüllülük ilkesine bağlı kalmıştır. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin veri toplama formuna verdikleri cevaplar SPSS 22.0 programında oluşturulan veri dosyasına işlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin test edilmesi için her bir analiz öncesinde Kolmogorov-Smirnov testi gerçekleştirilerek verilerin dağılımının normalliği hakkında değerlendirilme yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının; cinsiyete, fen projesine katılma ve fen konularını günlük yaşamda kullanabilme durumuna göre karşılaştırması için bağımsız gruplarda t testi, fen bilimleri dersi not ortalamasına göre karşılaştırması için tek yönlü varyans analizi ve fen derslerinde deney yapma durumuna göre karşılaştırmak için Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, 8. sınıf öğrencilerinin fen öğrenme motivasyonlarının belirlenerek, fen eğitimi odağında çeşitli değişkenlere göre nasıl bir değişim gösterdiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon puan ortalaması 90.16 olarak hesaplanmıştır ve buna göre araştırmaya katılan öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının "yüksek" düzeyde olduğu söylenebilir.

Fen öğrenme motivasyonlarının cinsiyete göre karşılaştırılması için uygulanan bağımsız gruplarda t testi sonucuna göre; kız ve erkek öğrencilerin fen öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t=0,214$ ,  $p>0,05$ ). Öğrencilerin fen projesine katılma, fen bilimleri dersinde deney yapma ve fen konularını günlük yaşamda kullanabilme durumlarına göre ise fen öğrenme motivasyon puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ve bu farkların fen projesine katılanlar, fen dersinde deney yapanlar ve fen konularını günlük yaşamda kullanabilenler lehine olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Tüm bu sonuçlar fen eğitimi kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların ve bunların sonucunda öğrencilerin elde ettiği kazanımların, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında olumlu bir değişime yol açtığını göstermektedir. Bu doğrultuda, öğrencilere çeşitli etkinliklerle, farklı yöntem ve tekniklerle, materyal ve teknolojilerle zenginleştirilmiş fen öğrenme ortamlarının sunulmasının, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttıracığı ifade edilebilir. Fen öğrenmeye yönelik motivasyonu artan öğrencilerin de dolaylı olarak fen başarılarının artacağı ve fen okur yazarı bireyler olmalarına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, fen öğrenme motivasyonu, 8. sınıf öğrencileri, fen eğitimi

### Kaynakça

- Abell, S. K., ve Lederman, N. G. (2007). *Handbook of research on science education*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Akçakın, V. (2018). Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20(1), 259- 277.
- Ataman, O. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Sakarya.
- Cengiz, M., ve Ogan Bekiroğlu, F. (2017). Lise öğrencilerinin fizik öğrenimine yönelik motivasyonları. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim* (s. 77-90) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dede, Y., ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 2(1), 19-37.

- Ergin, A., ve Karataş, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33(4), 868-887.
- Gürdal, A. (1992). İlköğretim okullarında fen bilginin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 185-189.
- Güvercin, Ö., Tekkaya, C., ve Sungur, S. (2010). Öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 233-243.
- Işın, O., Akçay, H., ve Kapıcı, H. (2020). Fen öğrenme motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 505-529.
- Lee, O., ve Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching* 33(3), 585-610.
- MEB. (2017). *İlköğretim Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Petraglia, J. (1998). The real world on a short leash: the (mis)application of constructivism to the design of educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 46(3), 53-65.
- Schiefele, U. ve Rheinberg, F. (1997). Motivation and knowledge acquisition: Searching for mediating processes. In P. Pintrich ve M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 251-302). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., ve Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education* (4th Edition). USA: Pearson.
- Singh, K., Graville, M., ve Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interests and academic engagement. *Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332.
- Tuan, H. L., Chin, C.C., ve Sheh (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 634-659.
- Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(1), 1-16.
- Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 313-327.
- Yıldırım, H. İ., ve Karataş, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 164-187.



## Uzaktan Eğitim Geribildirim Odaklı Materyal Hazırlama Sürecini Geçiren Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Materyallerin Yapısal Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi

Damla Kaleali, Özlem Koray, Emine Kahraman

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

### Problem Durumu

Son yıllarda meydana gelen gelişmelerle birlikte içinde bulunduğumuz bilgi çağında sürekli değişim meydana gelmektedir. Bu gelişmeler çerçevesinde eğitim-öğretim ortamları da değişmektedir. Günümüzde, yeniliklere uyum sağlayabilen, içinde yaşadığı bilgi çağının gelişmesine katkı sunabilen, nitelikli yetişmiş bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Akkuzu Güven ve Uyulgan, 2019). İhtiyaç duyulan bu bireyler, ancak kaliteli bir eğitim ve bu eğitimin temel parçası olan öğretmenler rehberliğinde yetiştirilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere eğitim fakültelerinde verilen eğitimin niteliği artırılmalıdır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına kaliteli eğitim verilmesinin yanında bilgi, beceri, tutum, inanç ve değerler olarak tanımlanan mesleki yeterliklerinin kazandırılması önem taşımaktadır (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü, 2017). Öğretmen adaylarına mesleki yeterlik kazandırma sürecinde değerlendirme ön planda yer almakla birlikte, öğrenme hedeflerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde de temel unsurdur (Göçer, 2019). Bu değerlendirmeler, öğrencilerin eksik ve hatalarını belirleyerek öğrenme süreciyle ilgili bilgi vermektedir (Turgut ve Baykul, 2015).

Değerlendirme bir ölçüte göre öğrenme çıktılarının karşılaştırılmasına ve ölçülen niteliğe dönük olarak bir sonuca varılmasına denir (Altay, 2017). Değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinde yer alan kişilere ve programlara yol gösterici niteliktedir (Bahar et al., 2012; Cemiloğlu, 2001). Öğretim sürecinde değerlendirme etkinlikleri öğretimin sonunda yapılan ürün değerlendirme ve sürecin önemini vurgulayan biçimlendirici değerlendirme olarak yapılmaktadır (Vollmeyer ve Rheinberg, 2005). Ürün değerlendirme, öğrencinin ulaştığı sonuçların değerlendirildiği bir sistem olup değerlendirilecek kriterler daha somuttur (Şahin, 2005). Dolayısıyla ürün değerlendirmede ölçme standartlarının oluşturulması daha kolay özelliklerle belirlenir (Erdoğan, 1991; Uyargil, 1994). Biçimlendirici değerlendirmede ise, pekiştirme, geribildirim, düzeltme gibi yöntemlerle öğrencilerin not kaygısı gütmeden öğretim sürecine aktif katılımını sağlamak ana hedeftir (Demirel, 2006; Keeley, 2015; Senemoğlu, 2007). Black ve Wiliam (1998)'a göre biçimlendirici değerlendirme öğretim sürecinde kullanılan geribildirim etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu değerlendirme sayesinde öğrenci süreçte eksik ve hataları noktalarını fark eder ve düzenlemeler yaparak öğrenmesini artırır (Andrade ve Cizek, 2010). Biçimlendirici değerlendirme öğrenciye dönüt ve düzeltmeler vererek öğretim sürecinin etkili olmasını amaçlar (İnaltun ve Ateş, 2018). Bu değerlendirme biçimi öğretimin her aşamasında uygulanabilir. Ancak en etkilisi, konunun öğretimi aşamasında yani öğrencinin o konuyla olan bağlantısının halen devam ettiği zaman diliminde geribildirim verilmesi ile gerçekleşmektedir (Kahraman ve Koray, 2020). Aksi takdirde, öğrenci konuya olan ilgisini kaybederek geribildirimlerden yararlanma olasılığını azaltmış olur.

Geribildirim sözcüğü İngilizcede "feedback" olarak adlandırılırken Türkçede "geri besleme, aydınlatıcı yankı" gibi kavramlarla ifade edilir (Özçelik, 1992). Butler ve Wine (1995) geribildirimi, öğrencinin kendi öğrenme sürecine ve performansına ilişkin aldığı bilgi olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda geribildirimler öğrencilerin süreçte gösterdikleri performansla ilgili olarak güçlü ve zayıf yönlerini onlara bildirerek, sonrasında yapacakları çalışmaların niteliğini arttırmasını sağlamaktadır (Weaver, 2006). Bu bağlamda yeterli düzeyde verilen geribildirimler sayesinde öğrencilerin derse karşı motivasyonu artar (Bose ve Rengel, 2009). Dolayısıyla öğrenciler, derse karşı olumlu tutum sergileyerek anlamlı öğrenme gerçekleştirirler.

Öğrencilere verilen geribildirimler ile sunulan öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir (Ekici, 2003). Özellikle son yıllarda uzaktan eğitimin öğretim ortamlarında yaygın kullanılmasıyla birlikte, bu çeşitlendirme mümkün olmuştur. Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğretmenin birbirinden uzakta olduğu durumlarda gerçekleştirilen öğretim etkinliği olarak açıklanmaktadır (Schlosser ve Anderson, 1994). Dinçer (2016)'e göre bu sistem hem öğretim ortamını zenginleştirmekte hem de öğrenciye hızlı ve detaylı bir geribildirim verilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda çevrimiçi verilen geribildirimler, öğrencilerin içerikle etkileşimini arttırarak, onları öğrenmeye teşvik eder (Koçdar, 2006). Bu kapsamda, bu çalışmada uzaktan eğitim geribildirim odaklı materyal hazırlama sürecini geçiren fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları materyallerin yapısal özelliklerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da sistemlerin detaylı bir şekilde derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd.,2017). Araştırmacılar çalışmalarında çeşitli veri toplama araçlarını kullanarak kapsamlı bir şekilde veri toplamaktadır. Bu araştırmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılması, durum hakkında daha detaylı bulgulara erişim sağlamaktadır (Büyüköztürk, vd.,2017).

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Fen Bilimleri Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 8 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışmada da ölçüt; katılımcıların Fen Bilimleri öğretmen adayı olması ve fen öğretiminde materyal tasarımı dersini almalarıdır.

Bu çalışmanın uygulama süreci, uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen fen öğretiminde materyal tasarımı dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı materyallere, araştırmacılar tarafından çevrimiçi sözlü ve yazılı olarak temel ve ileri düzey geribildirimler verilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarından çalışma kağıdı, poster, eğitsel oyun ve eğitsel video materyallerini hazırlamaları istenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının yaptığı her bir materyale yönelik ilk olarak temel düzeyde (materyalin yapısı, görseelliği, yazım hatası vb.) yazılı geribildirimler verilmiş olup, ardından ileri düzeyde (materyalin içeriği, özgünlüğü, üst düzey düşünme becerini kullanma vb.) sözlü geribildirimler verilmiştir. Temel ve ileri düzey verilen geribildirimler sonunda adaylardan ilgili materyalin yapısı kapsamında değerlendirmeleri alınmıştır. Ulaşılan bulgular, araştırmacılar tarafından yapılan gözlemler ve saha notlarıyla desteklenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu analiz yöntemine göre, bulgular önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Sözbilir, 2009).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada uzaktan eğitim geribildirim odaklı materyal hazırlama sürecini geçiren fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları materyaller yapısal özelliklerine göre değerlendirilmiştir. Bu kapsamda üçüncü sınıf öğretmen adayları çevrimiçi sözlü ve yazılı geribildirimler olarak çalışma kağıdı, poster, eğitsel oyun ve eğitsel video materyalleri oluşturmuşlardır. Oluşturulan materyallerin tamamında adaylar çevrimiçi olarak verilen ileri düzey sözlü geribildirimlerin, temel düzey verilen yazılı geribildirimlere göre daha anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü adaylar çevrimiçi ileri düzey olarak verilen sözlü geribildirimlerin daha hızlı ve detaylı olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte çevrimiçi ileri düzey sözlü geribildirimlerin onların mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve uygulama sürecinin etkililiğini daha çok artırdığını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen eğitimi, öğretim materyali, biçimlendirici değerlendirme, geribildirim, uzaktan eğitim

## Kaynakça

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Butler, D. L.,&Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–274.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi.

Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.

Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.

İnaltun, H.,& Ateş, H. (2018). Fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici değerlendirme: Literatür taraması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 567-613.

Kahraman, E., Koray, Ö., (2020). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının geribildirim sürecinde hazırladıkları ürün dosyasına (portfolyo) yönelik görüşleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Koçdar, S. (2006). Uzaktan eğitim ders kitaplarının geribildirim açısından değerlendirilmesi: anadolu üniversitesi'nin uzaktan eğitim veren işletme ve iktisatfakülteleri örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Özkale, U. (2018). Fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf ortamında kullandıkları geri bildirim stratejilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Şahin, M. (2015). Öğrenme ve öğretme sürecinde uygulanan dönüt etkinliği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,15(USBES Özel Sayısı I), 247-264.

Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınevi.

Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (2005). A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction*, 15 (6), 589-602.

Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Weaver, J. (2006). Do students value feedback? Students perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 379-394.

## Uzaktan Eğitimde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı ve Etkiliği Üzerine Bir Araştırma

Ceyda Balcı Çömez, Erkan Çavumirza, Mehtap Yıldırım

Marmara Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 pandemisinin yaşandığı bu günlerde teknoloji sayesinde eğitimler uzaktan eğitim yoluyla verilmeye başlanmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Uzaktan eğitimde öğrenciler dersleri mekândan bağımsız, kendilerine uygun olan zaman dilimi içerisinde, istenilen sıklıkta takip edebilmektedir (Stewart, Goodson, Miertschin, Norwood ve Ezell, 2013). Uzaktan eğitim sürecinde, ses, video, grafik, animasyonlar, anında dönüt alabilecekleri şekilde tasarlanmış yapılarla zenginleştirilmiş dijital materyaller kullanılarak öğrencilere öğrenirken aynı zamanda keyif alabilecekleri bir çalışma ortamı hazırlanabilir. Bu tarz teknolojinin öğrenme ortamlarına dahil edilmesiyle öğrenciler kendi bireysel özelliklerine ve öğrenme hızlarına uygun şekilde yaparak yaşayarak kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedirler. Bu teknolojilerden biri de Web 2.0 araçlarıdır.

Web 2.0 kavramı ilk olarak 2004 yılında Tim O'Reilly tarafından bir konferansta dile getirilmiştir (O'Reilly, 2005). Web 2.0, web teknolojilerini daha işlevsel ve kullanılabilir hale getirebilmek için, var olan web içeriklerinin üretilebildiği ve değiştirilebildiği bir ortamdır. Bu ortamda kullanıcılar, üretilen içeriklere kolaylıkla erişebilmekte ve kolaylıkla bu içerikleri paylaşabilmektedir (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008). Son yıllarda eğitim alanında da kullanımı artan Web 2.0 araçları arasında zihin haritaları, pano, poster, karikatür, animasyon oluşturma, hikâye yazma, sanal sınıflar, bloglar, sunum, test ve bulmaca oluşturma bulunmaktadır. Zihin haritaları oluşturmak için, Bubbl.us, Mindmeister, Pooplet; pano için Padlet, Blenspace; poster, karikatür ve hikâye için Canva, Word Art, Tondoo, Storyboard That, Storybird; etkili sunum ve animasyon için, Prezi, Powtoon; test ve bulmaca oluşturmak için Kahoot, Quizlet, Flippquiz, Google Form gibi uygulamalar kullanılabilmektedir (Benzer, 2017).

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği fen eğitiminde tercih edilen öğrenme modellerinden biri de 5E modelidir. Bu model merak duygusunun işe koşularak ön bilgilerin ortaya çıkarıldığı giriş, olası kavram yanlışlarının ortadan kaldırıldığı ve öğrencilerin aktif rol aldığı keşfetme, öğretmenin kavramları açık ve anlaşılır şekilde sunduğu açıklama, öğrencilerin kavramları günlük hayata uyarladıkları derinleştirme ve öğrencilerin öğrenme gelişimlerinin değerlendirildiği değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Bybee, 2014). Wilson, Taylor, Kowalski ve Carlson, (2010) fen eğitiminde 5E öğrenme modelinin kullanılmasının, öğrencilerde anlamlı öğrenmeler sağladığını ve öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığını vurgulamıştır. Saraç (2017) yapmış olduğu meta analiz çalışmasında, 5E öğrenme modelinin, öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerinde yüksek etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetilerek öğrenme sürecinde aktif olması teşvik edildiği gibi, Web 2.0 araçları da kişiye özgü içerik oluşturma, içerikleri yeniden düzenleme gibi olanaklar sağlamaktadır (Horzum, 2010). Gürleroğlu (2019), çalışmasında "Kuvvet ve Enerji" ünitesinin öğretiminde 5E modeline uygun Web 2.0 uygulamaları kullanılmasının, yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, motivasyonlarına, tutumlarına, dijital okuryazarlıklarına ve görüşlerine olumlu yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Balliel Ünal (2017), çalışmasında, web tabanlı uzaktan eğitimin öğrenci başarısında anlamlı bir farklılık yarattığını tespit etmiştir. Alan yazında uzaktan eğitimde Basınç ünitesinin 5E modeline uygun Web 2.0 araçlarıyla geliştirilmiş etkinliklerin öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, uzaktan eğitimde sekizinci sınıf öğrencilerine Basınç ünitesinin öğretilmesinde 5E modeline uygun Web 2.0 araçlarıyla geliştirilmiş etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve görüşlerine etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1) Uzaktan eğitimde sekizinci sınıf öğrencilerinin basınç ünitesinin öğretilmesinde 5E modeline uygun Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle, Fen Bilimleri dersi öğretim programının içerdiği etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) Deney grubu öğrencilerinin 5E modeline uygun Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen fen dersine yönelik görüşleri nasıldır?

## Yöntem

Uzaktan eğitimde sekizinci sınıf öğrencilerine basınç ünitesinin öğretilmesinde 5E modeline uygun Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin başarılarına ve görüşlerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende nitel sonuçlar, nicel sonuçların açıklamasına yönelik olduğu için, süreçte öncelikle araştırma sorusuna yönelik nicel veriler toplanır ve gerekli analizler yapılır, ikinci aşamada nitel verilerin toplanır ve çözümlemesi yapılır (Creswell, 2017). Çalışmanın nicel boyutunda ön test- son test kontrol grublu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise nicel verileri desteklemek amacıyla deney grubu öğrencilerinin 5E modeline uygun Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklere ve fen dersine yönelik görüşleri ve bu süreci nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Çalışma grubu 2020-2021 Eğitim öğretim yılı Sakarya İlindeki bir devlet ortaokulunda sekizinci sınıf şubesinde yer alan uzaktan eğitim sürecindeki 21'i deney, 20'si kontrol grubu olmak üzere toplam 41 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki sınıfın akademik başarı yönünden orta düzeyde olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubu seçiminde kolay ulaşılabılır örneklem kullanılmıştır. Kolay ulaşılabılır örnekleme, araştırmacıya uygun örnekleme ulaşma konusunda zaman ve çaba açısından kolaylık sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2019). 5E modeline uygun Web 2.0 araçlarıyla geliştirilmiş etkinlikler deney grubuna, fen bilimleri dersi öğretim programındaki etkinlikler ise kontrol grubuna uzaktan eğitim yoluyla uygulanmıştır. Çalışma 16 ders saati boyunca sürdürülmüştür. Çalışmada 5E modeline uygun etkinliklerin geliştirilmesinde Web 2.0 araçlarından Storyboardthat, Storybird, Canva, Minmeister, Bubbl, Prezi, Powtoon, Scracht, Google Form, Kahoot, Quizlet ve Artsteps uygulamaları kullanılmıştır. Örneğin katı basıncı konusunun giriş aşamasında kavram karikatürü, keşfetmede kavram hikayesi ve poster, açıklamada animasyon ve kavram haritası, derinleştirmede slayt ve animasyon, değerlendirmede ise Google Form ile yeni nesil sorular testi, elektronik kartlar ve Kahoot yarışması etkinlikleri geliştirilmiştir. Ayrıca basınç ünitesine ilişkin hazırlanan tüm etkinliklerle Artsteps uygulaması kullanılarak sanal bir müze oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak Özcan, Koca ve Söğüt (2019) tarafından geliştirilen "Basınç Ünitesi Başarı Testi" ön test –son test olarak uygulanmıştır. Deney grubu öğrenci görüşleri ise araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeleri yapılan 10 soruluk yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri toplama araçları Google Form ile öğrencilere ulaştırılmıştır ve veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Nicel verilerin normallik dağılımları; merkezi eğilim ölçüleri, basıklık-çarpıklık katsayıları, Shapiro-Wilk normallik testi ile incelenmiştir. Veriler parametrik testlerle analize uygun olduğu için analizlerde bağımsız gruplar t-testi ve deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamalarının ( $\bar{X}=44,28$ ), kontrol grubu öğrenci ortalamalarından ( $\bar{X}=42,00$ ) daha yüksek olması sebebiyle ANCOVA kullanılmıştır. ANCOVA analizi için gerekli varsayımların karşılandığı tespit edilmiştir. Nitel verilerde ise betimsel analiz kullanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Uygulama sonrasında uzaktan eğitimde 5E modeline uygun Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir fark göstererek arttığı tespit edilmiştir. Buna göre 5E modeline uygun Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin uzaktan eğitimde, Fen bilimleri dersi öğretim programı esas alınarak yürütülen etkinliklere kıyasla öğrenci başarısını arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin Web 2.0 araçlarıyla ilgili etkinliklere yönelik genellikle olumlu görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler kullandıkları cihazlarla kolay bir şekilde etkinliklerin hazırlandığı uygulamalara erişim sağlamışlardır. Öğrenciler, etkinliklerin geliştirilmesinde kullanılan uygulamalardan en çok Kahoot, Google Form ve Scratch'ı ilgi çekici bulduklarını belirtmişlerdir.. Tüm öğrenciler Web 2.0 araçları kullanılarak geliştirilen etkinliklerin eğlenceli, öğretici, ilgi çekici olduğunu ve kalıcı öğrenmeler sağladığını bildirmişlerdir. Ayrıca, ders içeriğini zenginleştirdiğini, derse karşı ilgi ve motivasyonu arttırdığını, konuların değerlendirilmesine yönelik anlık dönüt verdiğini, önemli bir pekiştirme aracı olduğunu, başka derslerde ve yüz yüze eğitimde de kullanılmasına yönelik görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte az sayıda öğrenci etkinlikleri beğendiklerini ancak derse karşı ilgilerinde önemli bir değişiklik yaratmadığını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, Basınç Ünitesi, Fen Eğitimi, Web 2.0 Araçları, 5E Modeli, Akademik Başarı, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

## Kaynakça

- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Balliel Ünal, B. (2017). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Fen Bilimleri Konularında Öğrenci Başarısına Etkisi. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(9), 481-490. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/381085>
- Benzer, A. (2017). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile türkçe eğitim*. Ankara:TTGV.
- Bybee, R.W. (2014). The bscs 5e instructional model: personal reflections and contemporary implications. *Guest Editorial*,10-13.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Publ.
- Creswell, J. H. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*, (Trant, Mustafa Sözbilir.). Ankara: Pegem Academy.
- Gürleroğlu, L. (2019). *5e modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi).Marmara University, Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*,7(1). Retrieved from: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936655.pdf>
- Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008, December). Web 2.0 Uygulamalarının Eğitimde Kullanımına İlişkin Araştırmalar ve Sonuçları. *XIII. In Turkey Internet Conference Proceedings, 35-40. Ankara Turkey*.
- O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0 ? Design patterns and business models for the next generation of software*. Retrieved from: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-isweb-20.html?page=1>
- Özcan, H., Koca, E., & Söğüt, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin basınç kavramıyla ilgili anlayışlarını ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışması. *Journal of Research in Education and Society*, 6(1), 130-144.
- Saraç, H. (2017).5e Öğrenme modelinin öğrenme ürünlerine etkisi: meta-analiz çalışması. *Unlimited Education and Research Journal*, 2 (2), 16 – 4.
- Stewart, B. L., Goodson, C. E., Miertschin, S. L., Norwood, M. L., & Ezell, S. (2013). Online student support services: a case based on quality frameworks. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 290-303.
- Wilson, C. D., Taylor, J. A., Kowalski, S. M., & Carlson, J. (2010). The relative effects and equity of inquiry based and commonplace science teaching on student's knowledge, reasoning, and argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 276-301.



## Türkiye’de Eğitsel Nörobilim (Eğitimsel Sinirbilim) Konusunda Yapılmış Araştırmaların Analizi

Yasemin Taşkiner Şereflioğlu, Didem Kılıç Mocan

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzün eğitim anlayışı, bilginin merkezde olduğu değil, öğrenen bireyin merkezde olduğu bir eğitim anlayışı ile sürekli şekillenmektedir. Bu bağlamda öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımların sınıf ortamında uygulanmasını sağlayan pek çok eğitimsel model geliştirilerek öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmesi desteklenmeye çalışılmaktadır. Tüm bu yaklaşımların odağı olan öğrenmenin geliştirilebilmesi ise; öğrenme merkezi olan beynin işleyişini çözümlenmek ve öğrenmenin gerçekleşmesindeki biyolojik faktörleri öğrenme sürecinde kontrol altına almak ile mümkün olabilecektir.

Öğrenmeye dair pek çok farklı kuram ve tanım olsa da öğrenme sonuç itibarıyla beyinde meydana gelen bir takım değişimlerdir (Hebb, 1949; akt. Keleş ve Çepni, 2006) ve bu değişimlerin anlaşılması açıklanması oldukça önemlidir. Öğrenme sırasında beyinde meydana gelen süreçleri, beyindeki nöral ağları, nörofizyolojik değişimleri, öğrenmeye etki eden dikkat, stres, kaygı gibi biyolojik kaynaklı faktörleri, beyindeki oluşum nedenleriyle beraber açıklamak öğrenmeye daha geniş bir açıklama getirmekle kalmayacak, öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesi için yeni kapılar aralayacaktır (Campbell, 2011). Bu anlamda, eğitsel nörobilim, nörobilim verilerinden hareketle öğrenmeyi ve öğrenmeye etki eden biyolojik faktörleri biyokimyasal bir tanımla açıklamaya çalışmaktadır (Sayan, 2020).

Nörobilim, sinir sisteminin yapı ve işleyişini araştıran, tüm bu araştırmaları beyin görüntüleme teknikleriyle açıklayarak pek çok farklı disipline veri sunan disiplinlerarası bir bilim dalıdır (Keleş ve Çepni, 2006). Nörobilim; bellek, öğrenme, biliş, özgür irade, bilinç, nörolojik hastalıklar gibi konularla ilgili araştırmalar yapmakta ve sonuçlarını ilgili disiplinlerle paylaşmaktadır. Nörobilim verilerinin eğitime aktarılmasıyla oluşturulan eğitsel nörobilim ise bilişsel nörobilim verilerini psikoloji verileri ile bütünleştirerek öğrenme süreçlerine katkı sunmaktadır (Campbell, 2011; Koyuncu, 2017; Sousa, 2011).

Eğitsel nörobilim, psikoloji, bilişsel nörobilim ve eğitim verilerini birleştirerek disiplinlerarası bir anlayışla ortaya çıkmış olan yeni bir yaklaşım olarak tanımlanırken (Ansari, Smedt ve Grabner, 2012; Carew ve Magsamen, 2010; Sousa, 2011), verilerinin eğitime entegrasyonunun eğitim programlarında büyük değişimler oluşturacağı savunulmaktadır (Howard-Jones, 2011; Koyuncu, 2017). Eğitsel nörobilim, beyni ve işleyişini anlayarak; öğrenmeyi ve öğrenmeyi etkileyen biyolojik faktörleri daha iyi anlamamızı sağlayacak ve böylelikle öğrenmenin kalıcılığının artırılması için zamanla yeni öneriler sunacaktır. Buradan hareketle öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiği ve öğrenmeyi etkileyen faktörlerin nörofizyolojisi, bilişsel nörobilim verileri ile desteklenerek eğitim ortamlarına eğitsel nörobilim çatısı altında yansıtılmaya başlanmıştır.

Eğitsel nörobilim, öğrenmeyi ve öğrenmeye etki eden dikkat, motivasyon, kaygı, korku, duygusal uyarım gibi biyolojik kaynaklı dışavurumları nörofizyolojik nedenleriyle beraber açıklamakta (Campbell, 2011; Stein ve Fisher, 2011), aynı zamanda öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin öğrenme süreçlerinde yapılabilecek düzenlemeleri de biyolojik nedenleriyle beraber sunmaktadır (Ferrari, 2011). Nörobilim verilerinin eğitsel nörobilim çatısı altında eğitim ortamlarına sunulması, öğretmenlerin öğrenen bireyi daha iyi anlamalarını sağlayacak ve öğrenme sürecine uygun öğretim yöntemleri seçmesini kolaylaştıracaktır (Watagodakumbura, 2017). Aynı zamanda öğrenme ortamlarının düzenlenmesi desteklenecek (Sousa, 2011) ve öğrenme sürecine etki eden nörofizyolojik faktörlere yönelik önlemler alınabilecektir.

Eğitsel nörobilimin dünyadaki gelişimi izlendiğinde, pek çok ülkede bu çalışmaların oldukça hızlı ilerlediği görülmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, eğitsel nörobilim verilerinin sınıf ortamında uygulanmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği görülmekte (Brockington, ve diğerleri, 2018; Rosenberg-Lee, 2018) ve nörobilim verilerinin eğitim ortamlarına yansımalarının araştırılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu noktada bir başka öneri de veri akışının iki yönlü olması gerektiği şeklindedir, yani eğitimden de nörobilime eğitsel nörobilim verilerinin aktarılması oldukça önemli görülmektedir (Sayan, 2020).

Bu çalışma kapsamında eğitsel nörobilimin Türkiye’deki gelişimini izlemek ve ülkemizde eğitsel nörobilim araştırmalarının günümüzdeki durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkiye’de yapılmış olan eğitsel nörobilim konulu araştırmaların analizi yapılarak bu konudaki eğilimin belirlenmesi ve sınırlılıkların değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda, çalışma sonuçlarının Türkiye’de eğitsel nörobilimin gelişimine katkı sağlayacağı ve bu

konuda yapılması muhtemel araştırmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Çalışma kapsamında ilgili araştırmalar; çalışma alanına, araştırma türüne, yayın yılına, araştırma yöntemine, çalışma grubuna göre incelenecek ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda Türkiye'de eğitsel nörobilim konulu araştırmalardaki yönelim ortaya konulmaya çalışılacaktır.

### Yöntem

Eğitsel nörobilim ile ilgili Türkiye'de yapılmış olan araştırmaların incelendiği bu çalışma nitel bir araştırma olup, çalışma kapsamında ilgili veri kaynaklarının belirlenmesi amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eğitsel nörobilim ile ilgili yapılmış araştırmalara ulaşmak için 14.05.2021 tarihinde Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veritabanında yüksek lisans ve doktora tezleri taranmış, makaleler için ise Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Dergipark, Base-search, ResearchGate, Google Akademik adlı arama motorları ve akademik sosyal ağlarda tarama yapılmıştır. Çalışma kapsamında ulaşılmaya hedeflenen araştırmalar, “eğitsel nörobilim”, “eğitimsel nörobilim”, “eğitsel sinirbilim”, “eğitimsel sinirbilim”, “nöroeğitim”, “nöro-eğitim”, “nörobilim+eğitim”, “sinirbilim+eğitim”, “nörobilim+öğrenme” ve “sinirbilim+öğrenme” anahtar sözcükleri ile herhangi bir kısıtlama yapılmadan taranmıştır. Ulaşılan makale ve tezlerin içeriği çalışmanın kavramsal çerçevesine uygunluğu açısından incelenerek, doğrudan konu ile ilişkili bulunmayanlar kapsam dışında bırakılmış, bununla beraber lisansüstü tez çalışmasından üretilmiş olan bir makale de analize dahil edilmemiştir.

Doküman incelemesi sonucunda çalışma kapsamında ele alınacak lisansüstü tez ve makalelere karar verilmesinden sonra ilgili araştırmalar, çalışmanın temel problemleri çerçevesinde ele alınarak analiz edilecektir. Analize dahil edilen dokümanlara ait veriler, araştırma sorularına uygun olarak önceden belirlenen kategoriler halinde düzenlenecektir. Buna göre çalışma kapsamında analiz edilen tez ve makaleler, çalışmada ele alınan alt problemlere paralel olarak “çalışma alanı/konusu”, “araştırmacının türü”, “yayın yılı”, “araştırmacının yöntemi” ve “çalışma grubu” kategorilerinde incelenerek verilerin çözümlenmesi sağlanacaktır. Ayrıca verilerin kategoriler içerisindeki dağılımı frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak betimlenecektir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nörobilim verilerinin eğitime aktarılması ve bu verilerin eğitim psikolojisi verileriyle uyumlu hale getirilmesi ile oluşan eğitsel nörobilim öğrenmeyi ve öğrenmeyi etkileyen biyolojik faktörleri daha iyi anlamamızı sağlayarak, öğrenme sürecinin ve ortamlarının tasarlanmasında eğitimcilere yeni fikirler sunacaktır. Bu anlamda, eğitsel nörobilimin gelişimi oldukça önemlidir. Bu gelişimin sağlanabilmesi ise, eğitsel nörobilim çalışmalarının sayısının artarak ilerlemesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi ile mümkün olacaktır.

Eğitsel nörobilim alanında Türkiye’de yapılmış olan araştırmaların incelendiği bu çalışma sonuçlarına göre ülkemizde eğitsel nörobilimin henüz yeni gelişmekte olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak araştırmaların kuramsal düzeyde olduğu ve uygulamaya dönük araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Çalışmada ulaşılabilecek diğer sonuçların, Türkiye’de eğitsel nörobilim araştırmaları hakkında daha detaylı ve bütüncül bilgiler sunması beklenmektedir. Dünyada son yıllarda önemli bir ivme kazanan eğitsel nörobilim araştırmalarının ülkemizde de gelişebilmesi için bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ve sonuçlarına ihtiyaç vardır.

**Anahtar Kelimeler:** Nörobilim, Eğitsel Nörobilim, Eğitimsel Sinirbilim, Eğitsel Nörobilim Araştırmaları

### Kaynakça

- Ansari, D., Smedt, B. D., ve Grabner, R. H. (2012). Neuroeducation -a critical overview of an emerging field. *Neuroethics*, 5(2), 105-117.
- Brockington, G., Balardin, J. B., Ziemo Morais, G. A., Malheiros, A., Lent, R., Moura, L. M., ve Sato, J. R. (2018). From the laboratory to the classroom: The potential of functional near-infrared spectroscopy in educational neuroscience. *Frontiers in Psychology*, 9(1840), 1-7.
- Campbell, S. R. (2011). Educational neuroscience: Motivations, methodology, and implications. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 7-16.
- Carew, T. J., ve Magsamen, S. H. (2010). Neuroscience and education: An ideal partnership for producing evidence-based solutions to guide 21st century learning. *Neuron*, 67(5), 685-688.
- Ferrari, M. (2011). What can neuroscience bring to education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 31-36.

- Howard, P. A. (2011). A multiperspective approach to neuroeducational research. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 24-30.
- Keleş, E., ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Koyuncu, B. (2017). Eğitimsel sinirbilim (neuroeducation): Eğitimciler neden sinirbilim verilerinden yararlanmalıdır? *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 1(1), 22-34.
- Rosenberg-Lee, M. (2018). Training studies: An experimental design to advance educational neuroscience. *Mind Brain And Education*, 12(1), 12-22.
- Sayan, H. (2020). Nöro-eğitim. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(102), 205-217.
- Sousa, D. A. (2011). Mind, brain, and education: the impact of educational neuroscience on the science of teaching. *Learning Landscapes*, 5(1), 37-43.
- Stein, Z., ve Fischer, K. W. (2011). Directions for mind, brain, and education: methods, models, and morality. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 56-66.
- Watagodakumbura, C. (2017). Principles of curriculum design and construction based on the concepts of educational neuroscience. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 54-69.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (19. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Üniversite Sınav Tercih Yapacak Öğrencilerin Temel Bilimlere Yönelmelerinde Öğretmenlerin Rolü

Ayşegül Yazar, Mustafa Sözbilir

Atatürk Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünya’da bilimin üretildiği ve öğretiminin yapıldığı aynı zamanda öğrencilerin meslek edinmelerine de odaklanan temel bilimler eğitimi sayesinde öğrenciler bilimle tanışmaktadır. Günümüz dünyasında temel bilimler; bilimsel yenilik, ekonomik rekabet gücü, yaşam kalitesi ve ulusal güvenlik için hayati önem taşımaktadır. Temel bilimler alanları, yenilik, yaratıcılık ve problem çözme yoluyla kültürü ve ekonomik kalkınmayı şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Halk genel olarak temel bilimler alanlarındaki eğitimin ekonomik refah açısından kritik öneme sahip olduğunu kabul etse de, mevcut ve gelecekteki iş gücü ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli sayıda öğrenci temel bilimlere ilgi göstermemektedir. 21. Yüzyıl da hem küreselleşmenin hem de bilgiye dayalı ekonominin faydaları ve zorluklarıyla yüzleştiğimiz için bilim ve teknolojik yenilikler giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu yeni bilgiye dayalı ve son derece teknolojik toplumda başarılı olmak için, tüm öğrencilerin temel bilimler alanlarındaki yeteneklerini, geçmişte kabul edilenin çok ötesinde seviyelere geliştirmeleri gerekmektedir. Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de biyoloji, fizik, kimya ve matematik bölümlerine ilginin son on yılda değişimi dikkat çekmektedir. Özellikle 2010 yılından itibaren başlayan ve 2015 yılında en düşük seviyesine ulaşan temel bilimler kontenjanlarındaki düşüş dikkat çekmektedir. Türkiye’de temel bilimler, bilimin üretildiği ve öğretiminin yapıldığı diğer üniversite bölümleri gibi daha çok meslek kazandırma bağlamında değerlendirilmektedir. Ancak temel bilimler sadece meslek kazandırmaya yönelik olmayıp aynı zamanda araştırma, geliştirme ve uygulamalı bilimlere temel oluşturma gibi görevleri de barındırmaktadır. Ülkemizde temel bilimlere karşı bu bakış açısının değiştirilmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmanın, temel bilimlerin önemine ilişkin fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Temel bilimlere yönelik talebin artması, uygulamalı bilimlerde ve teknolojik çalışmaların daha kaliteli olmasına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada öğretmenlerin üniversite sınav tercihi yapacak öğrencilerin tercih yaparken temel bilimleri tercih etmeleri hakkındaki görüşlerinin ve bu görüşleri etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılmıştır. Çalışmanın araştırma soruları; Öğretmenlerin (biyoloji, fizik, kimya, rehberlik ve psikolojik danışmanlık) öğrencilerin temel bilimleri tercih etmeleri hakkındaki görüşleri nelerdir? Bu görüşleri etkileyen faktörler nelerdir ve Üniversite çağına yaklaşan öğrencilerin temel bilimleri tercih etmeleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışma yüksek lisans tezinden elde edilen bulgularla hazırlanmış olup sadece nitel kısım verilmektedir. Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak karma araştırma yöntemleri arasında yer alan açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Elde edilen veriler çalışmanın nitel kısmına ait bulgulardır. Çalışmanın veri toplama araçlarını yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturmaktadır. Görüşme sürecinde kullanılmak üzere öğretmen ve öğrencilere ayrı ayrı oluşturulan görüşme formu hazırlanmıştır. Formun başında görüşme yapılacak kişilere araştırmacı tanıtılarak çalışmanın amacı ve temel bilimlere yönelik bilgiler yer almaktadır. Sorular oluşturulduktan sonra, uzman görüşüne sunulmuş ve uzmandan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunda sorular açık uçlu olacak şekilde yazılmıştır. Bu sayede, soruların yöneltildiği kişilerin yönlendirilmesi engellenmeye çalışılmıştır. Lise son sınıf ve mezun beş öğrenciye ve temel bilimler (biyoloji, fizik, kimya) branş öğretmenleri ile öğrencilere üniversite tercihi sürecinde destek veren rehberlik ve psikolojik danışmanlık yapan beş öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme ile fikirleri alınmıştır. Öğretmen ve öğrencilere ayrı ayrı uygulanan görüşme formunda, toplam altı soru yer almaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, görüşme sırasında soruları detaylandırmak için ilave sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşme formundaki her bir soruya verdikleri cevaplar bir araya getirilerek, her soruya ait yanıtlardan ortak kodlar ve temalar belirlenmiştir. Temalar ve kodlar kendi içlerinde düzenlenerek mantıklı bir çerçeveye sokulup, kategoriler oluşturulup yorumlanması yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşme yapılan öğrencilerin temel bilimler hakkında ülkenin geleceği, her kişinin az da olsa bilmesi gerektiği bilim dalı, gelişmişlik göstergesi ve tüm bilimlerin temeli olarak düşündükleri tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin temel bilimler alanlarına yönelmeme sebepleri hakkında işsizlik, bölümün değersizleştirilmesi, düşük puanlı olması, ailenin olumsuz bakması şeklinde düşündükleri tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin temel

bilimler alanlarına yönelme sebepleri olarak araştırma ve üretmeye uygun alan olması, özel ilgi ve merak, günlük hayatla ilgili olması ve yurtdışında çalışma imkânının olması şeklinde düşündükleri tespit edilmiştir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda tercih yapacak öğrencileri yönlendirirken dikkat ettikleri kriterleri hakkında öğrenci özellikleri, sınavdaki başarı sıralaması, öğrencinin ilgi ve yetenekleri, istihdam ve ailenin istekleri doğrultusunda düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tercih yapan öğrencileri temel bilimlere yönlendirmede olumsuz tutum sergileme sebepleri hakkında işsizlik, fazla mezun sayısı, düşük puanlı olması ve temel bilimler bölümlerine gereken önemin verilmemesi şeklinde düşündükleri tespit edilmiştir. Üniversite tercihi yapacak öğrenciler ve onları yönlendirecek öğretmenlerin temel bilimlere yönelik bakış açılarının olumlu olmasına rağmen öğrencileri yönlendirirken ilk tercihlerinin temel bilimler bölümlerinden birinin olmaması Türkiye’de temel bilimlere gereken önemin verilmediğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Temel bilimler, Üniversite sınav tercihi, öğretmen rolü

#### Kaynakça

- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies, self-efficacy in changing societies*. Cambridge University.
- Blotnicky, K. A., Odendal, T. F., French, F., & Joy, P. (2018). A study of the correlation between STEM career knowledge, mathematics self-efficacy, career interests, and career activities on the likelihood of pursuing a STEM career among middle school students. *International Journal of STEM Education*, 5(22). <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0118-3>.
- Cleaves, A., (2011). The formation of science choices in secondary school. *International Journal of Science Education*, 27(4), 471-486. <https://doi.org/10.1080/0950069042000323746>.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev. Ed.).
- Creswell, J. W. (2017/2015). *Karma araştırma yöntemlerine giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). PegemAkademi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Kaya M., & Bacanak A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: Fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 209-228.
- National Science Foundation (2007). *A national action plan for addressing the critical needs of the US science, technology, engineering, and mathematics education system*. NSF. <https://nsf.gov/pubs/2007/nsb07114/nsb07114.pdf>
- National Science Foundation (2010). *Preparing the next generation of STEM innovators: Identifying and developing our nation's human capital*. NSF. <https://www.nsf.gov/nsb/publications/2010/nsb1033.pdf>
- National Science Foundation (2017). *Women, minorities, and persons with disabilities in science and engineering*: Special report NSF 17-310. <https://nsf.gov/nsb>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.baskı). Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu (2020). *YÖK lisans atlası*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>.

## Pandemi Döneminde Yapılan Uzaktan Eğitimin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin SWOT Analiziyle İncelenmesi

Merve Yavuz, Bayram Coştu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünyanın büyük bir kısmını etkisi altına almış olan COVID-19 pandemisinden güncel verilere göre dünya genelinde 167 milyon insanın etkilendiğini görmekteyiz. 11 Mart 2020'de küresel salgın (pandemi) ilan edilmesinin ardından (Şirin ve Özkan, 2020; DSÖ, 2020) 7 Nisan 2020 'de 188 ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiştir. UNESCO verilerine göre okulların yüz-yüze eğitime ara vermesi tüm dünyadaki öğrenci nüfusunun %96'lık bir bölümünü etkilemiştir. Benzer şekilde Türkiye'de okullar 23 Mart 2020 itibariyle uzaktan eğitime geçmiştir. MEB'e bağlı okullarda eğitim alan ve görev yapan 18 bin öğrencinin ve binin üzerinde öğretmenin olması ve bu durumun da bulaş riskini arttıracak ihtimali bahsedilen kararın alınmasında etkili olmuştur. Vakaların seyrine göre, bazı bölgelerde, zaman zaman yüz-yüze eğitim için okullar açılmış olsa da bu tarihten günümüze kadar olan süreçte eğitim, çoğunlukla uzaktan sürdürülmüştür. Uzaktan eğitimin tanımı literatürde öğretmen ve öğrencinin aynı fiziksel ortamı paylaşmıyor olduğu eğitim yöntemi şeklinde yapılmaktadır. (Demir,2014) Bu sebeple pandemi nedeniyle değişime zorlandığımız alanlardan biri de kaçınılmaz olarak eğitim olmuştur. Hem öğretmenler hem öğrenciler hem de veliler için yeni olan bu sürece alışmakta bazı zorluklar yaşanmıştır. Özellikle laboratuvar faaliyetlerini de içermesi nedeniyle fen bilgisi gibi derslerde bu süreçte bazı problemler yaşanmıştır.(Sarioğlu, Altaş, Şen, 2020) Bundan birkaç yıl önce sadece bir alternatif eğitim şekli olarak görülen uzaktan eğitim, pandeminin ülkemizdeki seyri sürecinde eğitim ve öğretime devam edebilmek için öğretimdeki tüm paydaşları bu yöntemi kullanmak zorunda bırakmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, bahsedilen problem durumunu öğretmen, öğrenci ve veli perspektifinden incelemeyi hedeflemiştir. Bu amaçla Türkiye'de pandemi sebebiyle uzaktan eğitime geçildiği tarihten itibaren yapılan akademik çalışmaların öğrenci, öğretmen ve veli görüşüne yer verilenleri incelenmiştir. Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ayrı ayrı SWOT Matrisine yansıtılmıştır, böylece eğitimin bu üç paydaşının uzaktan eğitimle alakalı ifadelerinden uzaktan eğitimin güçlü yönleri, zayıf yönleri, sunduğu fırsatlar ve oluşturduğu tehditler incelenmiştir. Araştırmacı, oluşturulan bu matrislerde her paydaşın ortak olarak olumsuzluk veya dışsal bir tehdit olarak dile getirdiği aksaklıklara odaklanmıştır.

### Yöntem

Bu araştırma kapsamında Türkiye'de pandemi sebebiyle uzaktan eğitime geçildiği tarihten itibaren yapılan akademik çalışmaların fen bilgisi öğrencileri, fen bilgisi öğretmenleri ve çocukları ortaöğretime devam eden veli görüşlerine yer verilenleri incelenmiştir. İncelenen bu çalışmalar araştırmaya nitel veri sağlamıştır. Nitel veri, araştırılan olay, durum veya kişilerin görüşlerini derinlemesine araştırma ve betimleme imkânı sunar (Kıral,2020). Fenomenolojik (olgubilimsel) bir araştırma deseni olan bu çalışma, taranan dokümanlardan elde edilen veri sayesinde farkında olduğumuz fakat etraflı bir kavrayışa sahip olmadığımız uzaktan eğitimdeki problemleri bazı süreçleri öğretmen, öğrenci ve veli olmak üzere farklı perspektiflerden bakarak yorumlamamızda olanak sağlayacaktır. Doküman analizi yöntemi ile yazılı kaynaklar sistematik bir şekilde taranmış, elde edilen nitel veri SWOT Analizine tabi tutulmuştur. SWOT Analizi, araştırılan durum veya kişinin sahip olduğu güçlü (strenghts) ve zayıf (weaknesses) yönleri belirlemek, ayrıca dışsal faktörlere bağlı olarak sahip olunan fırsatlar (opportunities) ve tehditleri (threads) tespit etmekte kullanılır. SWOT Analizi hem veli, hem öğrenci, hem de öğretmen için ayrı ayrı uygulanmış daha sonra uzaktan eğitim için zayıflıklar ve dışsal faktörlere bağlı olarak tehdit unsuru olarak ifade edilen görüşler değerlendirilmiştir. Her üç perspektiften de zayıflık ve tehdit olarak görülen faktörlerden bazıları üzerine literatürden derleme yapılmıştır. Ortak olarak zayıflık ve tehdit olarak görülen her problem bu araştırmanın kapsamı dâhilinde değildir. Araştırmacı uzaktan işlenen fen bilgisi derslerini geliştirmeye yönelik öneri sunmayı hedeflediğinden, problemler de fen eğitimi ile alakalı olduğu sürece araştırmaya dahil edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan literatür taramasında uzaktan sürdürülen fen bilgisi dersleriyle alakalı olarak öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinden olumsuz görüşler ve dışsal faktörler bağlı olarak tehdit olarak değerlendirilen görüşler dikkate alınmıştır. Bu literatür taraması sonucunda üç kısımda da ortak olarak gözlenen problemler internet ve bağlantı problemleri veya altyapı ve ekipmandaki eksiklikler gibi teknik problemlerin yanında fen bilgisi eğitimi özelinde deney yapabilmeme, geri dönüt verebilme/alabilmeme, fen bilgisindeki bazı konuları kavramada uzaktan eğitimden yeterli verimi alamama gibi sonuçlarla da karşılaşmıştır. (Pinar & AKGÜL, 2020) Bu sonuçlar arasından fen bilgisi eğitimi ile ilgili olanlar bu



araştırmanın ilgi alanına dahildir. Araştırmacı bu problemlere odaklanmayı ve literatürden alınan iyi örnekler vererek sunumunu bitirmeyi planlamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Fen Bilgisi Eğitimi

**Kaynakça**

Gürel, E. & Tat, M. (2017). SWOT Analysis: a Theoretical Review. *Journal of International Social Research*, 10(51).

Sarioğlan, A. & Altaş, R & Şen, R (2020). Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri Dersinde Deney Yapmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*. DOI: 10.37669

Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).

Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

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.

Şirin, H. & Özkan, S. (2020). Dünyada ve Türkiye’de COVID-19 Epidemiyolojisi. *Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi*. 28(Suppl), 6-13.

## Bilim İnsanlarını Keşif Sürecinde Bilim Tiyatroları

Erdinç Öcal

Muş Alparslan Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğrencilerin sosyal çevreye ve aldıkları eğitime bağlı olarak şekillenen bilim ve bilim insanına ilişkin tutumları, akademik başarılarına ve öğrenme motivasyonlarına yönelik belirleyici rol oynayarak gelecekteki kariyer seçimlerini etkilemektedir (Maltese & Tai 2010). Dagher ve Erduran (2016), okullardaki bilimsel faaliyetlerin yeteri kadar sosyal ve bilişsel boyutlar içermediğini; Kaya ve arkadaşları (2008) fen derslerinde bilim insanları ile ilgili bilgi desteği yetersizliğinden dolayı öğrencilerin basamaklıp düşüncelerden uzaklaşmadıklarını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin zihinlerinde değişime dirençli bilim insanı modelinin oluşmasında rol oynayan faktörlerin arasında gösterilen bilim insanlarının biyografileri (Ambusaidi et al., 2015; Zhai et al., 2014), bilim tarihinin öğrenilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin bilim tarihini yaşantılar yoluyla öğrenmeleriyle araştırmacı bakış açısı kazanarak bilime yönelik ilgilerinin olumlu yönde arttığı (McGregor, 2012) ve fen derslerine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri (Sepel et al., 2009) bilinmektedir. Bilim tarihi, bilim insanlarının bilgiye ulaşırken nasıl bir uğraş verdiklerini, bilginin hangi aşamalardan geçerek bugünkü haline ulaştığını, kullanılan yöntemleri, araç ve gereçleri göstererek bilimin doğası hakkındaki kavramların anlaşılmasını da sağlamaktadır (Odegaard, 2003). Bununla beraber bazı çalışmalarda öğretim sürecinde yürütülen derslerde bilim tarihine yeteri kadar yer verilmediği ve genellikle konu anlatımını zenginleştirmek için kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Kandil İngeç et al., 2016; Şeker & Güney, 2012; Wang & Cox-Peterson, 2002). Bu bağlamda öğrencilerin okul içi ve okul dışı öğrenme yaşantılarında bilime ve bilim insanlarına yönelik olumsuz tutumlarının giderilmesinde bilim insanlarının yaşam hikâyelerine, çalışma biçimlerine, elde ettikleri verileri nasıl değerlendirdiklerine ve yaşadıkları zaman diliminin şartlarını bilmeye önem veren çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu göze çarpmaktadır.

Bilim eğitiminde farklı disiplinlerin, yöntemlerin ve tekniklerin bir arada kullanımıyla zenginleştirilmiş uygulamalar, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi de sağlanmaktadır (Dhanapal et al., 2014). Bu bağlamda, bilim eğitiminde öğrencilerin aktif katılarak motive oldukları (Segedin, 2017), zihinlerinde organize ettikleri bilgileri pekiştirdikleri (Gemtu, 2014) tiyatro gibi yaratıcı ve yenilikçi bir stratejiden söz edilebilir. Tiyatro, bilişsel ve duyuşsal sonuçlar açısından bilimin sembolik dilinin daha anlaşılabilir ve erişilebilir olması için alternatif çözümler de sunmaktadır (Braund, 2015; Hendrix et al., 2012). Bilimin tiyatro ile işbirliği "bilim tiyatroları" olarak adlandırılmıştır (Amaral et al., 2017). Yapılan çalışmalarda; öğrencilerin tiyatro ile bilime ve bilimsel süreç becerilerine yönelik deneyimler kazandıkları (Peleg & Baram-Tsabari, 2011) ve bilim tiyatrolarının bilim kültürünün geniş kitlelere yayılmasında etkili bir iletişim aracı olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır (Amaral et al., 2017; Lanza et al., 2014).

Çalışmamızda *Harizmi, Farabi, İbn-i Sina, Biruni, Ali Kuşçu, Akşemseddin, Marie Curie, Eratosthenes, Isaac Newton, Albert Einstein ve Aziz Sancar'ın* yaşamları ve çalışmaları gerçeğe uygun biçimde kısa tiyatro oyunu biçiminde senaryolaştırılmış ve öğrencilerle sahnelenmiştir. Öğrencilerin belirlenen bilim insanlarının yaşamları ve çalışmalarıyla ilgili senaryoları empati kurarak canlandırmalarıyla; öğrenci merkezli, sosyal, etkileşimli, hayal gücünün kullanıldığı, eğlenceli ve güçlü bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin aktif olarak işbirliği içerisinde çalıştıkları kısa tiyatro oyunu canlandırma etkinliklerinde bilim insanı rolüne girmeleriyle onların bilim insanlarına ve çalışmalarına yönelik meraklarını arttırmak ve bilimi zihinlerinde somutlaştırmak hedeflenmiştir.

### Yöntem

Bilim tiyatrolarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumlarına ve bilim insanlarıyla ilgili görüşlerine etkisinin incelendiği bu çalışma, açımlayıcı sıralı karma yöntem desenine göre tasarlanmıştır. Bu desende süreç öncelikle nicel verilerin toplanmasını, ardından da nicel sonuçların nitel verilerle desteklenmesini içermektedir (Clark & Ivankova, 2016; Creswell & Plano Clark, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu Muş ili merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 5 farklı ortaokulda öğrenim gören 38 ortaokul 7. Sınıf öğrencisi (20 kız, 18 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği ve bilim insanlarıyla ilgili görüş anketi, nitel verilerinin toplanması amacıyla araştırmacı gözlem notları ve öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar kullanılmıştır.

Çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencileri araştırmacının hazırladığı bilim insanlarıyla ilgili oyun senaryolarını tiyatro provaları sonrasında sahnede canlandırmışlardır. Araştırmanın ilk aşamasında bu programın öğrencilerin fen dersine

yönelik tutumları ve bilim insanlarıyla ilgili görüşleri üzerinde bir etkiye neden olup olmadığı nicel olarak test edilmiştir. İkinci aşamada uygulanan programın etkilerini derinlemesine araştırmak amacıyla katılımcıların görüşleri ve deneyimleri yazdıkları kompozisyonlarla alınmıştır. Bu veriler süreç boyunca araştırmacının tuttuğu anlık saha notları ve video kayıtlarından elde edilen verilerle beraber araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde tümevarımsal içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizinde nonparametrik tekniklerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Nitel verilerden elde edilen veriler, nicel verilerden elde edilen verilerle karşılaştırılmış ve araştırmanın sonuçlarında bütünleştirilerek bir araya getirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, bilim insanları ile ilgili tiyatro uygulamalarının öncesi ve sonrasında öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın nitel sonuçlarına bakıldığında da öğrencilerin bilim insanlarının üzerine çalışmalar yaptıkları fen konularını tiyatro ile eğlenerek öğrendiklerini ve bu bilgilerin kalıcı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin uygulamalarda heyecanlı, mutlu ve istekli oldukları; fen bilimleri konularını tiyatro ile somutlaştırarak daha kolay kavrayabildikleri gözlenmiştir. Çalışmanın nicel sonuçlarında; bilim insanları görüş anketinde uygulanan program öncesi ve sonrasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra gözlem ve doküman verilerinin analizinde öğrencilerin eğlenerek, yaparak yaşayarak bilim insanlarının çalışmalarını öğrendikleri ve çalışmayı faydalı buldukları için, “bu çalışma daha çok öğrenciye ulaşmalı” fikrini de savundukları görülmektedir.

Çalışmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlar bilim tiyatrolarının avantajlarını ortaya koymakla beraber aynı zamanda kişisel gelişimlerine olan katkılarını da göstermektedir. Uygulama sürecinde katılımcı öğrencilerin özellikle kendilerini tanıma (keşfetme) fırsatı yakaladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenciler, bilim tiyatroları uygulamalarıyla özgüvenlerinin arttığını, hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının geliştiğini, yardımlaşma ve işbirliğinin yoğunluk kazandığı uygulama sürecinde fikir alışverişi yaparak farklı bakış açıları kazandıklarını ve grupla iletişim kurarak sosyalleştiklerini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** ortaokul öğrencileri, bilim insanları, tiyatro

### Kaynakça

- Ambusaidi, A., Al-Muqeemi, F. and Al-Salmi, M. (2015). Investigation into Omani Secondary School Students' Perceptions of Scientists and Their Work. *International Journal of Instruction*, 8(1), 173-188.
- Amaral, S.V., Montenegro, M., Forte, T., Freitas, F., & Teresa Girao da Cruz, M. (2017). Science in theatre – An art project with researchers. *Journal of Creative Communications*, 12(1), 1-18.
- Braund, M. (2015). Drama and learning science: an empty space? *British Educational Research Journal*, 41(1), 102–121.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Designing and conducting mixed methods research*. (Translation Editor: Dede, Y., & Demir, S. B.). Anı Publishing: Ankara.
- Dagher, Z. R., & Erduran, S. (2016). Reconceptualizing the nature of science for science education. *Science and Education*, 25(1–2), 147–164.
- Dhanapal, S., Kanapathy, R., & Mastan, J. (2014). A study to understand the role of visual arts in the teaching and learning of science. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 15(2), 1-25.
- Gemtou, E. (2014). Exploring the possibilities of postdramatic theater as educational means. *International Journal of Education & the Arts*, 15(12).
- Hendrix, R., Eick, C., & Shannon, D. (2012). The integration of creative drama in an inquiry-based elementary program: the effect on student attitude and conceptual learning. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 823–846.
- Kaya, N., O., Doğan, A., & Öcal, E. (2008). Turkish elementary school students' images of scientists. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 83-100.
- Lanza, T., Crescimbeni, M., & D'Addezio, G. (2014). Bringing earth into the scene of a primary school: a science theatre experience. *Science Communication*, 36(1), 131–139.
- Maltese, A.V., & Tai, R. H. (2010). Eyeballs in the fridge: sources of early interest in science. *International Journal of Science Education*, 32(5), 669–685.

- Mc Gregor, D. (2012). Dramatising science learning: findings from a pilot study to re-invigorate elementary science pedagogy for five-to seven-year olds. *International Journal of Science Education*, 34(8), 1145–1165.
- Odegaard, M. (2003). Dramatic science: a critical review of drama in science education. *Studies in Science Education*, 39(1), 75–101.
- Peleg, R., & Baram-Tsabari, A. (2011). Atom surprise: Using theatre in primary science education. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 508–524.
- Segedin, L. (2017). Theatre as a vehicle for mobilizing knowledge in education. *International Journal of Education & the Arts*, 18(15).
- Sepel, L. M. N., Loreto, E. L. S., & Rocha, J. B. T. (2009). Using a replica of Leeuwenhoek's microscope to teach the history of science and to motivate students to discover the vision and the contributions of the first microscopists. *CBE-Life Sciences Education*, 8, 338-343.
- Şeker, H., & Güney, B. G. (2012). History of science in the physics curriculum: A directed content analysis of historical sources. *Science & Education*, 21(5), 683-703.
- Wang, H. A., & Cox-Petersen, A. M. (2002). A comparison of elementary, secondary and student teachers' perceptions and practices related to history of science instruction. *Science & Education*, 11(1), 69-81.
- Zhai, J., Jocz, J. A., & Tan, A. L. (2014). Am I like a scientist?': Primary children's images of doing science in school. *International Journal of Science Education*, 36(4), 553-576.

## Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans ve Yüksek Lisans Öğrencilerinin Sosyobilimsel Bir Konu Olarak Koronavirüse Karşı Aşılarmaya Yönelik Argümanlarının Değerlendirilmesi

Metin Şardağ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler ve ortaya çıkan yenilikler beraberinde çeşitli tartışmalı, ahlaki-etik konuları gün yüzüne çıkarmaktadır (Sadler, Romine, & Topcu, 2016). Bu duruma paralel olarak bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelere yönelik verilecek çeşitli kararlarda toplumun sürece dahil olması istenmektedir (Klaver & Walma van der Molen, 2020). Nitekim ulusalda yürürlükte olan 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı içerisinde yerleştirilmiş olan kazanımlarla bu durum desteklenmeye çalışılmaktadır (MEB, 2018). Ayrıca Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi de öğrencilerin 12. sınıfın sonunda bilim ve mühendisliğe yönelik olarak bilgi, kesişen kavramlar ve ana düşünceleri yeterince edinerek bilimsel konulara yönelik kamusal tartışmalara katılmalarını beklemektedirler (National Research Council, 2012). Fakat Walter Lippmann'a göre belli bir konu alanında uzaman olmayan vatandaşların çok boyutlu karmaşık tartışmalara yaratıcı ve bilgili bir biçimde katılmasını beklemek gerçekçi değildir (Feinstein, 2015). Lippmann'ın görüşünün temelinde bilimin karmaşık yapısı nedeniyle vatandaşların sosyobilimsel bir konuya yönelik karar vermede yeterli olmayacağı düşüncesi bulunmaktadır. Fakat John Dewey bu düşüncenin aksine bilimin karmaşık yapısı üzerinde durarak vatandaşların daha geniş haklara sahip olduğunu işaret etmektedir (Fooladi, 2020). Bu hususta bireylerin sosyobilimsel konulara yönelik belirtmiş oldukları görüşlerdeki argümanlar konuya ışık tutabilecek niteliktedir. Dolayısıyla bilim, argümantasyon ve sosyobilimsel bir konuda karar verme ilişkisinin incelenmesi gerekmektedir.

Bu ilişkinin incelenmesi için Koronavirüs salgını araştırmacılara zemin sağlayacak bir niteliktedir. Çünkü salgını esas alan araştırmaların gerek niceliği gerekse topluma ulaşması hususunda medya ve yayın organlarında sıklıkla yer verilmesi nedeniyle bilim, toplumun takip edebileceği biçimde ortaya konulmaktadır (Fooladi, 2020). Bu süreçte toplum salgına yönelik çeşitli bilgiler edinmekte ve düşünceler yapılandırmaktadır. Bu düşünceler kimi zaman salgının yayılmasını engellemeye yönelik avantajlar sunarken kimi zaman karşıt iddia ve argümanların üretilmesine sebep olmaktadır. Bu duruma Koronavirüse karşı mücadele için üretilen aşılara veya aşılarmaya yönelik toplum tarafından üretilen argümanlar örnek olarak verilebilir. Alanyazında aşılar sıklıkla sosyobilimsel konu temelli araştırmalara (Topcu, Mugaloglu, & Guven, 2014) konu olsa da Koronavirüs pandemisi döneminde virüsün etkilerinin kısa vadede gözlemlenebilir nitelikte olması ve toplumun bizzat sürecin içerisinde olması nedeniyle diğer sosyobilimsel konulardan farklılık göstermektedir.

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmenliği lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin sosyobilimsel bir konu olan Koronavirüse karşı aşılarmaya yönelik ürettikleri argümanların yapılarının incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan iki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

- 1) Fen bilgisi öğretmenliği lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin Koronavirüse karşı aşılarmaya yönelik olarak ürettikleri argümanların niteliği ne düzeydedir?
- 2) Fen bilgisi öğretmenliği lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin Koronavirüse karşı aşılarmaya yönelik olarak ürettikleri argümanların veri kaynakları nelerdir?

### Yöntem

Çalışma nitel bir araştırma olup durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması olarak gerçekleştirilmesinin temelinde çalışmada ele alınan durumun (Koronavirüs'e karşı aşılar ve aşılarmaya) derinlemesine ve gerçek yaşam bağlamında incelenmek istenmesidir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmacı Koronavirüs pandemisi döneminde çalışma grubuna ulaşılabilirlik olma avantajından yararlanmak istemiştir. Bu doğrultuda araştırmacının çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören sekiz lisans ve sekiz yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacı araştırma verilerinin doyuma ulaştığını, gelen verilerinin tekrara düştüğünü düşündüğü için daha fazla katılımcıya erişmemiştir. Çalışma verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile online gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilmiştir. Veri toplama formunda yer alan sorular katılımcıların Koronavirüs aşılara yönelik argümanlarının bileşenlerini, veri kaynağını ve iddialarının türünü belirleyecek nitelikte oluşturulmuştur. Form oluşturulurken Roberts ve Gott (2010)

tarafından üretilen argümantasyon ve bilimsel okuryazarlık modeli esas alınmıştır. Toplanan veriler Toulmin (2003) argüman modeli bileşenleri göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Analiz neticesinde ortaya çıkan argüman bileşenleri Roberts ve Gott (2010) tarafından belirtilen model açısından değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerin güvenilirliğinin sağlanması için rastgele seçilmiş iki lisans iki yüksek lisans öğrencisinin argüman verilerinin argümantasyon alanında çalışmaları bulunan başka bir uzaman tarafından incelenmesi istenmiştir. Bu sayede yapılan analizlerin güvenilirliği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma neticesinde elde edilen bulgular Koronavirüs pandemisi başlangıcında aşı olmaya sıcak bakmayan katılımcıların süreç içerisinde argümanlarının değiştiğini, pandeminin etkilerinin en aza indirilebilmesi ve normale dönülebilmesi için aşılmanın gerekli olduğuna yönelik yeni argümanlar ürettiklerini göstermektedir. Üretilen argümanların niteliği incelendiğinde bazı katılımcıların geçmişte aşılarda aracılığıyla olumsuz etkilerinin ortadan kaldırıldığı salgınları ele alınarak argümanlarını güçlendirmek için çürütücü oluşturdukları, buna bağlı olarak da güçlü argümanlar ürettikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen argümanlara temel oluşturan veriler göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların bu verileri sosyal medya araçları, internet ve TV haberleri ve yakın çevrelerinden bireyler aracılığıyla edindikleri görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak üretilen iddialarda bilim ve bilimsel yöneme dayanan ve dayanmayan iddialar olarak çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Argüman, Sosyobilimsel Konu, Aşı, Fen Bilgisi

### Kaynakça

- Feinstein, N. W. (2015). Education, communication, and science in the public sphere. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(2), 145-163. doi:10.1002/tea.21192
- Fooladi, E. C. (2020). Between education and opinion-making dialogue between didactic/didaktik models from science education and science communication in the times of a pandemic. *Science & Education*, 29(5), 1117-1138. doi:10.1007/s11191-020-00156-0
- Klaver, L. T., & Walma van der Molen, J. H. (2020). Measuring pupils' attitudes towards socioscientific issues. *Science & Education*. doi:10.1007/s11191-020-00174-y
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press.
- Roberts, R., & Gott, R. (2010). Questioning the evidence for a claim in a socio-scientific issue: An aspect of scientific literacy. *Research in Science & Technological Education*, 28(3), 203-226. doi:10.1080/02635143.2010.506413
- Sadler, T. D., Romine, W. L., & Topcu, M. S. (2016). Learning science content through socio-scientific issues-based instruction: a multi-level assessment study. *International Journal of Science Education*, 38(10), 1622-1635. doi:10.1080/09500693.2016.1204481
- Topcu, M. S., Mugaloglu, E. Z., & Guven, D. (2014). Socioscientific issues in science education: The case of Turkey. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2340-2348. doi:10.12738/estp.2014.6.2226
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press.



## 8. Sınıf Öğrencilerinin Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Becerileri ile Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ayşe Özlem Ünlütürk, Büşra Bakioğlu

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

### Problem Durumu

2019'un son aylarında ilk olarak Çin'in Wuhan kentinde görülen ve hızla tüm Dünya'da etkisini göstermeye başlayan COVID-19 salgını, 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiş ve aynı tarihte Türkiye'de de ilk COVID-19 vakası görülmüştür. Birçok ülkeyi ya da birden çok kıtayı kapsayan salgın olarak tanımlanan pandemi (Hacımustafaoğlu, 2018), hastalanma ve hastalığı çevresindekilere bulaştırma korkusu, belirsizlik, güvensizlik ve buna benzer birçok etkenle insanlarda kaygıya sebep olmuştur (Kaya, 2020). Bu durum eğitim öğretim faaliyetlerini de etkilemiş, Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülke bu faaliyetleri uzaktan yürütme kararı almıştır. Bu süreçte öğrencilerin hali hazırda var olan bilişim teknolojilerine olan ilgisi artmış, bu durum dijital ortamlarla bilgi edinime yönelimi daha da etkin hale getirmiştir. Başka bir deyişle COVID-19 salgını dijital öğrenmenin önünü açmış ve alternatif eğitim ve değerlendirme stratejilerinin uygulanmasını gerekli kılmıştır. (Pokhrel ve Chhetri, 2021). Bireyin edinmek istediği bilgiye, yöntem, zaman ve mekânı kendi kontrolünde düzenleyerek ulaştığı bir öğrenme şekli olarak tanımlanabilir olan kendi kendine öğrenme, öğrencilere kazandırılması gereken temel 21. yüzyıl becerilerinden biridir (Karataş ve Başbay, 2014). Kendi kendine öğrenmenin internetin sunduğu birçok alternatif ile (arama motorları, çevrimiçi kütüphaneler, sosyal ağlar vb.) gerçekleştirildiği, bu nedenle artık günümüzde teknolojiyle kendi kendine öğrenmenin yaygın olduğu söylenebilir. (Demir, Yaşar, Sert ve Yurdugül, 2014). Fen kaygısının, öğrencilerin fene ilgilerini, mesleki hedeflerini ve derse katılımlarını etkilediği, öğrencileri fen dersine ve fen öğrenmeye yönelik olumsuz duygulara sürüklediği belirtilmiş ve bu kaygı, bir çeşit fen korkusu olarak tanımlanmıştır. (Greenburg ve Mallow, 1982; Udo, Ramsey ve Mallow, 2004; Oludipe ve Awokoy, 2010). Özellikle ortaokul 8. Sınıf düzeyinde lise seçimi ve sınavla öğrenci alan liselerin tercih edilmesinin öğrencilerin fen kaygı düzeylerini daha da artırdığı düşünülmektedir. COVID-19 salgını sürecinde 8. Sınıf düzeyinde eğitimin dijital ortamlara bağımlı hale gelmesi, teknolojik araç gereç kullanarak kendi kendine öğrenme ile fen dersine yönelik kaygı arasındaki ilişkinin de analiz edilmesini önemli kılmaktadır. Bu bağlamda, araştırma, 8. Sınıf öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerileri ile fen derslerine yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır.

### Yöntem

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Bu yöntem, iki ya da daha fazla sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya düzeyini belirleyebilmeyi sağlar (Karasar, 2010). İlişkisel desenlerde bir olay müdahale olmadan değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alır (Gall, Borg ve Gall 1996; Fraenkel ve Wallen, 2006). Çalışma, uzaktan eğitim alan ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin, teknoloji aracılığıyla kendi kendine öğrenme düzeyi ile fen dersine yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı için ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 2020- 2021 eğitim- öğretim yılı 2. döneminde toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2020- 2021 öğretim yılının ikinci yarısında, Karaman ili merkez ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya 22'si kız, 22'si erkek olan toplam 44 öğrenci katılmıştır. Örneklem, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolaylık (uygun) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem kolaylık (uygun) örnekleme yöntemiyle belirlenmesinin sebebi, bu yöntemin, zaman, para ve iş gücü kaybını önleme imkânı sağlamasıdır. (Büyükoztürk, 2014). Katılımcı öğrencilere Kağıtçı ve Kubanoğlu (2013) tarafından geliştirilen Fen ve Teknoloji Dersi Kaygı Ölçeği (FTDKÖ) ile Yurdugül ve Demir (2013) tarafından Türkçe' ye uyarlanmış olan Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği (TKKÖÖ) uygulanmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından örnekleme aynı anda uygulanmış, katılımcıların doğru ve yönlendirilmemiş cevaplar vermeleri hususunda gerekli tüm uyarılar yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerileri ile fene yönelik kaygı düzeyleri puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, araştırma verilerinin normal dağılmadığı gözlenmiş ve bu yüzden verilerin Spearman Korelasyon Analizi yapılarak elde edilmesine karar verilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen dersine yönelik kaygı, fen öğreniminde ciddi bir engel teşkil etmektedir (Mallow, 2006). Bu nedenle COVID-19 salgını sürecinde derslerini teknoloji ile öğrenmek zorunda kalan öğrencilerin, teknoloji ile kendi kendine öğrenme becerileri

düşükse fen derslerini öğrenemeyecekleri dolayısı ile fen ve teknoloji dersine yeni adıyla fen bilimleri dersine yönelik kaygılarının artacağı düşünülmektedir. Araştırma bulguları Spearman Korelasyon analizine göre elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre 8. Sınıf öğrencilerinin teknoloji ile kendi kendine öğrenme becerileri ile fene yönelik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin teknoloji ile iç içe oldukları için teknoloji ile kendi kendine öğrenme becerilerinin yüksek olması nedeniyle bu değişkenin fen ve teknoloji dersine yönelik kaygıyı etkilemediği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen bilimleri dersine yönelik kaygı, teknolojiyle kendi kendine öğrenme, COVID-19 salgını, ortaokul öğrencileri, fen bilimleri dersi

#### Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi Yayıncılık, 19. Baskı, Ankara.
- Demir, Ö., ve Yurdugül, H. (2013). Self-directed learning with technology scale for young students: a validation study/Çocukların teknolojiyle kendi kendine öğrenme ölçeğinin türkçe uyarlanması: bir geçerlik çalışması. *e-International Journal of Educational Research*, 4(3), 58-73.
- Demir, Ö., Yaşar, S., Sert, G., & Yurdugül, H. (2014). Çocukların bilgisayara yönelik tutumları ile teknolojiyle kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Hacımustafaoğlu, M. (2018). Enfeksiyon hastalıkları pratiğinde salgın tanımlaması[ Definition of an outbreak (epidemic) in infectious diseases practice]. *Clinical Clues*, 12(4), 172-173.
- Hacımustafaoğlu, M., ve Önürmen, Ö. (2018). Enfeksiyon hastalıkları pratiğinde salgın tanımlanması. *Çocuk Enfeksiyon Dergisi*, 12(4), 172-173.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing.
- Greenburg, S. L., & Mallow, J. V. (1982). Treating Science Anxiety in a University Counseling Center. *Personnel & Guidance Journal*, 61(1).
- Kağıtçı, B., ve Kurbanoğlu, N. İ. (2013). Fen ve teknoloji dersine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 10(3), 95-107.
- Kaya, B. (2020). Pandeminin ruh sağlığına etkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23(2), 123-124.
- Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri (21. bs.). *Ankara: Nobel Yayın*.
- Karataş, K., & Başbay, M. (2014). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *Elementary Education Online*, 13(3).
- Mallow, J. V. (2006). Science anxiety: Research and action. Handbook of college science teaching. In J.J. Mintzes & W. H. Leonard (Eds.), NSTA Press. USA: Virginia, 3-16.
- Oludipe, D., & Awokoy, J. O. (2010). Effect of cooperative learning teaching strategy on the reduction of students' anxiety for learning chemistry. *Journal of Turkish science education*, 7(1), 30-36.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.
- Udo, M. K., Ramsey, G. P., & Mallow, J. V. (2004). Science anxiety and gender in students taking general education science courses. *Journal of Science Education and Technology*, 13(4), 435-446.

## Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki Öğrencilerin Fizik Dersi Başarısını Etkileyen Bariyerler

Sakine Esendeniz Kalkan, Serkan Şendağ

Mersin Üniversitesi

### Problem Durumu

Fizik bilimi; nicel ve nitel gözlemler sonucu ve deneysel çalışmalar ile evrendeki olayları araştırarak, olayların anlaşılmasını sağlayan, madde ve enerji arasındaki ilişkiyi inceleyen bir bilim dalıdır (MEB Fizik 9, 2018, Mutluer, 2019). Ülkelerin gelişmesinde bilim ve teknolojinin özellikle de fizik biliminin büyük bir payı olup (Pehlivan, 2019), bilim üreterek çağdaş uygarlık düzeyine ulaşabilmek için, öğrenenlerin fizik dersini iyi anlaması ve yorumlaması gerekmektedir (Ayvaci& Bebek, 2018). Anılan ders ülkemizde Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından itibaren ortaöğretim programlarında yer almıştır (Özcan vd., 2018). Bu sayede, üniversite eğitimi yapacak öğrenciler için bilişsel becerilerin altyapısının oluşturulmasını sağlamaktadır. Sadler ve Tai (2001) lisede iyi şekilde fizik eğitimi alan öğrencilerin üniversitede daha başarılı olduğunu, üniversitedeki öğretim görevlilerinin iyi fizik altyapısı ile gelen öğrenci gruplarında daha az kavram üzerinde yoğunlaşarak derinlemesine fizik öğrettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca; teknoloji alanlarında istihdam edilme/olma hedefi göz önünde bulundurulduğunda, teknoloji üretimi ve kullanımına yönelik becerilere temel teşkil eden fizik alanı yeterliliklerini edinmek, ortaöğretim kademesinde, özellikle de Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencileri için oldukça önemlidir. Hayatımızdaki birçok olayın fizik bilimi ile ilişkisinin olması ve bunun birçok bilimsel gelişmeye katkısının bulunmasına rağmen, fiziğin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde problemler yaşanmakta olup; öğrencilerin derse olan ilgisini azaltmakta (Aydın& Yalçın, 2019), bu da ortaöğretim düzeyinde hem Anadolu hem de Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde fizik dersi başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Son yıllarda sayısal alanı tercih eden öğrencilerin önemli bir ölçüde düşüş görülmekte olup bunun sonucu üniversite sınavlarına yansımaktadır (AA, 2021). Yükseköğretime geçiş sınavlarında Fizik dersi ortalamaları 14 soruda, 12.sınıf öğrencisi adaylar için 1,341, tüm adaylar için ise 1,082 net ortalaması ile oldukça düşüktür. Bunun yanında anılan sınavda Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki Fizik sınavı ortalamaları Anadolu ve Fen Liseleri ortalamalarına göre daha düşük seviyededir (ÖSYM, 2020). Bu bağlamda hayatın her alanına teknoloji ile birlikte girmiş olan fizik dersindeki başarıyı arttırmak için meslek lisesi öğrencilerinin fizik dersi başarısını olumsuz etkileyebilecek etmenlerin irdelenmesi, devam eden bir araştırma gereksinimine işaret etmektedir. Bu kapsamda mevcut çalışmada Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Fizik dersi başarılarını etkileyen faktörler incelenmiştir.

### Yöntem

Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde; bireylerin yaşantıları ve deneyimlerinden yararlanma söz konusudur (Onat Kocacı, 2015). Olgubilim çalışmalarında araştırmacılar önce yaşantı ve deneyimi olan veri grupları ile çalışırlar. Araştırmacı tarafından, veri grubundaki kişiler ile empatik ve güvene dayalı bir etkileşim ortamı oluşturulur ve bireylerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmesi sağlanır. Araştırmaya katılan kişilerin deneyimlerinin paylaşılması ile konu hakkında bilgi toplanır. Görüşmeler kayıt altına alınarak, görüşmeler sonucunda araştırmacının topladığı bilgiler araştırma sonuçlarına kaynak oluşturur. Bu çalışmalarda genellemelere ulaşmak mümkün olmayabilir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın örnekleme, Mersin ili Toroslar ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde eğitim alan ve görüşme sorularını gönüllü olarak cevaplamak isteyen, farklı sınıf düzeylerindeki 6 kadın ve 6 erkek öğrenci ile, Mersin İli Toroslar ilçesinde farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan 3 kadın ve 3 erkek Fizik öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların soruları içten ve doğru bir şekilde cevaplandırabilmesi için isimleri kodlama yapılarak araştırmacı tarafından gizli tutulmuştur. Araştırmada uzman görüşü alınarak hazırlanan, yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış, görüşmeler pandemi dolayısıyla online platformda kayıt altına alınarak gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacının önceden hazırladığı sorulara göre katılımcıların verdiği cevaplarla verilerin toplanması, verilere göre de kodların oluşturulması söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2020). Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar, görüşmelerden sonra dikkatli şekilde analiz edilerek, kodlamalar yapılmış, bu kodlamalar göre de tablolar oluşturularak yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada katılımcılar tarafından verilen cevaplar, tümevarımsal içerik analizi ile kodlanmış, kodlardan kategoriler ve ana kategori çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin fizik dersi başarılarında;

1. Matematik dersi becerilerinin önemli bir etken olduğu,

2. Derse girerken stresli olup olmamalarını etkileyen faktörlerin, öğretmen tutumu ve derste başarısız olma tedirginliği olduğu,

3. Derse karşı motivasyonlarının düşük olduğu ve yeterince ders tekrarı yapmadıkları,

4. Günlük hayatla bütünleşen konularda daha başarılı oldukları,

5. Dijital içerikler ile dersin işlenmesinin öğrenilen konunun kalıcılığını arttırdığı,

Öğretmenlerin görüşlerinde;

1. Öğrencilerin temel matematik becerilerinin dersin başarısını etkilediğini,

2. Fizik dersi müfredatının öğrencilere ağır geldiğini,

3. Öğrencilerin mesleki derslere daha fazla ilgi gösterdiği ve fizik dersine karşı motivasyonlarının düşük olduğu,

4. Dersin laboratuvar ortamında işlenmediği için bazı konuların soyut kaldığını,

5. Öğrencilerin günlük hayat örnekleri ile derste daha başarılı oldukları,

6. Dijital içerikler ile dersin öğrenilmesinin kolaylaştığını ve öğrenmenin kalıcılığının arttığı, sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bunlar göz önüne alındığında;

Fizik dersi içindeki birçok konuda gerekli olan matematiksel işlemlerin yapılabilmesi için yapılacak destek eğitimler ile matematik becerilerinde eksik kalan konuların tamamlanmasının,

Fizik derslerini günlük hayatla bütünleştirebilecek ders içi ve ders dışı aktiviteler ile desteklenmesinin,

Fizik derslerinin dijital araçlar ile (sanal sınıf, animasyonlar, web 2.0 vb.) birlikte yürütülmesinin,

Ders başarısını artırıcı etkisi olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Fizik Eğitimi Başarısı, Fizik Eğitimi Tutumu

### **Kaynakça**

Anadolu Ajansı (2020). <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yks-istatistikleri-aciklandi/1923729> web adresinden 11 Mayıs 2021 tarihinde edinilmiştir.

Aycan, Ş., & Yumuşak, A. (2003). Lise müfredatındaki fizik konularının anlaşılma düzeyleri üzerine bir araştırma. Milli Eğitim Dergisi, 159, 171-180.

Aydın Yalçın, G. (2019). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının 9. Sınıf fizik dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bayrak, C., & Bezen, S. (2013). 9. sınıf fizik öğretim programında yer alan konuların öğretiminde karşılaşılan sorunlara ve yeni öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. Öğretmen Eğitiminde Yeni Eğilimler Uluslararası Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç , E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020) Problemi tanımlama. İçinde, Bilimsel araştırmanın temelleri (2-35) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç , E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020) Problemi tanımlama. İçinde, Verilerin toplanması (106-174) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç , E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020) Problemi tanımlama. İçinde, Nitel araştırmalar (252-286) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

MEB 9. Sınıf fizik kitabı (Hepdoğru, F.(2018) Ortaöğretim fizik 9 ders kitabı. Fizik bilimine giriş (13-45) Ankara: Tutku Yayıncılık).

Mutluer, G. (2019). Fatih projesini kapsamında 9 sınıf fizik dersine ait önemli etkinliklerde görsel materyallerin önemi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma . Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 6 (1) , 55-66

Özcan, H., Düzgünoğlu, H. ve Koştur, H. İ. (2018). Cumhuriyet dönemi fizik öğretim programlarının haftalık ders saatleri açısından incelenmesi, Anadolu Öğretmen Dergisi, 2(2), 83-99.

ÖSYM (2020). YKS değerlendirme raporu. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/GENEL/yksdegraporweb27112020.pdf> web adresinden 20 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.

Pehlivan, H. (2019). Fen Lisesi Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Benlik Tasarımlarının İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(1), 55-64.

## Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

Yasemin Erol, Ebru Ezberci Çevik

MEB, Erciyes Üniversitesi

### Problem Durumu

Ülkemizde fen bilimleri dersi öğretim programları değişen dünya koşullarına uyum sağlamak adına çeşitli tarihlerde (1926, 1948, 1968, 1974, 1992, 2000,2004, 2013, 2018) farklı isimlerle geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte programlardaki yeni anlayışların öğrenme ortamlarında kullanılabilmesi için yeni ders kitapları yazılmıştır. Öğrencilerin en kolay ulaşabildiği eğitim araçlarından olan ders kitaplarının içerikleri önemlidir. Özellikle ders kitaplarında bulunan soruların nitelikli olması öğrencilerin başarılı olması konusunda büyük öneme sahiptir (Riazi ve Mosalanejad, 2010). Çünkü ders kitapları öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesinde katkısı en yüksek olan materyallerdendir (Büyükalın Filiz, 2004; Demirel, 2011). Bu araştırmanın amacı, üst düzey düşünme becerileri açısından yedinci sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan soruların incelenmesidir. Öğrencilerin sınıfta geçirdikleri zamanın büyük bölümünde ders kitapları etkinliklerinin yer alması (Şahin, 2014), fen bilimleri dersinin, ders kitaplarının sık kullanıldığı derslerden biri olması (Karabacak ve Turan, 2007), öğretmenlerin öğrenme-öğretme etkinliklerinde ders kitaplarını temel kaynak olarak kullanması (Önal ve Kaya, 2006; Dinç ve Doğan, 2010) nedenleri göz önünde bulundurulduğunda; üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda ders kitaplarının etkililiği ve amacına uygunluğunun incelenmesi ihtiyacı duyulmuştur. Fen bilimleri ders kitaplarının, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme boyutunda incelenmesi araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Araştırmada; analitik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme becerileri üst düzey düşünme becerilerini olarak ele alınmıştır. Üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyleri yetiştirmek ve desteklemek fen öğretiminin en önemli hedefi olmalıdır (Yıldırım, 2018). Ders kitaplarında verilen soruların da üst düzey düşünme becerilerini destekleyici nitelikte olması önemlidir. Çalışmada ders kitabı olarak yedinci sınıf düzeyinin seçilmesinde, ders kitabının ait olduğu yaş düzeyinin soyut düşünme becerileri ve bu yaş grubunun üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi yönünden uygun olması (Ödemiş,2019) etkili olmuştur. Öğretim programı çerçevesinde ders kitabında dört konu alanına ilişkin üniteler yer almaktadır. Bu ünitelerden “Dünya ve Evren” konu alanını içeren üniteler, öğrencilerin merak duygularını uyandıran, eleştirel düşünme ve sorgulama yapabilme gibi farklı becerileri tetikleyen konu ve temalar barındırdığı için bu üniteye yer alan soruların incelenmesi önemlidir. Bu üniteye ait soruların da öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlaması gerektiği düşünülmektedir.

### Yöntem

Üst düzey düşünme becerileri açısından yedinci sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan soruların incelendiği mevcut araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma bireyin kendi potansiyelini fark ederek, çalışılmak istenen araştırmanın derinliklerine inerek anlamlı bilgiler oluşturma biçimidir (Baltacı, 2019). Nitel araştırma, araştırılan konu veya durumu başkasının gözüyle görebilmeye ve bu açıdan algılanan durumları ortaya koyarak bir kuram oluşturmaya olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmasının temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Diğer bir deyişle bu tür araştırmalarda, bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül açıdan ele alınarak araştırılır, ardından ilişkili oldukları durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda araştırmanın veri kaynağını, 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren yedinci sınıf fen bilimleri dersinde kullanılan, biri MEB Yayınevi bir diğeri ise özel bir yayınevine ait toplam iki kitap oluşturmuştur. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel bir veri analiz türü olan betimsel analizde amaç, toplanan verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuyla buluşturmadır. Çoğu betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, sınıflandırılan verilere ilişkin bulgular özetlenir ve özetler ise araştırmacının öznel birikimi ile yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut çalışmada da, fen bilimleri ders kitaplarında Dünya ve Evren konu alanı kapsamındaki ünitelerde yer alan soruların (bölüm başı, bölüm sonu ve ünite sonu) yedinci sınıf öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkısını incelemek amacıyla rubrik hazırlanmıştır. Rubrik bir çalışmada kullanılacak ölçütleri belirleyen ve bu ölçütlere sahip olup olmama derecesini belirten puanlama aracıdır (Goodrich, 1997). Bu araştırmada rubrik oluşturulurken üst düzey düşünme becerilerinden olan analitik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme becerilerine yönelik ders kitaplarındaki soruların incelenmesinde kullanılmak üzere ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler MEB'in Fen Bilimleri Programı'nda yer alan yaşam becerilerinden



ve konuyla ilgili yapılan literatür taraması sonucunda elde edilmiştir. Uzman görüşleri alınarak son hali verilen ilgili rubrikten yararlanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri analiz edildiğinde; yedinci sınıf fen bilimleri ders kitaplarından MEB yayınevine ait Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinde birinci bölüm başı sorularının eleştirel düşünme becerisine yönelik olduğu, aynı ünitenin diğer yayın olan Tutku yayınevine ait bölüm başı sorularında ise çoğunlukla analitik düşünme becerisini geliştirmeye yönelik soruların yer aldığı görülmüştür. Birinci bölüm sonu sorularında ise, MEB yayınevinde analitik düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin farklı boyutlarına yönelik soruların yer aldığı tespit edilmiştir. MEB yayınevinde ikinci bölüm başı soruları analiz edildiğinde, eleştirel düşünmeye ait çıkarım yapma, düşünceyi savunma ve sorgulama boyutlarında bir sorunun olduğu, Tutku yayınevinde ise ikinci bölüm başı sorularında üst düzey düşünmeye yönelik sorunun yer almadığı tespit edilmiştir. MEB yayınevinde ünite sonu sorularından birinin analitik düşünme becerisinin boyutlarını içerdiği, bir sorunun ise eleştirel düşünmenin sorgulama ve değerlendirme boyutunda yer aldığı görülmüştür. Öte yandan Tutku yayınevini ünite sonu soruları incelendiğinde, eleştirel düşünme ve analitik düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak soruların çoğunlukta olduğu; ayrıca karar verme becerisi boyutlarından seçenekleri değerlendirip uygun olanı belirleme boyutunda soruların olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Üst düzey düşünme becerileri, analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, fen bilimleri, ders kitabı.

### Kaynakça

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2) , 368-388.
- Büyükalın Filiz, S. (2004). Öğretmenler için soru sorma sanatı. Asil Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı. Pegem Akademi..
- Dinç, E., ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. Sosyal Bilimler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1(1), 17-49.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics: The dictionary may define " rubric," but these models provide more clarity. Educational leadership, 54(4), 14-17.
- Karabacak, N., ve Turan, İ. (2007). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarının sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına göre bir değerlendirmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 209-233.
- Ödemiş, K. (2019). Yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine uygunluğu açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Önal, H., & Kaya, N. (2006). Sosyal bilgiler ders kitaplarının 4 ve 5. sınıf değerlendirilmesi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(16), 21-37.
- Riazi, A. M., ve Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of learning objectives in Iranian high-school and pre-university english textbooks using Bloom's taxonomy. TESL-EJ, 13(4), 1-16.
- Şahin, M. (2014). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(3), 995-1012.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, H. İ. (2018). Bilim şenliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 390-409.

**Not:** Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

## Fen Derslerinde Sorgulamaya Dayalı Model Tabanlı Zenginleştirilmiş Uygulamaların Öğrencilerin Çevre Bilincine Etkisi

Özgür Bulduk, Cemil Aydoğdu

MEB, Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsan hayatında bilim ve teknolojinin etkisinin artması birey ve doğal çevre arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkilemiştir. Bireylerin çağa ve gelişmelere ayak uydurabilmek için yaşam standardını yükseltmek ihtiyacıyla yaptıkları tüketimin artması çevre sorunlarının temel nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Çevreyi korumak ve çevre kirliliğinden kaynaklanan olumsuz sonuçların önüne geçebilmek için eğitimde çevresel farkındalığı artırmayı hedefleyen ve bireyleri sadece bilgi bakımından değil davranış ve tutum bakımından da geliştiren uygulamalara yer verilmelidir. Fen bilimleri öğretim programında çevre bilimi hakkında temel bilgiler kazandırmak, birey ile çevre ve toplum arasındaki karşılıklı ilişkiyi fark ettirerek doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilinci geliştirmek, doğada ve yakın çevresinde gerçekleşen olaylara ilişkin merak uyandırmak ve tutum geliştirmek, günlük yaşam sorunlarına karşı sorumluluk almak ve hem bu sorunları çözmeye hem de doğanın anlaşılmasında bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak şeklinde çevre bilincine yönelik amaçlar belirtilmiştir (MEB, 2018). Çevre bilinci ile amaçlanan boyutlar çevre bilgisi, çevreye yönelik olumlu tutumlar ve çevreye yararlı davranışlardır (Erten, 2012). Öğrencilerin çevre ile ilgili bilgilerini, tutumlarını ve davranışlarını geliştirmeyi hedefleyen çevre bilincinin kazandırılması ise öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimini destekleyecek öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmakla mümkündür. Başka bir deyişle öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkıda bulunan etkinlikler düzenlenmelidir. Bu amaçla araştırmada sorgulamaya dayalı model tabanlı zenginleştirilmiş etkinlikler geliştirilmiştir. Modelleme bir çok beceriyi kapsayan karmaşık bir süreçtir (Justi ve Gilbert, 2002) ve bilgiyi organize etmek, temsil ve tasvir etmek için pek çok araç gerektirir (Halloun, 2006). Bu araçlar modellerdir ve modellerin harita diyagram, tablo, matematiksel, somut gibi pek çok çeşidi bulunmaktadır (Harrison ve Treagust, 2000). Araştırma için planlanan modelleme uygulamalarında modellerin farklı çeşitlerinin kullanılması sağlanmış, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ve düşünme süreçlerini kullanarak kendi modellerini oluşturmaları, oluşturdukları modelleri değerlendirmeleri, revize ederek geliştirmelerini sağlayan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda uygulamanın programda belirtilen yaşam becerileri ve bilişsel süreç becerilerinin gelişimine de katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Araştırma fen eğitiminde yeni öğretim arayışında olan fen bilimleri öğretmenleri için modelleme çalışmalarına farklı ve bütüncül bir bakış açısı ile bakma fırsatı kazandırması bakımından önemlidir. Ayrıca internet, akıllı tahta, laboratuvar, ulaşım gibi konularda sınırlı olanakları olan okullarda gerçekleştirilebilecek etkinlikler içermesi bakımından uygulamanın bu koşullarda bulunan öğretmenler ve öğrencilere için de yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Fen eğitiminde sorgulayıcı model tabanlı öğretim uygulamalarının öğrencilerin çevre bilinci üzerine anlamlı etkisi var mıdır?
2. Fen eğitiminde sorgulayıcı model tabanlı öğretim uygulamalarının çevre bilinci üzerindeki etkililiği hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı ve bütünleştirildiği karma yöntem araştırması (Creswell, 2014) olarak yürütülen bu çalışmada yakınsayan paralel desen esas alınmıştır. Bu desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanır, ayrı ayrı analiz edilir, nicel ve nitel sonuçlar birbirini tamamlayıcı şekilde sentezlenir (Creswell, Clark, 2011).

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak "Çevre Bilinci Ölçeği" kullanılmıştır. Schrenk (1994) tarafından hazırlanan ve Türkçe'ye Erten (2005) tarafından uyarlanan bu ölçek 5 li likert tipi maddelerden oluşmakta olup 60 soru içermektedir. Ölçekte 20 tane çevre bilgisini, 20 tane çevreye karşı tutumları ve 20 tane de çevreye yönelik davranışları ölçen soru bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,97' dir. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak model raporları, model tasarlama çalışmaları, öğrenci çizimleri, yazıları, etkinlik kağıtları, etkinlik günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel yöntem boyutunda yarı deneysel desenlerden “ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen”; nitel yöntem boyutunda ise “durum çalışması deseni” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış, verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edildikten sonra veri analizinde parametrik istatistikler kullanılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin çevre bilinci ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ilişkili örneklem için t testi, son test puanları arasında anlamlı bir farkın var olup olmadığının tespiti için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman analizi kullanılarak elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının transkriptleri, öğrencilerin yazdıkları etkinlik günlükleri, model raporları, etkinlik kağıtları, model çalışmalarını dikkate alınarak kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra kodlardan yola çıkılarak kategori ve temalar oluşturulmuştur.

Araştırma Ankara ilinde bir devlet okulunda 53 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma deney grubundan 25, kontrol grubundan 28 öğrenci ile 2018 - 2019 eğitim öğretim yılı 2. Dönemi boyunca gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan sınıfların bir önceki dönem ağırlıklı not ortalamaları birbirine çok yakındır. Araştırma kapsamında ‘İnsan ve Çevre’ ünitesi ele alınmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda uygulama yapılan deney grubundaki öğrencilerin çevre bilinci ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçülen çevre bilinci alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde çevreye yönelik tutum, çevreye yararlı davranışlar ve çevre bilgisi boyutlarının puanları arasında deney grubu lehine  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda da “öğrenci kazanımları” teması altında öğrenmeye, düşünmeye, sosyal beceri gelişimine, psikomotor beceri gelişimine ve çevre bilinci geliştirmeye yönelik katkılar şeklinde beş kategori oluşturulmuştur. Çevre bilinci geliştirme kategorisi altında ise “çevre bilgisi kazanma”, “çevreye yararlı davranış sergileme” ve “çevreye yönelik olumlu duygular” alt kategorileri oluşturulmuştur. Nitel verilerden elde edilen bulgular nicel verileri desteklemektedir. Bulgulardan elde edilen sonuçlar fen öğretiminde sorgulayıcı model tabanlı yaklaşım uygulamalarıyla zenginleştirilmiş etkinliklerin öğrencilerin çevre bilincinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Model tabanlı sorgulama yaklaşımı, modelleme, çevre bilinci

### **Kaynakça**

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı. (ilkokul ve ortaokullar 3, 4, 5, 6, 7 ve 8)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Erten, S. (2012). Türk ve Azeri öğretmen adaylarında çevre bilinci. *Eğitim ve Bilim*, 37, No: 166, 88-100.
- Justi, R. S., & Gilbert, J. K. (2002). Modelling, teachers's views on the nature of modelling, and implications for the education of modellers. *International Journal of Science Education*, 24(4), 369-387.
- Halloun, I. (2006). *Modelling theory in science education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2000). A typology of school science models. *International Journal of Science Education*, 22(9), 1011-1026.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*, SAGE.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (Demir, S. B. Çev.)*, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık. (Özgün çalışma, 2014).
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.

## Ortaokul Öğrencilerinin Atıkların Geri Dönüşümüne ve Geri Dönüşüm Faaliyetlerine Önem Verme Durumlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre incelenmesi

Fatih Sezer, Hülya Ertaş Kılıç

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Geri dönüşüm; atıklar içerisinde bulunan plastik, cam, kâğıt ve metal gibi maddelerin biyolojik, kimyasal ve fiziksel işlemlerden geçirilerek bu maddelerden yeni ürün veya işlenebilir hammadde elde edilmesi olayıdır (Yücel, 1997). Çimen ve Yılmaz (2012) ise geri dönüşümü: "Yeniden değerlendirilme imkânı olan atıkların çeşitli işlemlerden geçirilerek hammaddeye ya da yan ürününe dönüştürülerek tekrar üretime katılmasına geri dönüşüm denir." şeklinde tanımlamıştır. Doğal kaynakların tüketimini ve atık üretimi en aza indirmenin en önemli yolu geri dönüşümdür. Çeşitli ürünlerin üretimi veya tüketimi ile oluşacak atıklar yeniden kullanılabilir. Geri dönüşüm ile kaliteli ham madde, yan ürün ya da enerji elde edilebilir (Meriç ve Kayranlı, 2003).

Ayrıca Atıkların geri dönüşümü ile atıkların sağlığa ve çevreye olumsuz etkileri azalırken, ekonomiye olumlu katkı sağlanır, çevre kirliliği azaltılır (Spiegelman ve Sheehan, 2004). Aynı zamanda, geri dönüşüm ile doğaya salınan karbondioksit miktarının azalmasına ve küresel ısınmanın önlenmesine katkı sağlar (Tekin, 2021).

Geri dönüşüm sayesinde doğal kaynaklarımızın kullanımı azalır, enerji tasarrufu sağlanır, atıklar yeni ürünlere dönüştürülür ve bu sayede atıkların çevreye zarar vermeleri önlenir. Her atığın çöp olmadığını, geri dönüştürülebileceğini bilmek gelecek nesillere temiz ve yaşanılabilir bir çevre bırakmak için önemlidir. Bu yüzden insanlarda geri dönüşüm bilincinin ve farkındalığının oluşturulması çok önemlidir (Kışoğlu ve Yıldırım, 2015).

Geri dönüşümün doğal kaynaklar, çevre ve ülke ekonomisi üzerindeki olumlu etkilerini insanların bilmemesi, insanların geri dönüşüm süreci hakkında bilgi sahibi olmaması ve geri dönüşümü yapılabilen atıkların neler olduğunu bilmemesi, geri dönüşümün önündeki engellerdir (Gamba ve Oskamp, 1994; akt. Çimen ve Yılmaz, 2012).

Dünyada artan insan nüfusuyla birlikte oluşan atık miktarının da artmasıyla doğal kaynakların hızla tükenmesi ve çevre sorunlarının giderek artması nedeniyle geri dönüşümle ilgili toplumun daha fazla bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle gelecek nesillere "Geri Dönüşüm" duyarlılığının kazandırılması için okulda gerekli eğitimin verilmesi çok önemlidir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm durumlarının belirlenmesi geri dönüşüm konusunda yapılacak çalışmalar için oldukça önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ile de ortaokul öğrencilerinin "atıkların geri dönüşümüne ve geri dönüşüm faaliyetlerine önem verme durumları"nın cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklı olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ait problemler ve alt problemler aşağıda yer almaktadır.

Araştırma Problemi:

Ortaokul öğrencilerinin atıkların geri dönüşümüne ve geri dönüşüm faaliyetlerine önem verme durumları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

Alt Problemler:

Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm faaliyetlerine katılma durumları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm faaliyetlerine değer verme durumları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm ile ekonomiye katkı sağlama durumları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

### Yöntem

Bu çalışmada var olan bir durumun belirlendiği nicel araştırma yöntemi olan "kesitsel tarama" modeli kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda genellikle tutum gibi özellikleri belirlemek için tek seferde ölçüm yapılmaktadır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Araştırmancın evrenini 2020-2021 eğitim -öğretim yılında Nevşehir ilindeki devlet ortaokulları 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 17286 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmancın örneklemini ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Nevşehir merkezde bulunan bir devlet ortaokulunda 5., 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 268 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak, verilerin zaman ve ulaşılabilirlik açısından en kısa sürede toplanabildiği “uygun örnekleme” yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Çalışmanın gerçekleştirildiği devlet okulunda Nevşehir’in farklı mahalle, köy, kasaba ve ilçelerinden öğrenciler öğrenim görmekte olduğu için evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada Yavuz-Topaloğlu, Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit (2020) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerinin Atıkların Geri Dönüşümüne ve Geri Dönüşüm Faaliyetlerine Önem Verme Durumu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam 14 maddeden oluşmakta ve 3 boyut içermektedir. 5 madde “katılım” beş madde “değer verme” ve 4 madde ise “ekonomiye katkı” boyutuna ilişkin maddelerdir. Ölçeğin çalışmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacılarından izin alınmıştır. Ölçekteki maddeler 5’li Likert tipi olarak derecelendirilmiştir. En düşük puan 14, en yüksek puan ise 70 tir. Ölçeğin tamamının güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı 0.856, birinci boyut için 0.824, ikinci boyut için 0.685 ve üçüncü boyut için 0.652 olarak belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma grubundaki öğrencilerin, atıkların geri dönüşümüne ve geri dönüşüm faaliyetlerine önem verme durumu ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 57,66 olarak belirlenmiştir.

Araştırma grubunun atıkların geri dönüşümüne ve geri dönüşüm faaliyetlerine önem verme durumu, cinsiyete göre karşılaştırıldığında erkek ve kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Atıkların geri dönüşümüne ve geri dönüşüm faaliyetlerine önem verme durumu, sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Alt problemler için veriler analiz edildiğinde:

Geri dönüşüme katılım boyutu puanları sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında;

5. ve 7. sınıf öğrencileri arasındaki farkın anlamlı olduğu,

5. ve 8. sınıf öğrencileri arasındaki farkın anlamlı olduğu,

6. ve 7. sınıf öğrencileri arasındaki farkın anlamlı olduğu,

Ölçekteki diğer faktörlerden elde edilen puanlar alt problemler için karşılaştırıldığında cinsiyete veya sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul öğrencileri, Atıklar, Geri Dönüşüm, Fen Öğretimi

### Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 63-74.

Kışoğlu, M. ve Yıldırım, T. (2015). İlkokul ve ortaokullarda çevre eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının katı atıklar ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1518-1536.

Meriç, G. ve Kayranlı, B. (2003). Endüstriyel katı atık yönetimi. 5. *Ulusal Çevre Mühendisliği Kongresi*, Adana.

Spiegelman, H. ve Sheehan, B. (2004). The future of waste, *BioCycle* 45(1), 59.

Tekin, Ö. F. (2021). *Evsel katı atık yönetimi ve geri dönüşüm* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yavuz Topaloğlu, M, Atabek-Yiğit, E. ve Balkan Kıyıcı, F. (2020). Ortaokul öğrencileri için geri dönüşüm ölçeği: Ölçek geliştirme ve güvenilirlik çalışması. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 244-254. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pesausad/issue/57971/781239> adresinden erişildi.

Yücel, K. (1997). *Türkiye’de katı atık yönetimi ve geri kazanım*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



## The Effect of e-STEM Education on Preservice Science Teachers' Mental Models of the Environment

Meltem Kuvac, Isil Koc

İstanbul Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

### Problem Durumu

Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) are cultural achievements that embody society while also supplying economic strength and generating vital aspects of our lives as individuals, employees, consumers, and parents (National Research Council [NRC], 2011). Since scientists, technologists, engineers, and mathematicians are significantly responsible for designing and developing products, systems, and services that maintain our health, safety, economic well-being, and quality of life (STEM Task Force, 2014), the meeting and sustaining workforce demand in STEM fields has considered essential. In light of the increased workforce demand in STEM fields and the need to raise individuals with STEM-related expertise and skills as well as 21st-century skills including creativity, critical thinking, teamwork, and communication (Faber et al., 2013), countries have begun to adopt STEM practices, curricula, and policies that expand STEM opportunities for all students to meet and sustain the workforce demand in these fields (STEM Task Force, 2014). Similarly, in Turkey, the emphasis on STEM education has increased and STEM education has started to be integrated into curricula in recent years. Finally, STEM education has taken a place in the science curriculum revision in 2018 (MoNE, 2018). Hence, the integration of STEM education into curricula and the increasing interest in STEM education have revealed the need for teachers who have deep understanding of STEM education and can effectively integrate STEM education into their classrooms. On the other hand, countries' attempts to improve their global economic competitiveness, heavily stressed in STEM education, have raised concerns about humans' tendency to harm nature in the pursuit of further economic growth. Environmental STEM (E-STEM) refers to the incorporation of environmental and STEM education, becoming increasingly important in response to this issue. Environmental issues facilitate STEM education by having a realistic context and connection to STEM subjects even though STEM education provides important opportunities for an effective environmental education. It is critical that E-STEM be given at all levels, from kindergarten to higher education, in this regard. In this study, it was aimed to examine the effect of E-STEM education on preservice science teachers' mental models of the environment.

### Yöntem

An instructional design was developed based on E-STEM approach and implemented to 51 sophomore preservice science teachers using a single group pretest-posttest experimental design for 10 weeks after the two-week training program on E-STEM education. Data were collected using Draw an Environment Test (DAET) developed by Moseley et al. (2010). The DAET Rubric (DAET-R) was used to analyze the data collected from DAET, consisting of four dimensions: (1) humans, (2) other living organisms (biotic), (3) physical environment (abiotic), and (4) built environment. The DAET-R is divided into four sections, each of which focuses on the degree of interaction between the four environmental factors: factor not present (0 points), factor present (1 point), factor interacting with other factors (2 points), and two or more factors interacting within a systems approach (3 points). The potential total scores on an individual rubric ranged from 0 to 12. The higher the score has considered the more evidence that the participant has an understanding of the environment, which expresses the interaction of four environmental factors. The paired sample *t*-test was used to compare the pretest and posttest total mean scores obtained from the DAET-R. Descriptive statistics such as mean, standard deviation, percentage, and frequency of the data were also found.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results revealed that preservice science teachers did not consider humans to be an integral part of the environmental system and perceived the environment as a place where living and non-living factors coexisted without interacting before the implementation. The preservice science teachers, however, recognized that humans are an integral part of the environmental system after the implementation. There was also an improvement in the drawings reflecting the integration of humans, living organisms, abiotic, and built factors within the environmental system

approach. On the other hand, a statistically significant difference was found between pretest ( $M = 4.14$ ,  $SD = 2.31$ )

and posttest ( $M = 7.14$ ,  $SD = 2.54$ ) total mean scores obtained from DAET-R ( $t(50) = -8.075$ ,  $p < .05$ ). These results suggest that E-STEM education contributes to complete preservice science teachers' mental models of the environment.

**Anahtar Kelimeler:** STEM, E-STEM education, environmental education, drawings, mental model, preservice science teachers

**Kaynakça**

Faber, M., Unfried, A., Wiebe, E. N., Corn, J. Townsend, L. W., & Collins, T. L. (2013). *Student attitudes toward STEM: the development of upper elementary school and middle/ high school student surveys*. 120th ASSE Annual Conference & Exposition, Atlanta.

Ministry of National Education (MoNE) (2018). *Science curriculum (3rd to 8th grades)*. Ankara: Ministry of National Education.

Moseley, C., Desjean-Perrotta, B., & Utley, J. (2010). The draw-an-environment test rubric (DAET-R): Exploring pre-service teachers' mental models of the environment. *Environmental Education Research, 16*(2), 189-208.

National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC: The National Academies Press.

STEM Task Force Report. (2014). *Innovate: a blueprint for science, technology, engineering, and mathematics in California public education*. Dublin, CA: Californians Dedicated to Education Foundation.

## The Effect of e-STEM Education on Preservice Science Teachers' Environmental Literacy

Meltem Kuvac, Isil Koc

İstanbul Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

### Problem Durumu

All countries will be challenged to update their economies and adopt low-carbon designs, systems, and approaches in the near future as a result of global population growth, lack of natural resources, and climate change. Societies will need to reconsider how they generate and distribute energy and food; design transportation systems, housing, and consumer products; manage waste; conserve wildlife habitat; and interact with nature. This would require a significant shift in our thinking, lifestyles, infrastructure, and manufacturing processes. Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education is considered as an important tool for ensuring that our students are prepared to meet these future challenges and opportunities (National Wildlife Federation, & NYC Eco-Schools Green STEM Advisory Board, 2015). In acknowledging the lack of a globally accepted definition, STEM education can be defined as an approach that integrates science, technology, engineering, and mathematics into real-world issues. Environmental STEM (E-STEM), referring to the integration of environmental and STEM education, has grown in popularity in recent years in this context (Fraser et al., 2013). Environmental issues are likely to make STEM education more meaningful in E-STEM as STEM education offers valuable resources for effective environmental education. The main goal of environmental education, on the other hand, is to raise individuals to be environmentally literate citizens (Tuncer et al., 2009; UNESCO-UNEP, 1978). Many researchers have emphasized that teachers are essential factors to provide successful environmental education (Gayford 2002; McDonald and Dominguez 2010; Peffer and Bodzin 2010; Herman, Sadler, Zeidler and Newton, 2018). Regarding the teachers' key roles in improving the environmental literacy of future generations, increasing preservice teachers' environmental literacy levels can be expressed as a critical factor in contributing to their competencies in planning and implementation of environmental education. At this point, the aim of this study is to examine the effect of E-STEM education on preservice science teachers' environmental literacy.

### Yöntem

The embedded-experimental mixed method research design was used in the current study. An instructional design was developed based on E-STEM approach and applied for 10 weeks to 51 sophomore preservice science teachers using a single group pretest-posttest experimental design following the two-week training program on E-STEM education. The content of the instructional design was organized around five main themes: "Ecosystems and Biodiversity", "Environment and Water", "Environment and Air", "Environment and Soil" and "Environment and Energy". Quantitative data were collected using the Environmental Knowledge Test (EKT), Revised New Ecological Paradigm Scale (R-NEP), Environmental Awareness Scale (EAS), and Pro-Environmental Behavior Scale (PEBS) before and after the implementation. Semi-structured individual interviews were conducted with six preservice science teachers after the implementation to obtain qualitative data. The semi-structured interviews aimed to determine preservice science teachers' perceptions of the effect of E-STEM education on their environmental knowledge, attitudes, awareness, and pro-environmental behaviors. The quantitative data were analyzed using the SPSS software package (PASW Statistics 18.0), and qualitative data were analyzed using the content analysis technique. The paired sample *t*-test was used in the data analysis collected from EKT, R-NEP, EAS, and PEBS, which were used to determine preservice science teachers' environmental literacy levels. Descriptive statistics such as mean, standard deviation, percentage, and frequency of the data were also found.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results revealed statistically significant differences in favor of the posttest mean scores of the EKT, R-NEP, and PEBS. The results indicated that preservice science teachers' environmental knowledge level was increased and their environmental attitudes and behaviors changed positively after the implementation. A significant difference was also found in the R-NEP dimensions in favor of the posttest mean scores in the ecocentric approach dimension and the pretest scores in the anthropocentric approach dimension. That is, preservice teachers' anthropocentric attitudes deteriorated whereas their ecocentric attitudes improved. A statistically significant difference in favor of the posttest mean scores was also found in all dimensions when the PEBS dimensions were considered. This result indicated that E-STEM education improved preservice science teachers' physical, persuasive, consumer, political, educational, and legal behaviors, which are environmentally responsible. Preservice science teachers' environmental awareness level, which

was high before the implementation, did not improve afterward. The results obtained from the quantitative data were also supported by the findings obtained from the semi-structured interviews conducted after the implementation. It can be concluded that the E-STEM experience led to an increase in the environmental literacy level of preservice science teachers when the results obtained before and after the implementation are compared.

**Anahtar Kelimeler:** STEM, E-STEM education, environmental education, environmental literacy, preservice science teachers

#### Kaynakça

Fraser, J., Gupta, R., Flinner, K., Rank, S., & Ardalan, N. (2013). *Engaging young people in 21st century community challenges: linking environmental education with science, technology, engineering and mathematics*. New York, NY: New Knowledge Organization Ltd.

Gayford, C. G. (2002). Environmental Literacy: Towards a Shared Understanding for Science Teachers. *Research in Science & Technological Education*, 20, 99–110.

Herman, B. C., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., & Newton, M. H. (2018). A socioscientific issues approach to environmental education. In G. Reis, & J. Scott (Eds.), *International perspectives on the theory and practice of environmental education: A reader, Environmental discourses in science education (vol. 3)*. Cham: Springer

McDonald, J. T., and Dominguez, L. A. (2010). Professional Preparation for Science Teachers in Environmental Education. In A. M. Bodzin, B. S. Klein, and S. Weaver (Eds.) *The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education* (pp.17–30). New York: Springer Science Media.

National Wildlife Federation & NYC Eco-Schools Green STEM Advisory Board. (2015). *Green STEM: how environment based education boosts student engagement and academic achievement in science, technology, engineering and math*. Reston, VA: National Wildlife Federation.

Peffer, T. E., and Bodzin, A. M. (2010). The Value of Nonformal Environmental Education-Based Professional Development in Preservice Science Teacher Preparation. In *The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education* (pp.267–279). Springer Netherlands.

Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., Ertepinar, H., & Kaplowitz, M. (2009). Assessing pre-service teachers' environmental literacy in Turkey as a mean to develop teacher education programs. *International Journal of Educational Development*, 29(4), 426-436.

UNESCO-UNEP. (1978). *The Tbilisi declaration: final report intergovernmental conference on environmental education*. Organized by UNESCO in cooperation with UNEP, Tbilisi, USSR, 14-26 October 1977, Paris, France: UNESCO ED/MD/49.

## Fen Bilimleri Dersi Basınç Ünitesinin Kavram Karikatürleri ile 8. Sınıf Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

Sevim Kaymaz, Özlem Eryılmaz Muştu

MEB, Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Sürekli değişen ve gelişen dünyamızda yeniliklere açık bireylere ihtiyaç giderek artmaktadır. Gelişmiş ülkelerin dengine ulaşabilmek için bilgileri sadece anlatım yoluyla aktarmanın yanlış olduğu, bilgileri araştıran, bilgilere ulaşan hatta bilgileri üreten, yapılandırabilen ve yorumlayabilen bireyler olması daha da önem kazanmıştır (Şaşan, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulama ile başlattığı, 2005-2006 eğitim öğretim yılında tüm ilköğretim kurumlarında yapılandırmacı kuramı uygulamıştır (Şahin, 2007). Ezbere öğrenmeler yerine öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini hedefleyen yapılandırmacı uygulamalar, öğretmenin görevini azaltan bir uygulama olmayıp aksine öğretmeninde etkinliğini arttırarak öğrencilerin başarı ve gelişimini arttırır (Ören, 2013).Yenilenen programda fen okuyazarı bireyler yetiştirmek için geleneksel öğretim yöntemleri yerine keşfetme, eleştirme ve ürün ortaya koyma üzerine yoğunlaşmıştır. Ayrıca yeni öğretim programında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya dökülebilmeleri, düşüncelerini argümanlar aracılığı ile güçlendirmeleri ve karşıt düşünceleri etkisiz kılmak için karşıt argümanlar üretmesi desteklemektedir (MEB, 2018).Kavram karikatürleri yapılandırmacı yaklaşımda kullanılabilir verimli yöntemlerden biridir (Aslan, 2015).Kavram Karikatürleri öğrencilere tartışma ortamında kavramları günlük yaşantılarıyla ilişkilendirebilmelerine olanak sağlayan, kavramsal ilişkilerini öğrenmelerini sağlayan ve kavramsal olarak anlamlarını kavramalarını sağlayan öğretim yöntemidir (Sinan, 2007).Kavram karikatürleri olaylara daha farklı pencereden bakılmasını ve yeni fikirlerin doğmasını sağlar. Eğitimde kullanılan kavram karikatürlerinin amacı mizah değildir. Asıl amaç; ilgi çekmek, tartışma ortamı yaratmak ve doğru bilgiye öğrencilerimizin ulaşmasını sağlamaktır. Karikatürlerde yer alan cevapların tamamının doğru olması veya tamamının yanlış olması gerekmez. Böylelikle tüm yaş gruplarındaki öğrencilere bilimsel problemlerin sadece bir doğru cevabının olamayacağını ya da yanlış cevabın birden fazla cevap olabileceği öğretilmiş olur (Kılınç, 2008).Kavram karikatürleri kullanılarak derslerde etkinlikler düzenlendiğinde öğrenciler fikirlerini çekinmeden ortaya koyabilirler. Özellikle konu hakkında bilgisinden emin olmayan yada özgüven düşüklüğü olan öğrencilerin söyleyeceklerini karikatürdeki karakterler dile getirdiği için daha rahat bir ortam olacaktır (Yamık, 2015). Çeşitli şekillerde hazırlanan kavram karikatürleri öğrencilerin dikkatini çekmekte ve eğlenceli bir eğitim ortamı da oluşturmaktadır. Kavram karikatürleri ilk olarak 9-13 yaş aralığı için tasarlanmıştır. Ancak şu an her eğitim seviyesinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Stephenson ve Warwick, 2002).Bu çalışmanın amacı ortaokul 8. sınıf fen bilimleri dersi basınç ünitesinin kavram karikatürleri ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemektir.

### Yöntem

8. sınıf fen bilimleri dersi basınç ünitesinin kavram karikatürleri ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla yapılan nicel araştırmada “ön test- son test kontrol grublu yarı deneysel desen ” kullanılmıştır. Deneysel desen kullanılmasının amacı, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının, sonucu olumlu ya da olumsuz nasıl şekillendirdiğini ortaya çıkartmaktır. Deneysel araştırmalar, karşılaştırılabilir işlemler uygulanması ve bu işlemlerin gruplar üzerindeki etkilerinin incelenebilmesi açısından bilimsel araştırmalar içerisinde en kesin sonuçlar veren yöntemlerden biridir (Karasar, 2005).Çalışmanın örnekleme Konya ili Cihanbeyli ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören 24 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 15’i erkek, 9’ u kızdır. Çalışma grubu seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun Örnekleme; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Gurbetoğlu, 2018). 24 öğrenci homojen olarak iki gruba ayrılarak 12 kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Dersler COVID-19 pandemi süreci nedeniyle uzaktan eğitim olarak zoom programı üzerinden işlenmiştir. Araştırmanın uygulama kısmı 8. sınıflar üzerinde, üç hafta süren etkinlikler ile yapılmıştır. Her iki gruba da çalışma başlamadan önce aynı başarı testi öntest olarak uygulanmıştır. Kontrol grubuna öğretim programı çerçevesinde öğretim yapılırken, deney grubuna ekstra olarak kavram karikatürleri kullanılarak öğretim programı uygulanmıştır. Uygulama sonunda ise her iki gruba öntest olarak uygulanan başarı testi, son test olarak tekrar uygulanmıştır.Araştırmada verilerin toplanması için Baytok (2007) tarafından geliştirilen “Basınç Başarı Testi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 20 sorudan oluşan akademik başarı testindeki maddelerin güçlüğü 0,33 ile 0,86 arasında değişmektedir. Testin ortalama ayırt edicilik gücü 0,47 olarak hesaplanmıştır.Başarı testinin güvenilirlik çalışmalarında ise KR-21 güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur.Araştırmanın amacına uygun şekilde

toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki ortalama puan farklılıkları için Mann Whitney U testi tercih edilmiştir. Analizlerde deney ve kontrol gruplarının, grup içi puan değişimlerini incelemek için Wilcoxon İşaretler Sıralı Testi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin kavram karikatürü ile yapılan uygulamalardan pozitif yönde etkilendikleri ve başarılarını arttığı belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde deney grubunda başarının arttığını ifade eden bu çalışmanın sonucu literatürde pek çok çalışmayla (Alkan, 2010; Akbaş ve Toros, 2016; Baba, 2012; Balcı, 2018; Baysarı, 2007; Ceylan, 2015; Çelik, 2016; Çinici vd., 2014; Demirel ve Aslan, 2014; Erdağ, 2011; Evrekli, 2010; Gölgeci ve Saraçoğlu, 2011; Külekci, 2019; Sidekli vd., 2014; Şahin 2018; Şenocak, 2018; Taşkın, 2014; Tokcan ve Alkan, 2013; Topcubaşı ve Polat, 2014) örtüşmektedir. Kavram karikatürü ile akademik başarıyı araştıran çalışmacılardan kavram karikatürünün akademik başarıyı arttırmadığı sonucuna ulaşan çalışmalarda vardır. Örneğin Güngör (2008) "İnsan ve Çevre" ünitesinde, Kara (2017) ise "Yer Kabuğunun Gizemi" ünitesindeki araştırmalarında kavram karikatürlerinin akademik başarıyı etkilemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda kavram karikatürleri ile öğretim yapılan sınıfta öğrencilerin akademik başarılarında olumlu bir artış, kontrol grubun akademik başarısında olumlu bir değişiklik yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** kavram karikatürü, basınç, akademik başarı, ortaokul öğrencileri

### Kaynakça

- Alkan, G. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Aslan, D. (2015). *Fen liselerindeki öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Baba, M. (2012). *İlköğretim öğrencilerine vatandaşlık bilinci kazandırmada kavram karikatürü kullanımının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Balcı, S. (2018). *Sosyal bilgiler dersi "yaşayan demokrasi" ünitesinde kavram karikatürlerinin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanlışlarının giderilmesine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Evrekli, E. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve sorgulayıcı öğrenme beceri algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Güngör, H. (2018). *Fen ve teknoloji öğretiminde kavram karikatürü kullanımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Karasar, N. (2005). Basit araç-gereçlerle periyodik cetvel öğretiminin etkililiği. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-31.
- Kaptan, P. (1998). Fen öğretiminde kavram yanlışları ve kavramsal değişim stratejisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 45-56.
- Kara, M. (2017). *İlköğretim 5. sınıf yer kabuğunun gizemi ünitesinde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.



- Kılınç, A. (2008). **Öğretimde mizahi kavramaya dayalı bir materyal geliştirme çalışması: bilim karikatürleri.** Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Ören Ş. ve Yılmaz T. (2013). Fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyeler temelli rehber materyal geliştirme çalışması. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 2(2),130-141.
- Sinan, O. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının enzimlerle ilgili kavramsal anlama düzeyleri. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 1(1), 1-22.
- Stephenson, P.ve Warwick, P.(2002). Using conceptcartoonstosupportprogression in students' understanding of light, **PhysicsEducation**, 37 (2), 135-141.
- Şahin, İ.(2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi, **İlköğretim Online**, 6(2), 284-304.
- Şenocak, K.Z. (2018). **Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkileri.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Yamık, G. A. (2015). **Fen eğitiminde kavram karikatürü uygulamasının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin motivasyonları üzerindeki etkisi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.

## COVID 19 Salgın Sürecinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) Çalışan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Deneyimleri

Ayşe Fizan Sasa, Gökhan Öztürk

Aksaray Üniversitesi, ODTÜ

### Problem Durumu

Özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü bilim ve sanat merkezleri, okullara oranla atölye ve beceri gerektiren çalışmaları daha fazla yürütmekte, proje ve bilimsel araştırma odaklı destek eğitimleri vermektedir. 2020 yılında beklenmedik bir şekilde başlayan uzaktan eğitimin ardından, 2021 yılında da Sağlık Bakanlığı tarafından açıklanan vaka sayılarına göre okullar için beklenmedik zamanlarda uzaktan eğitim ya da yüz yüze eğitim kararları verilmiştir. Bu durum öğretmenleri ders içeriklerini en az öğrenme kaybı yaşanacak şekilde düzenlemek zorunda bırakmıştır. Dünya'nın birçok ülkesinde olduğu gibi eğitim ve öğretimin COVID 19 salgın sürecinden olumsuz etkilenme derecesini azaltmak için, 2020 yılı Mart ayından itibaren Türkiye'de de zorunlu uzaktan eğitim kararı alınmıştır (Özer ve Suna, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2020). MEB tarafından tüm öğretim kademeleri için EBA TV, EBA internet sitesi üzerinden tanımlanan eş zamanlı ya da EBA bünyesinde eş zamanlı olmayan çevrimiçi ortamlar süreç içerisinde öğrenci ve öğretmenlerin kullanımında zamanla daha aktif hale getirilmiştir. Çeşitli e-kitaplar, sanal gezi ve etkileşimli mobil uygulamalar öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanımları için sunulmuştur (Kırmızıgül, 2020). Bu süreçte destek eğitime ihtiyacı olan ve yaşlarına göre zihinsel ve sanatsal yeteneklerinde üst performanslar sergileyen özel yetenekli öğrencilerin çalışma ortamları herhangi bir yönetim ya da idare tarafından tanımlanmamış ve öğretmenin deneyimleri ile yönetilmiştir.

Uygulamalı dersler yürüten bilim ve sanat merkezleri öğretmenlerinin yaşadığı deneyimler ve geliştirdikleri dirençler sürecin yönetilmesinde önem kazanmıştır. Okullarda öğretmenlerin iletişim kanalları nispeten tanımlanmış ve öğrenme içeriklerine ilişkin konu anlatımları, soru çözüm kaynakları vs. öğrenme kaynakları il ya da ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından sağlanmaya çalışılmıştır. MEB tarafından yönlendirici kaynaklar veli, öğretmen ve öğrenciler için sunulmuştur (Özer, 2020). Bilim ve sanat merkezi öğretmenleri, velileri ve öğrencileri için ise çeşitli konularda online eğitimler düzenlenmekle sınırlı kalmıştır. Sınırlı sayıda öğretmen tezsiz yüksek lisans programlarına yönlendirilmiştir.

Bu çalışmada salgın sürecinde etkinlik ve proje odaklı çalışan bilim ve sanat merkezleri fen bilimleri öğretmenlerinin salgın sürecindeki deneyimleri ve beklenmedik değişimlerle baş etme yöntemleri ve bunların kaynakları araştırılmıştır.

Araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

Araştırma Sorusu: Bilim ve sanat merkezlerinde çalışan fen öğretmenlerinin COVID 19 salgın süreci uzaktan eğitim deneyimleri nasıldır?

Alt araştırma Soruları:

1. BİLSEM Fen Bilimleri Öğretmenlerin salgın süreci öncesi uzaktan eğitim deneyimleri ve salgın sürecini yönetmeleri ile ilişkilendirmeleri nasıldır?
2. Salgın sürecinde öğretmenlerin tercih ettiği uzaktan eğitim ortamları ve bu ortamları seçme nedenlerini etkileyen deneyimleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin salgın sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve olumlu deneyimler nelerdir?
4. Salgın sürecinde karşılaştıkları zorluklara geliştirdikleri dirençler ve beklenmedik değişimlerle başa çıkma stratejileri nelerdir?
5. Deneyimlerine dayanarak salgın süreci sırasında ve sonrasında uzaktan eğitimin yeri ile ilgili öneri ve beklentiler nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırma deseni

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın amacına ve araştırma sorularının yapısına göre seçilmiş olan fenomenoloji deseninde günlük hayatta farkında olunan ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olguların, kişilerin yaşamlarındaki deneyimlerine yükledikleri anlamı ortaya çıkarır. (Cresswell, 2003; Yıldırım ve Simsek, 2006) Bilginin kaynağı çevresi ile ilişki içerisindedir. Çalışmaya konu olan bilim ve sanat merkezi

fen bilimleri öğretmenleri, Türkiye’de salgın süreci devam ederken meydana gelen beklenmedik değişimlere maruz kalmaktadır. Bu çalışmanın odak noktası öğretmenlerin deneyimlerinden sınırlı sayıda sunulabilecek temalarda başa çıkma stratejilerindeki çeşitliliği belirlemektir.

#### Çalışma Grubu

Türkiye’de 183 farklı bağlamdaki bilim ve sanat merkezinde çalışan fen bilimleri öğretmenleri bulunmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ulaşılabilir örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde aktif olarak görev yapan ve konuya ilişkin veri sağlayabilecek 10 gönüllü fen bilimleri öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların kimlik bilgilerinin korunması için katılımcı 1 ve katılımcı 10 arasında, görüşme yapıma sırasına göre, isimlendirme yapılmıştır.

#### Veri toplama

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, uzman görüşü alındıktan sonra yeniden revize edilmiştir. Etik kurul başvurusu yapılmış ve öğretmenlerin çalışmaya gönüllü katıldıklarını onaylayabilecekleri çevrimiçi bir form gönderilmiştir. Görüşme için uygun zaman planlaması yapılmış ve görüşmeler yaklaşık 40 dakika kadar sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların en rahat ve sık kullandıkları Zoom platformu üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Program üzerinden öğretmenlerin onayı ile kayıt başlatılmış, herhangi bir teknik problem yaşanmaması için ayrıca ses kaydı gerçekleştirilmiştir.

#### Veri analizi

Veriler tek tek incelenerek ses kayıtlarında bir problem olup olmadığı kontrol edilmiş ve dikkatli bir şekilde yazı formatına aktararak analizler için hazırlanmıştır. Tüm veriler bütüncül bir bakış oluşturabilmek için 2 kez okunmuştur. Daha sonra BİLSEM fen bilimleri öğretmenlerinin deneyimleri ve başa çıkma stratejilerinin özünü araştırabilmek için her görüşme analiz edilmiştir. Görüşmeler tek tek analiz edilirken araştırmacı ön yargıları, tutum, bilgi ve düşüncelerinin mümkün olduğunca analizleri etkilememesi için çaba gösterilmiştir. BİLSEM fen bilimleri öğretmenlerinin ifadeleri ve bu ifadelerin anlamlarına göre farklı birimlere ayrılmıştır. Öğretmenlerin deneyimlerinde ve baş etme stratejilerinde gizli olan anlamlar araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda her görüşmenin analizi tamamlandıktan sonra ortak tema ve kodlar tanımlanması ve ortak temalar tespit edilmesi beklenmektedir.

#### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

BİLSEM fen bilimleri öğretmenlerinin salgın sürecinden yaşadıkları olumlu ya da olumsuz deneyimlerin temalar şeklinde belirlenmiş olması beklenmektedir.

COVID 19 salgın sürecinde maske, dezenfektan, solunum cihazı vb üretimler ile fikri mülkiyet hakkı kültürünün zamanla yerleştiği (Özer, 2020) ve başarıları devam eden BİLSEM’ lerde öğretmenler eğitimde her zaman aktif rol almıştır. Öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi hem salgın sürecinde hem de sonrası için bir destek mekanizması olmaktan ziyade eğitimin bir parçası olacak olan uzaktan eğitim çalışmalarının şekillenmesinde faaliyetlerde dikkat edilmesi gereken hususlar ve örnek teşkil edecek durumları ön plana çıkaracaktır. Öğretmenlerin bu süreçteki ortak deneyimleri öğretmen eğitimlerinin organize edilmesi konusunda fayda sağlayacağı gibi benzer afet, salgın vb. durumlarda en az öğrenme kaybına oluşturacak tedbirler ve yöntemler için yol gösterici olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilim ve Sanat Merkezi, COVID 19 Deneyimleri, fenomenoloji

#### **Kaynakça**

Abdullah, E. K. E. R., & Hakan, S. A. R. I. Özel Yeteneklilerin Tanınmasında Sınıf Düzeylerinin Uzman Görüşlerine Göre Karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 889-899.

Özer, M. (2020). Türkiye’de Özel Yeteneklilere Yetenek Geliştirme Desteğinde Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durum ve İyileştirme Alanları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 727-749.

Özer, M., & Suna, H. E. (2020). COVID-19 pandemic and education. *Reflections on the pandemic in the future of the worlds*, 157-178.

Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.

Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.

## Out-of-School e-Learning Environment During The Pandemic: Science Studies in The Kitchen

Aysegül Kınık Topalsan

Istanbul Aydın Üniversitesi

### Problem Durumu

Online learning refers to "learning experienced through the internet" in synchronous or asynchronous environments where students interact with instructors and other students at the appropriate time and place (Singh & Thurman, 2019). Online learning environments have seen rapid growth over the past decade due to the fact that they provide easy and effective access to more information, have greater flexibility in location and speed, and reach many at lower financial costs (Chen, 2010; Dong, Cao & Li, 2020; Khurana, 2016). Within these concerns, it is necessary to place the social, cognitive and academic concerns that the lack of creative and practical academic programs applied to students may create in children. Special academic programs are needed for each child to develop in areas that highlight their strengths. In the spring of 2020, schools around the world closed their doors to reduce the spread of the viral epidemic during the COVID-19 pandemic. While this physical closure necessitated a rapid transition to distance education, it gave more responsibility to parents, teachers, educational policy makers, non-governmental organizations and the academic world for the educational process. Especially the efforts to continue specific activities aimed at formal literacy online, but the lack of spontaneous, creative and collaborative quality activities became one of the most important issues discussed in this period. In addition, the need for institutions that would motivate students and support their academic activities increased during this period. Children's Universities are the leading institutions that support students cognitively and socially in this period. Within this scope, in this study, it was tried to reveal the effect of interactive and argument-oriented "science in the kitchen" activities on children, for 12 weeks in the 2020-2021 academic-education fall semester, by a children's university established within a foundation university. The "Science in the Kitchen Activity Opinion Form " consisting of 5 open-ended questions and the data obtained within the scope of online course records were analyzed using descriptive analysis techniques as well as content and discourse analysis, and the effectiveness of the online out-of-school online environment was revealed under 4 different themes.

### Yöntem

The research was conducted by case study from qualitative research patterns. Case study is a qualitative research approach in which the researcher examines one or a few situations that are limited in time with data collection tools that include multiple sources, and situations and situational themes are defined (Creswell & Plano Clark, 2007). The working group of this research consists of 10 students aged 7-10 studying online at a children's university established within a foundation university in Istanbul. While determining the study group, criteria and easy and accessible sampling were used. Criterion sampling involves the study of all situations that meet a predetermined set of criteria. For this study, the criterion that the researcher is the director of the children's university so that it can easily reach the children attending the children's university was accepted as an easily accessible sampling condition to work with children aged 5-12. A semi-structured interview form including open-ended questions about the "science in the kitchen" study was created by the researchers. During the form development phase; First, a draft form consisting of eight questions in total was created by examining the field studies. Then, as a result of the feedback received from the field experts, the form was reorganized and the five-question form was finalized. The interviews with the students and the course records attended by the students for 12 weeks on the Zoom platform were deciphered and analyzed with descriptive analysis, content analysis and discourse analysis approaches with the help of Nvivo 11 package program. Descriptive analysis is the approach of summarizing and interpreting the obtained data according to previously determined themes.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

The primary basis of this research is that the more opportunities students get to do science, the more realistic their science learning experience will be. For this reason, 12-week science in the kitchen activities are designed, which allow students who cannot go to school due to the pandemic and have to follow their lessons online to conduct scientific inquiries, even in a home environment. Furthermore, these activities enable students to produce science in completely practice-oriented learning environments and question what they have learned in a scientific language. With the help of these studies, students experienced producing like scientists and structuring the concepts of science by themselves through creating hypotheses and experimental mechanisms in tasks given during the week after conducting argument-based experimental studies in the kitchen environment.

**Anahtar Kelimeler:** Argumentation, descriptive analysis, e-learning, out of school, science, pandemic

### Kaynakça

- Aldhafeeri, F. M., & Khan, B. H. (2016). Teachers' and students' views on e-learning readiness in Kuwait's secondary public schools. *Journal of Educational Technology Systems, 45*(2), 202-235. <https://doi.org/10.1177/0047239516646747>.
- Almaiah, M. A., & Alyoussef, I. Y. (2019). Analysis of the effect of course design, course content support, course assessment and instructor characteristics on the actual use of E-learning system. *Ieee Access, 7*, 171907–171922. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2956349>.
- Bridge, S. (2020). Opinion: How edtech will keep our students on track during COVID-19. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2377556452?accountid=147490>. Accessed 12 May 2020.
- Chang, N. (2011). Pre-service Teachers' views: How did E-feedback through assessment facilitate their learning? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11*(2), 16–33.
- Chen, R. T.-H. (2010). Knowledge and knowers in online learning: Investigating the effects of online flexible learning on student sojourners. (Doctoral Dissertation). University of Wollongong, NSW, Australia, Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4099&context=theses>.
- Christianson, S. A. (Ed.). (2014). *The handbook of emotion and memory: Research and theory*. Psychology Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Deng, F., Chen, D. T., Tsai, C. C., & Chai, C. S. (2011). Students' views of the nature of science: A critical review of research. *Science Education, 95*(6), 961-999. <https://doi.org/10.1002/sce.20460>.
- Dinh, L. P., & Nguyen, T. T. (2020). Pandemic, social distancing, and social work education: Students' satisfaction with online education in Vietnam. *Social Work Education, 39*(8), 1074-1083. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1823365>.
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review, 118*, 105440. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>.
- Erduran, S. (2020). Science education in the era of a pandemic: How can history, philosophy and sociology of science contribute to education for understanding and solving the COVID-19 crisis? *Science & Education, 29*, 233–235. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00122-w>
- González-Gómez, D., Jeong, J. S., & Rodríguez, D. A. (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>.
- Khan, N. U. S., & Yildiz, Y. (2020). Impact of intangible characteristics of universities on student satisfaction. *Amazonia Investiga, 9*(26), 105–116. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.26.02.12>.
- Khurana, C. (2016). Exploring the role of multimedia in enhancing social presence in an asynchronous online course. (Doctoral Dissertation). The State University of New Jersey, Rutgers, U.S, Retrieved from <https://search-proquest-com.simsrad.net.ocs.mq.edu.au/docview/1844392065?pq-origsite=primo>. Accessed 12 May 2020.
- Linh, H. (2020). Online education remains unfamiliar in Vietnam. Retrieved from <https://vietnamnet.vn/en/society/online-education-remains-unfamiliar-in-vietnam-620964.html>. Accessed 12 May 2020
- Lockman, A. S., & Schirmer, B. R. (2020). Online instruction in higher education: Promising, research-based, and evidence-based practices. *Journal of Education and E-Learning Research, 7*(2), 130-152. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.72.130.152>.
- Mohammed, S. S., Suleyman, C., & Taylan, B. (2020). Burnout determinants and consequences among university lecturers. *Amazonia Investiga, 9*(27), 13–24. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.27.03.2>.

O'Doherty, D., Dromey, M., Lougheed, J., Hannigan, A., Last, J., & McGrath, D. (2018). Barriers and solutions to online learning in medical education—an integrative review. *BMC medical education*, *18*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1240-0>.

Pei, L., & Wu, H. (2019). Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis. *Medical Education Online*, *24*(1), 1666538. <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1666538>.



## Türkiye’de Bilimin Doğası ve Fen Eğitimi Üzerine Gerçekleştirilen Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Arzu Sönmez Eryaşar

Sosyoloji İğdır Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilim okuryazarı bireyler yetiştirmek fen eğitiminin en temel amaçları arasında yer almaktadır. Bilim okuryazarı olarak yetişen bireyler eleştirel düşünen, araştıran, sorgulayan, kanıta dayalı muhakemeler yapabilen, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerine sahip, bilinçli bireylerdir. Bilimsel okuryazarlık için literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Lederman ve Niess (1998) bilimsel okuryazar bireyleri, bilimsel süreç becerilerini doğru bir şekilde kullanabilen, bilimin içeriğini anlayan, karşılaştığı kişisel ve toplumsal sorunlar karşısında çözüm yollarını bilim ile arayan, bilimin doğasını bilen bireyler olarak tanımlamışlardır. Hurd (1985) ise bilim okuryazarı bireyleri, fen ve teknoloji anlayışı gerektiren durumlarda sorumluluk gösteren kararlar verebilen ve harekete geçebilmesi için gerekli entellektüel bilgi ve becerilere sahip olan bireyler olarak tanımlamıştır.

2005 yılı Fen ve Teknoloji Öğretim Programı vizyonunda “*bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesi*” amacına vurgu yapılmıştır (MEB, 2005,s5). Fen ve Teknoloji Öğretim programı vizyonunda fen okuryazarı olarak yetişen bireylerin, toplumsal sorunlarla ilgili problemlerin çözümü konusunda kendilerini sorumlu hisseden, yaratıcı ve analitik düşünme becerileri yardımıyla bireysel veya işbirliğine dayalı alternatif çözüm önerileri üretebilen, bilgiyi araştıran, sorgulayan, yaşam boyu öğrenen bireyler olarak tanımlandığı görülmektedir (MEB, 2005; 2013). Buradan yola çıkıldığında bilim okuryazarlığının hem bireyler, hem de ülkelerin gelecekle bakımından oldukça önem arz ettiği ve bilim okuryazarı birey olabilmek için bilimin doğasının nasıl oluştuğunu ve geliştiğini kavramanın oldukça önemli olduğu söylenebilir (McComas, Clough ve Almazroa, 2000).

Bilimin doğası kavramı ulusal ve uluslararası açıdan bakıldığında fen eğitim vizyonu içerisinde bulunmakta ve gerçekleşen reformlarla birlikte bilim okuryazarlığının temel becerilerinden biri olarak yer almaktadır (AAAS, 1990, 1993; Köseoğlu, Tümay & Budak, 2008; MEB, 2005; MEB, 2013). Bu nedenle bilimin doğasının bilim okuryazarlığının önemli bir bileşeni olduğu ve bilimin doğasının öğrenciler tarafından anlaşılmasının dünya genelinde önemli bir eğitim hedefi olarak görüldüğü söylenebilir (Lederman, 1999; McComas, Clough & Almazroa, 2000). Bunun sebebi olarak ise bilim okuryazarı olarak yetişen bir bireyden beklenen bu becerilerin bilimin doğası temelinde bir fen eğitimi ile kazanılabileceğine yönelik literatürde birçok çalışma bulunmaktadır (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell & Schwartz, 2002; Lederman & Lederman, 2014; McComas & Olson,1998; Özden & Cavlazoğlu, 2015).

Bilimin doğasına yönelik literatürde birden fazla tanım bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılı Fen Bilimleri Programı Öğretim vizyonunda bilimin doğası “*bilimin ne olduğu, bilimsel bilginin nasıl ve ne amaçla oluşturulduğu, bilginin geçtiği süreçleri, bilginin zamanla değişebileceğini ve bilginin yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamayı kapsamak*” olarak ele alınmaktadır (MEB,2013,s-vi). Lederman (1992) tarafından ise bilimin doğası, bilginin doğasına, kaynağına, bilginin kapsamına veya bilimsel bilginin gelişimine yönelik inançlar ve değerler bütünü olarak ifade edilmektedir. Bir diğer tanımda ise bilimin doğasının bilimin ne olduğu, nasıl işlediği, bilim insanlarının nasıl çalıştığı gibi sorulara verilen yanıtlar olarak görülmektedir (McComas ve Olson, 1998).

Fen Bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik inançlarına bakıldığında bu inançların öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkilediği yapılan birçok araştırmada ortaya koyulmuştur (Akçay, 2006; Lederman, 1992; Lederman, 1999; Lin ve Chen, 2002; Waters-Adams, 2006). Yine bir başka çalışmaya bakıldığında öğretmen adaylarının öğretim programına bilimin doğasının ve bilim tarihi derslerinin eklenmesinin oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Hurd, 1987).

Buradan yola çıkılarak uygulanan öğretim programlarından istenilen verimin alınabilmesi ve reform beklentilerinin gerçekleşebilmesi açısından öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki görüş ve inançlarının belirlenmesinin ve bu inanç ve görüşlerin sınıf içine nasıl yansıtıldığının tespit edilmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Yanı sıra öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik yeterli düzeyde kazanıma sahip olmaları gerektiği de söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı 2011-2021 yılları arasında bilimin doğasına yönelik Türkiye’de Fen Bilimleri öğretmenleri ve Fen Bilimleri öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesidir. Araştırmanın bu alandaki araştırmacılara yol göstermesi ve son 10 yıl içerisinde bilimin doğasına yönelik Türkiye’de Fen Bilimleri

öğretmenleri ve Fen Bilimleri öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olan yüksek lisans ve doktora tezlerine yönelik genel bir çerçeve çizilmesi amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı olan belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach & Ward, 2013). Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş olan belgelerin geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılan çalışmada Altheide'nin (1996) belge analiz süreci takip edilmiştir. İlk olarak araştırma problemi ve amacına uygun olarak dokümanlardaki dahil etme kriterleri belirlenmiştir. Ardından bu dahil etme kriterlerine uygun olarak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Daha sonra temel analiz alanları belirlenmiştir. Sonrasında ise doküman kodlama, doğrulama ve analiz etme basamakları gerçekleştirilmiştir (Akt.Kıral,B.,2020).

Buna göre dahil etme kriterlerini Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde, "2011-2021 yılları arasında", "Bilimin Doğasına" yönelik "Fen Bilimleri öğretmenleri" ve "Fen Bilimleri öğretmen adayları" ile gerçekleştirilmiş olan "yüksek lisans" ve "doktora tezleri" oluşturmaktadır. Bu aşamada dahil etme kriterleri baz alınarak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde kullanılan anahtar kelimeler "fen bilimleri öğretmenleri" ve "bilimin doğası", "fen bilimleri öğretmen adayları" ve "bilimin doğası", "fen bilgisi öğretmenleri" ve "bilimin doğası", "fen bilgisi öğretmen adayları" ve "bilimin doğası", "fen ve teknoloji öğretmenleri" ve "bilimin doğası", "fen ve teknoloji öğretmen adayları" ve "bilimin doğası" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı ve belirlenen özel kriterler doğrultusunda veri toplama süreci gerçekleştirilmiş ve 2011-2021 yılları arasında YÖK ulusal veri tabanında yayımlanan toplam 35 adet çalışmaya ulaşılmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizden yararlanılmaktadır. Veri toplama aşamasında elde edilen tezlerin incelenmesi ve derinlemesine bilgi edinmek için bazı başlıklar belirlenmiştir. Bunlar, çalışmaların amacı / araştırma soruları, konteksti ve katılımcıları, çalışmaların yapıldığı yıllar, çalışmaların yöntemi, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik testleri, veri analiz yöntemleri, temel sonuçlar ve önerilerdir. 2011 yılından itibaren yayınlanmış olan bilimin doğasına yönelik fen bilimleri öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş tezler bu temalar baz alınarak incelenmeye, yayın sınıflandırma tablosuna kodlanmaya ve not edilmeye devam edilmektedir. Araştırmanın bulguları frekans ve yüzde değerleri kullanılarak, tablolar ve grafikler halinde sunulacaktır. Ayrıca araştırma tamamlandığında ilk olarak bir başka alan uzmanının dahil etme kriterlerini baz alarak tarama yapması sağlanacaktır. İkinci olarak ise tezlerden rastgele seçilen 10 tanesinin bir başka alan uzmanı tarafından analiz edilmesi sağlanacak ve araştırmacılar arasındaki uyum belirlenecektir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmeye devam etmektedir. Elde edilen bulguların çalışmaların amacı / araştırma soruları, konteksti ve katılımcıları, çalışmaların yapıldığı yıllar, çalışmalarda kullanılan yöntemler, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik testleri, veri analizleri, temel sonuçlar ve öneriler başlıkları altında veri toplama formuna aktarılma süreci devam etmektedir. Yapılan önceki araştırmalara bakıldığında bilimin doğasına yönelik yüksek lisans tez sayısının doktora tezi sayısına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Nitekim bu çalışmada da benzer bir sonuca rastlandığı göze çarpmaktadır. Ayrıca önceki çalışmalarda örneklem seçimine bakıldığında öğretmen adayları ile gerçekleştirilen tez sayısının öğretmenlerle olanlara oranla daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Nitel araştırmaların daha yoğunlukta olduğu ve durum çalışmalarına daha fazla yer verildiği görülmektedir. Araştırma süreci sona erdiğinde son 10 yıl içerisinde bilimin doğasına yönelik fen bilimleri öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmen adayları ile gerçekleştirilen tezlerin bütünsel bir portresi çizilerek, elde edilecek sonuçların bu alanda çalışan ve çalışmak isteyen araştırmacılara yol göstermesi hedeflenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilimin doğası, fen bilimleri öğretmenleri, fen bilimleri öğretmen adayları.

### Kaynakça

Akçay, B. (2006). The analysis of how to improve student understanding of the nature of science: A role of teacher. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* (Vol. 7, No. 2, pp. 1-13). The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies.

- American Association for the Advancement of Science. (1990). *Science for all americans*. New York: Oxford University Press.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Hurd, P. D. (1985). Science education for a new age: The reform movement. *NASSP Bulletin*, 69(482), 83-92.
- Hurd, P.D., (1987). A Nation reflects: The modernization of science education. *Bulletin of Science, Technology, & Society*, 7, 9-13.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Köseoğlu, F., Tümay, H., & Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-237.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of research in science teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 497-521.
- Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2014). Research on teaching and learning of nature of science. In *Handbook of research on science education, volume II* (pp. 614-634). Routledge.
- Lederman, N. & Niess, M. (1998). Survival of the fittest. *School Science and Mathematics*, 98 (4), 169–172.
- Lin, H. S. & Chen, C. C., (2002). Promoting preservice chemistry teachers' understanding about the nature of science through history, *Journal of Research in Science Teaching*, 39(9): 773-792.
- McComas, W. F., Clough, M. P. & Almazroa, H. (2000). The role and the character of the nature of science. W. F. McComas (Eds). *The nature of science in science education: Rationales and strategies*, (pp. 331-350). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- McComas, W. F., & Olson, J. K. (1998). The nature of science in international science education standards documents. In *The nature of science in science education* (pp. 41-52). Springer, Dordrecht.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özden, M., & Cavlazoğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 programlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 40-65.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. Retrived from <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>
- Waters-Adams, S. (2006). The relationship between understanding of the nature of science and practice: The influence of teachers' beliefs about education, teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 28(8), 919-944.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Türkiye’de Araştırma ve Sorgulama Yöntemine İlişkin Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi

Mukadder Baran, Medine Baran, Ferit Karakoyun, Abdülkadir Maskan

Bergen Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Dicle Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilindiği gibi 21. Yüzyılda değişen birey ihtiyaçları ile beraber bir çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişim ve gelişmeler olduğu söylenebilir. Hatta bu alanların en önemlisi olarak eğitim gösterilebilir. Çünkü eğitim sistemi gelişmiş olan toplumların diğer alanlarda da gelişmesi daha hızlı ve etkili olabilmektedir. Bu durumun farkında olan ülkeler eğitim sistemlerini sürekli geliştirme ihtiyacı içerisinde yer almaktadırlar. Buna bağlı olarak öğrenme ortamlarında her geçen gün yeni yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Bunlardan biri de öğrencilerin merak duygularını harekete geçiren, araştırma yapmaya sevk eden araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemidir. “Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme, öğrenmeyi “öğretmenin sunduğu bilgilerdir” tanımından çıkartarak, öğrencinin doğrudan katıldığı aktivitelerle araştırma yaparak öğrenmesini sağlamaktır. Bu yöntem, soru sorma, bilgiyi araştırma ve ulaşma, bir olguyla ilgili yeni bir şey bulma yoludur. Bir başka deyişle fen işlemleri diye tanımlanan Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenmede öğrenci neden-sonuç ilişkisi ve eleştirel düşünmeyi kullanarak, bilimsel bilgi ve işlemleri birleştirerek fen öğrenir” (Yıldırım ve Türker Altan, 2017). Türkiye’de Fen alanlarındaki ders müfredatları ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 2005-2007 yıllarından itibaren yapılandırmacı kuram baz alınarak düzenlenmiştir. Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemi de yapılandırmacı kuramın etkili uygulamalarından biridir. Bu yöntem ile öğrenciler keşfederek, sorgulayarak öğrenirler. Bu yöntem çerçevesinde düzenlenen öğrenme ortamlarında öğrenciler okul ortamında edindikleri akademik bilgiyi kendi deneyimleri sonucunda günlük yaşama transfer edebilirler.

Öğrenciler günlük hayattaki olay ve olguları akademik bilgiden kopuk olarak düşünmeleri sonucunda fen derslerini anlaması zor, karmaşık olarak görebilmektedirler. Özellikle, günlük hayatın birçok alanında karşımıza çıkan fen konularının ve kavramlarının öğrenci merkezli uygulamalarla sunulması, fen bilimleri kavramlarını öğrenciler açısından soyut olmaktan çıkarılabilecektir. Özellikle araştırma yapmaya elverişli olan fen alanları için uygun bir yöntem olduğu düşünülen araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemi diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de son yıllarda öğrenme ortamlarında daha çok uygulanmaya başlanmıştır. Yapılan bu çalışmada da bu durum göz önüne alınarak Türkiye’de yüksek lisans ve doktora düzeyinde araştırma ve sorgulamaya dayalı çalışmaların analiz edilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle öğrencileri bir çok açıdan olumlu etkileyen bu yöntemin Türkiye’deki kullanım durumu ve şekline dair elde edilen bulgular ile ilgili literatüre katkı yapılacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Araştırmada 2006-2019 yılları arasında yürütülmüş olan, araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemini temel alan, 30’u (%68,1) yüksek lisans, 14’ü (%31,8) doktora olmak üzere 44 tez incelenmiştir. Araştırmada veri toplama kaynağı olarak Türkiye’de tezlerin toplandığı bir platform olan yükseköğretim kurulu başkanlığı ulusal tez merkezi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin ele alındığı lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise YOK ulusal tez merkezinde bulunan 2006-2019 yılları arasında yayımlanan tezler oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Nitel analiz yöntemlerinden biri olan doküman analizi basılı ve elektronik belgeleri gözden geçirmek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009). “Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir” (Corbin & Strauss, 2008; akt: Kiral, 2020). Araştırma ve sorgulamaya dayalı yöntemin yer aldığı tezler yayımlanma yılı, lisansüstü düzeyi, kullanılan öğrenme yöntemleri, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, yürütüldüğü alan, araştırma desen ve modeli bakımından sınıflandırılmıştır. İçerik analizi yapılırken hazırlanan tezlerin hangi örneklem düzeyinde gerçekleştirildiği, katılımcıların hangi düzeyde olduğu da çalışmada dikkate alınan inceleme ölçütleri arasında yer almaktadır. Araştırmada incelenen tezlerin içerik analizi “seçme-indirgeme, gruplandırma, genelleştirme-soyutlaştırma ve kuramla ilişkilendirme aşamaları” (Früh, 2001, 7374, akt: Gökçe, 2006, s.59-60) izlenerek yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre incelenen tezlerin daha çok fen bilgisi öğretmenliği alanında gerçekleştirildiği ve ilköğretim öğrencilerinden oluşan katılımcılarla yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bununla beraber incelenen tezlere bakıldığında, büyük çoğunluğunda sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı bu araştırmaların önemli bir

çoğunluğunu nicel çalışmalar oluşturmaktadır. Nicel çalışmaları sırası ile karma ve nitel araştırma yöntemleri takip etmektedir. Nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda deneysel araştırma yöntemlerinin yoğunlukta olduğu ve çoğunlukla başarı testleri, tutum ölçekleri ve bilimsel süreç becerileri ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. Nitel yöntemler kullanılan araştırmalar incelendiğinde ise gözlem ve görüşme tekniklerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmalarda en çok nicel veri analiz tekniklerinin kullanıldığı, nitel verilerde ise içerik analizi yöntemlerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak diğer alanların ve farklı kademelerde eğitim gören öğrencilerin de araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemlerinin uygulandığı çalışmalarda yer alması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca incelenen bu çalışmalar kapsamında nitel çalışmaların azınlıkta kaldığı, neden sonuç ilişkisine dair daha detaylı fikir veren nitel araştırmaların sayısının artırılması ile araştırma ve sorgulamaya dayalı uygulamaların daha nitelikli sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme, doküman analizi

#### **Kaynakça**

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage
- Früh, W. (2001). *Inhaltsanalyse. Theorie und praxis*. 5., Überarbeitete Auflage, Konstanz: UVK.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Yıldırım, M. ve Türker Altan, S. (2017). Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14 Sayı/Issue: 38, s. 71-89

## Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Online Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi

Nesrin Ürün Arıcı, Emre Yıldız

Atatürk Üniversitesi

### Problem Durumu

Literatür incelendiğinde, öğrenci başarısının memnuniyetiyle, algısıyla, öğretmenlerin kullandıkları yöntemler, içinde buldukları ve karşılaştıkları durumlarla etkileşim çeşitleriyle doğru orantılı olabileceği söylenilebilir. İncelenen literatür ışığında, pandemi sürecinde, yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle yüz yüze eğitime alternatif bir çözüm olarak kullanılan ve yapılandırılan online eğitimin öğrencilerin geribildirimlerine göre avantaj ve dezavantajlarının değerlendirilmesi, sürecin yansımalarını görebilme ve bu doğrultuda online eğitimlerin öğrencilerin durumlarına uygun bir şekilde yapılandırılması için önemli olabilir. Çünkü öğrenci memnuniyeti, olumlu algıları, çevrimiçi derslerin değerlendirilmesinde kilit unsurlardan biri olarak kullanılırken, aynı zamanda öğrenmenin bir göstergesi olarak da kabul edilir. Ancak, bu sürecin doğru yapılandırılabilmesi için öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşabildikleri ve neler olduğu, nasıl yapılandıkları, öğrencilerin çevrim içi kullanabildikleri programlar, yaşadıkları durumlar, gelişimlerdeki ilerlemeler veya sıkıntılar bu süreç içinde öğrenmelerinde nasıl bir değişiklik gösterdiğini yükseköğretim, bu dönemini online eğitim yoluyla geçiren öğrencilerin bu süreçte neler yaşadıklarının detaylarını bilinmemektedir. Ayrıca, yükseköğretime bağlı eğitim fakültelerinde, kendi alanlarında ve pedagoji eğitimi bakımından donanımlı 21. yy. öğretmenlerini yetiştirmek, toplumun geleceği açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarıyla çalışarak, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilecek, onların davranış ve özelliklerini bilen ve onlara öğretme-öğrenme süreçlerinde kılavuzluk edebilecek 21. yy. öğretmenlerine olan ihtiyaç giderilebileceği düşünülmüştür.

Bu çalışma sonucunda, üniversitelerin gelecekte yapılacak derslerde karşılaşılabilecek veya dersler yapılandırılırken bu tür durumlar karşısında yapılacaklara ve online eğitim hazırlıklarındaki boşluklara ışık tutabilir ve geliştirebilir. Bu sayede öğrencilerin eğitimindeki kesintiler veya problemler en aza indirilebilir. Bu durumdan hareketle bu çalışmanın amacı, COVID-19 pandemisi sürecinde Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle eğitimlerine online eğitime devam eden öğretmen adaylarına en etkili ulaşma yolları, kullanılan sosyal paylaşım platformlarının, online eğitimin sağladığı avantajlar, dezavantajlar, online öğrenme ortamında algıladıkları yapı ve etkileşim, karşılaştıkları zorluklar, başarıları üzerindeki etkililiği, online eğitim metotlarının ve öğrencilerin online eğitim hakkındaki algılarının değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda, "fen bilgisi öğretmen adaylarının son dönemlerde derslerin online eğitimle yürütülmesine yönelik algıları nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

### Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmışlıklarına odaklanır. Tek bir kavram veya düşüncenin ifade edilmesi için bir fenomene vurgu yapılır (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomeni deneyimlemiş heterojen bir grupla çalışılır.

Araştırmanın katılımcı grubunu 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1. Sınıfta öğrenim gören 50 öğretmen adayından oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde derslere online eğitim şeklinde katılan fen bilgisi öğretmen adaylarından veriler, bir anket kullanılarak toplanmıştır. İkinci aşamada ise, ankete katılan 50 öğretmen adayından 10 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarını ortaya koymak için 18 maddeden oluşan Yıldırım, Yıldırım, Çelik & Karaman (2014) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Anketi kullanılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik öğrenen görüşleri 4 faktörlüdür. Bu Ölçeği oluşturan bu faktörler, Kişisel Uygunluk, Etkililik, Öğreticilik ve Yatkinlik'tir. Birinci faktör, 6 maddeden oluşan ve uzaktan eğitimin kişisel yaşantısına uygunluk durumlarını ortaya koymaktadır. İkinci faktör uzaktan eğitim ortamlarında yürütülen öğretim faaliyetlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri ortaya koymaktadır. Üçüncü faktör geleneksel öğretim ile uzaktan eğitimi öğrenme özellikleri açısından karşılaştırmaya imkan tanımaktadır. Ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık analizi Cronbach's alpha katsayısı 0,864 olarak hesaplanmıştır.

Ayrıca çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, öğretmen adaylarının online eğitimde kullandıkları platformlar, uzaktan eğitimin sağladığı avantaj ve dezavantajlar ve öğretmen adaylarının deneyimlerine yönelik olarak 10 sorudan oluşmaktadır.



Anketten elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının online eğitime yönelik görüşlerinin ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yani, öğretmen adaylarından yarısı eğitimin yüz yüze yapılması gerektiğini diğer yarısı ise online yapılması gerektiği görüşündedir. Yüz yüze yapılması gerektiği görüşünde olan öğretmen adayları genellikle yüz yüze eğitimin online eğitime göre daha etkili ve verimli olduğu, online eğitim yapılması gerektiği görüşünde olan öğretmen adayları ise daha güvenli olduğu, araştırma olanaklarının ve teknolojik imkanların fazlalığı nedenleriyle belirttikleri eğitim türlerini tercih etmektedir. Online eğitimde genellikle Zoom, Google Classroom Google Dokumanlar, Power Point ve Word gibi uygulamalar tercih edilmektedir. Online eğitimin düşük maliyetli, kolay erişilebilir, güvenli, teknolojik imkanların ve kaynakların fazla olması gibi hususlarda yüz yüze eğitime göre avantajlı olduğu belirlenmiştir. Online eğitimin altyapı sorunları, aktif öğrenmenin gerçekleşmemesi ve iletişim problemleri gibi alanlarda yüz yüze eğitime göre daha dezavantajlı olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak öğretmen adaylarının online eğitimin yüz yüze eğitime göre avantajlı ve dezavantajlı durumlarının olduğu ve bu nedenle her iki eğitim durumunun da birbirine göre üstünlüğünün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Online eğitim, algı, fen bilimleri öğretmen adayları.

### 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. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörleri: Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir)*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Göksün, D. O., & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. Öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Dergisi. Çevrim içi ysyım*. 42(190), 107-130.doi: 10.15390/EB.2017.7089.
- Keskin, M., & Özer, D., (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kim, K. J., & Bonk, C. J. (2006). The future of online teaching and learning in higher education. *Educause quarterly*, 29(4), 22-30.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., & Schroder, K. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(1), 16-39.
- Lai, C. H., Lin, H. W., Lin, R. M., & Tho, P. D. (2019). Effect of peer interaction among online learning community on learning engagement and achievement. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 17(1), 66-77.
- Larreamendy-Joerns, J., & Leinhardt, G. (2006). Going the distance with online education. *Review of educational research*, 76(4), 567-605.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Mayadas, A. F., Bourne, J., & Bacsich, P. (2009). Online education today. *Science*, 323(5910), 85-89.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Bilimin Doğası Alanında 2010-2020 Yılları Arasında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi

Oya Ağlarıcı Özdemir, Elif Gökçen

Marmara Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünya genelinde birçok ülkede, fen eğitiminin en önemli amaçları arasında bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi'ne (National Research Council [NRC]) göre bilimsel okuryazarlık; kişisel karar verme, toplumsal ve kültürel olaylara katılma, ekonomik üretkenliği sağlama için gerekli olan bilimsel süreçlerin ve bilimsel kavramların anlaşılması olarak tanımlanmıştır (NRC, 1996). Bilimsel okuryazarlık; hem global hem de yerel konularda karşımıza çıkan bilimsel konuları fark etmeyi, bilimsel bilgiye dayalı fikirler oluşturmayı ve kararlar almayı gerektirmektedir (Smith ve Scharmann, 1999). Bilimsel okuryazarlığın gelişimini etkileyen birçok etken vardır. Bunlar arasında yer alan en önemli bileşenlerden bir tanesi ise öğrencilerin bilimin doğası konusundaki anlayışlarının geliştirilmesidir. Bilimin doğası yaklaşık 100 yıldan beri, fen eğitimi araştırmalarının bir parçası olmuştur (Lederman, 1992). 1950'li yıllardan itibaren fen eğitimi literatüründe yer alan bir tema olarak bilimin doğası, ülkemizde fen eğitimi programlarında da çeşitli amaç ve kazanımlar ile yer almıştır. Bilimin doğasına ilişkin en temel tanımlardan biri, 1980'li yılların sonunda Lederman ve Zeidler tarafından yapılmıştır. Bilimin doğası, bilimsel bilginin yapısında yer alan değer ve inanışlar olarak tanımlanmakta ve bilimin epistemolojisine ve sosyolojisine atıfta bulunmaktadır (Lederman ve Zeidler, 1987). İlerleyen yıllarda, bilimin doğasını daha ayrıntılı bir şekilde betimleyen bir tanım yapılmıştır. McComas, Clough ve Almazroa'ya (1998) göre bilimin doğası; bilim tarihi, sosyolojisi ve felsefesinin içinde bulunduğu sosyal araştırma alanlarının çeşitli bileşenlerini ve psikoloji gibi bilişsel bilim dallarının araştırmalarını bir araya getiren karma bir alandır. Bu alan; bilimin ne olduğunu, nasıl işlev gösterdiğini, bilim insanlarının sosyal bir grup olarak nasıl çalıştığını, toplumun bilimsel girişimleri nasıl yönlendirdiğini ve aynı zamanda bunlara nasıl tepki verdiğini açıklamaya çalışmaktadır.

Bilimin doğası konusu, dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de öğretim programlarında ve akademik çalışmalarda sıklıkla yer verilen bir konu olmuştur. Ülkemizde yapılan çeşitli çalışmalarda; öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşleri tespit edilmeye ve geliştirilmeye çalışılmıştır (İnce ve Özgelen, 2015). Bilimin doğası alanında yapılan çalışmaların betimsel olarak değerlendirilmesi, konuya ilişkin yapılacak araştırmalara ve fen öğretim programlarına katkı sağlayacaktır. Bilimin doğası hakkındaki çalışmaların betimsel olarak incelendiği çeşitli çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Ayvacı ve Akdemir, 2017; İnce ve Özgelen, 2015). Fakat literatürde son yıllarda yapılan güncel çalışmaları kapsayan bir araştırma yer almamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, ülkemizde 2010-2020 seneleri arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, çalışılan olgu veya konu hakkında derinlemesine bilgiler sunan bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile çalışma yürütülmüştür. Doküman incelemesi, basılı ve elektronik belgeleri ayrıntılı şekilde sistematik olarak incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Çalışma kapsamında, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi web sitesinden "bilimin doğası" anahtar kelimesi ile arama yapılarak yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır. 2010 ve 2020 seneleri arasında 82 yüksek lisans ve 35 doktora tezine erişilmiştir ve ulaşılan toplam 117 tez çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir. Veri analizi olarak betimsel içerik analizi tercih edilmiştir. Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan araştırmaların çeşitli değişkenlere göre incelenip konu eğilimlerinin ve araştırmaların sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik bir çalışmadır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Çalışmaya dahil edilen tezler, literatürde kullanılan değişkenler de göz önüne alınarak (Ayvacı ve Akdemir, 2017; İnce ve Özgelen, 2015) değerlendirilmeye alınmıştır. Analiz sürecinde yer alan değişkenler; tezin türü (doktora veya yüksek lisans), yayın yılı, amaç, yöntem, çalışma grubu (örneklem) ve kullanılan veri toplama araçlarıdır. İncelenen tezler, ilgili değişkenler doğrultusunda kategorilere ayrılarak kodlamalar yapılmıştır. Değişkenler ve incelenecek tezler belirlendikten sonra kodlamalar her iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak tamamlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak ve arttırmak için "müzakere edilen anlaşma" yaklaşımı ile araştırmacılar bir araya gelerek farklı kodlamaları incelemişler ve kodlamalar üzerinde ortak bir fikir birliğine varmışlardır. Veri analizi, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak tamamlanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları, ülkemizde son 10 yılda bilimin doğası konusunda gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezlerine ilişkin veriler sunmaktadır. Ülkemizde bilimin doğası alanındaki tezlerin çoğunlukla yüksek lisans tezlerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Sene bazında ortalama olarak 12 tezin yayınlandığı ve en fazla sayıda tezin 2019 yılında basıldığı tespit edilmiştir. Tezler, amaçları açısından incelendiğinde, bilimin doğasına ilişkin görüşlerin tespiti ve görüşlerin doğrudan yansıtıcı yaklaşım, bilim tarihi ve argümantasyon gibi farklı yöntemlerle geliştirilmesi gibi amaçların yer aldığı görülmektedir. Araştırmalarda genellikle karma yöntem tercih edilmiştir. Çalışma grubu olarak çoğunlukla öğretmen adaylarıyla, ikinci sırada ise ortaokul öğrencileriyle uygulamalar yapıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, lise öğrencileri, öğretmenler ve ilkokul öğrencileriyle çalışmalar yürütülmüştür. Akademisyenlerle ve anaokulu öğrencileri ile yapılan iki adet tez olduğu ortaya konmuştur. Tercih edilen veri toplama araçları arasında, bilimin doğası görüşlerinin tespiti için kullanılan açık ve kapalı uçlu ölçekler, görüşme soruları, mülakatlar, ders kayıtları (video ve ses kayıtları), başarı ve tutum testleri yer almaktadır. Çalışmanın bulguları doğrultusunda konuyla ilgili çalışan araştırmacılara çeşitli öneriler verilmiştir. Bu öneriler arasında, farklı grupların (örneğin bilim alanında çalışan akademisyenler) bilimin doğası görüşlerinin araştırılması ve sosyobilimsel konular ve son yıllarda önerilen aile benzerliği yaklaşımı gibi farklı yaklaşımlarla katılımcıların görüşlerinin geliştirilmesi yer almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilimsel Okuryazarlık, Fen Eğitimi, İçerik Analizi, 2010-2020

## Kaynakça

- Ayvacı, H. Ş., & Akdemir, E. (2017). Bilimin doğası alanında 2013 yılından itibaren yayımlanmış tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1178-1218.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- İnce, K., & Özgelen, S. (2015). Bilimin Doğası Alanında Son 10 Yılda Yapılan Çalışmaların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 447-468
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G., & Zeidler, D. L. (1987). Science teachers' conceptions of the nature of science: Do they really influence teaching behavior?. *Science Education*, 71(5), 721-734.
- McComas, W. F., Clough, M. P., & Almazroa, H. (1998). The role and character of the nature of science in science education. In W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies* (pp. 3-39). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academies.
- Smith, M. U., & Scharmann, L. C. (1999). Defining versus describing the nature of science: A pragmatic analysis for classroom teachers and science educators. *Science Education*, 83(4), 493-509.

## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Etkinliklerinin Fark Etme Uygulaması Açısından İncelenmesi

Hüseyin İnalton

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

### Problem Durumu

Fen eğitiminin başlıca amacı olan fen okuryazarı öğrenciler yetiştirmek için öğrencilerin derin bir fen anlayışına sahip olmaları gerekmektedir (Bybee, 1997). Öğrencilerin derin bir fen anlayışına sahip olmalarını desteklemenin yollarından biri öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarmak, bu düşüncelerle etkileşime girmek ve sonrasında bu düşünceleri kullanarak öğrencilerin bilimsel bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Son yıllarda yapılan çalışmalar öğretmenlerin bu uygulamaları etkili bir şekilde yerine getirmek için esnek bir şekilde öğrenci düşüncelerine göre eyleme geçmeye hazır olmaları gerektiğini göstermektedir (Chan, Xu, Cooper, Berry ve van Driel, 2020). Bu da ancak öğretmenlerin etkili fark etme uygulamalarıyla mümkün olabilmektedir. Sherin (2007) fark etmeyi, belirli bir sosyal grubun ayırt edici çıkarlarına cevap veren olayları görme ve anlamının sosyal olarak organize edilmiş yolları olarak tanımlamıştır. Bu tanımla öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin öğrenmesi açısından önemli olayları fark etmelerinin ve yorumlamalarının önemi vurgulanmıştır. van Es ve Sherin (2008) fark etmenin üç bileşenden oluştuğunu savunmuştur. Buna göre ilk bileşen katılımdır. Katılım öğretmenlerin seçici dikkatleri ile ilgilidir. Öğretmenler seçici dikkatleri ile sınıftaki bazı etkileşimlere katılım gösterirken, bazı etkileşimleri görmez gelebilirler. Örneğin öğretmenler sınıflarında öğrencilerin davranışlarına katılım gösterebilecekleri gibi öğrencilerin öğrenmesini artırmada daha fazla fayda sağlayacak öğrencilerin düşüncelerinin detaylarına da katılım gösterebilirler. Fark etmenin ikinci bileşeni analiz etme veya veri temelli muhakemede bulunmadır. Bu aşamada öğretmenler katılım gösterdikleri olay hakkında elde ettikleri verileri kullanarak bir yorumda bulunurlar. Örneğin öğretmen öğrencinin bir fen konusunda sahip olduğu alternatif kavrama katılım gösterdikten sonra bu alternatif kavramın gerekçesiyle ilgili muhakemede bulunabilir. Son bileşen ise cevap verme veya harekete geçmedir. Öğretmen bu aşamada yorumlamalarına dayanarak ne yapacağına karar verir ve öğrencinin düşünmesini geliştirmek için harekete geçer (Barnhart ve van Es, 2015).

Öğretmenlerin fark etme uygulaması tasarladıkları değerlendirme etkinlikleri ile sıkı bir ilişkiye sahiptir (Kang, Thompson ve Windschitl, 2014). Fark etme genellikle öğretmenlerin seçici dikkatleri ile çeşitli etkileşimlere katılım göstermeleriyle başlar. Ancak öğretmenlerin katılım gösterebilecekleri bu etkileşimler genellikle tasarladıkları değerlendirme uygulamaları aracılığıyla ortaya çıkar. Bu sebeple öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının niteliği ile fark etmelerinin arasında bir ilişki vardır. Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının niteliği arttıkça öğrencilerin düşünceleri ile ilgili daha kapsamlı bir veri elde edebilmekte bu sayede de öğrencilerin düşüncelerine dikkat etme, yorumlama ve harekete geçme olasılıkları da artmaktadır. Öğretmenlerin fark etmeleri ve değerlendirme uygulamaları arasındaki bu ilişki göz önünde bulundurularak bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının tasarladıkları değerlendirme etkinliklerinin niteliklerinin fark etme uygulaması açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Çalışmanın katılımcıları Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğretmenlik uygulaması dersi alan öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Buna göre çalışmanın katılımcıları 6 kız, 2 erkek öğrenci olmak üzere toplam sekiz dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama süreci öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleşmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinde altı hafta boyunca ders planı ve ders planına eşlik edecek staj sırasında kullanacakları bir PowerPoint sunum hazırlamışlardır. Araştırmanın amacına uygun tam ve doğru veri elde etmek için süreç başlangıcında öğretmen adaylarıyla ders yazım şablon ve yönergesi paylaşılmıştır. Bu şablon ve yönergede öğretmen adaylarından öğretimleri sırasında kullanacakları değerlendirme etkinliklerinin özelliklerini, amacını ve uygulanışını detaylı bir şekilde açıklamaları vurgulanmıştır. Öğretmen adayları şablon ve yönergeye göre hazırladıkları ders planları ile PowerPoint sunumları her haftanın sonunda teslim etmiştir. Sonrasında araştırmacı ders planlarını ve PowerPoint sunumları incelemiş ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili daha fazla detaya ihtiyaç duyulan noktalar tespit ettiğinde ilgili öğretmen adaylarına geri bildirimde bulunmuştur. Veri toplama süreci sonunda sekiz öğretmen adayından toplam 48 ders planı ve PowerPoint sunum elde edilmiştir.

Elde edilen veriler henüz analiz edilmemiştir ancak öğretmen adaylarının değerlendirme etkinliklerinin analizi için Kang ve Anderson (2015) tarafından tasarlanan çerçeve kullanılacaktır. Buna göre öğretmen adaylarının değerlendirme etkinlikleri üretken ve üretken olmayan şeklinde iki grup altında analiz edilecektir. Üretken olarak isimlendirilen

değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin fen anlayışlarını geliştirmelerine imkan sağlayan etkinliklerdir. Bu tür değerlendirme etkinlikleri kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır. Birinci türde yer alan değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin gözlem, deneyim ve veriyi muhakeme ederek bilimsel bir açıklama geliştirmesine imkan tanımaktadır. İkinci türde yer alan değerlendirme etkinlikleri ise gözlemlenen bir olguyu açıklamak için bilimsel bilgiyi kullanmayı gerektirmektedir. Öte yandan üretken olmayan değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin kendi bilimsel anlayışlarını geliştirmelerine imkan vermeyen uygulamaları ifade etmektedir. Bu değerlendirme etkinlikleri de kendi içerisinde iki türe ayrılmaktadır. İlk türde öğrencilerin olgusal bilgiyi yeniden oluşturmasını gerektiren etkinlikler yer almaktadır. İkinci türde ise öğrencilerin bir beceriyi veya süreç bilgisini göstermesini gerektiren etkinlikler yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ders planlarında ve PowerPoint sunumlarında yer alan değerlendirme uygulamaları bu çerçeveye göre analiz edilecektir. Buna göre öğretmen adaylarının her bir değerlendirme etkinliği ilk olarak üretken veya üretken olmayan şeklinde ikiye ayrılacak sonrasında ise etkinliklerin niteliğine göre tekrar iki türe ayrılacaklardır. Analizler sırasında ikinci bir kodlayıcıdan yardım alınarak veriler çerçeveye göre birlikte kodlanacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın beklenen sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının değerlendirme etkinliklerinin büyük bir kısmının etkili bir fark etme uygulaması için elverişsiz yani üretken olmayan türde olacağı ön görülmektedir. Elde edilen verilerin ön analizleri öğretmen adaylarının değerlendirme etkinliklerinin genellikle çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve doğru yanlış türünde sorulardan oluştuğunu göstermektedir. Bu tür sorulardan oluşan değerlendirme etkinliklerinde fen bilgisi öğretmen adayları çoğunlukla öğrencilerin belirli bir fen konusunda ne hatırladıklarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedirler. Ancak öğrencilerin belirli bir fen konusunda ne hatırladıklarını ortaya çıkarmak öğretmenlerin fark etme uygulamaları için çoğunlukla yeterli olmamaktadır. Çünkü bu tip değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin bir fen konusuyla ilgili derinlemesine bir şekilde düşünceleri elde edilememektedir. Buna bağlı olarak öğretmen öğrencilerin fen düşüncelerine dikkat edememekte, bu düşünceleri yorumlayamamakta, harekete geçememekte ve sonuç olarak etkili bir fark etme uygulaması yapamamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Fark etme, değerlendirme etkinlikleri, fen bilgisi öğretmen adayları

### Kaynakça

- Barnhart, T., & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83-93.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heinemann.
- Chan, K. K. H., Xu, L., Cooper, R., Berry, A., & van Driel, J. H. (2020). Teacher noticing in science education: do you see what I see?. *Studies in Science Education*, 1-44.
- Kang, H., & Anderson, C. W. (2015). Supporting preservice science teachers' ability to attend and respond to student thinking by design. *Science Education*, 99(5), 863-895.
- Kang, H., Thompson, J., & Windschitl, M. (2014). Creating opportunities for students to show what they know: The role of scaffolding in formative assessments. *Science Education*, 98(4), 549 – 742.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383–395). Lawrence Erlbaum.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276.

## Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Basit Araç Gereçlerle Deney Tasarlama Deneyimleri

Şule Elmalı, Fatime Balkan Kıyıcı

Sakarya Üniversitesi

### Problem Durumu

Bireyler, küçük yaşlardan itibaren merak ettikleri ve öğrenmek istedikleri bilgileri, somut deneyimleri üzerinden elde etmeye çalışırlar. Bu nedenle ilkokul düzeyinden itibaren öğrencilerin, çoklu duyu organlarına hitap eden deneyimler yaşamalarına ve somut öğrenmeye imkan sağlayan ortamlara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu noktada, ilkokuldaki fen bilimleri derslerinin içeriği ve bu dersin yürütücüsü olan öğretmenlerin yeterlikleri önemlidir. Öğretim programları, bilim okuryazarı birey yetiştirme amacıyla birlikte, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerde küçük yaşlardan itibaren bilimsel süreç becerilerinin gelişimini destekleyecek nitelikte dersin içeriği ve kazanım düzeyine göre uygun araç gereçlerle öğretim yapılması gerekmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının bu yeterlikleri kazanmaları ve uygun öğrenme ortamını yaratacak şekilde deneyimler yaşamasına bağlıdır. Sınıf öğretmeni adaylarının fen derslerine ve laboratuvar uygulamalarına yönelik çeşitli ön yargılara ve olumsuz tutumlara sahip oldukları, fen alanında kendilerine güvenmedikleri ve alan bilgilerinde eksikler bulunduğu pek çok araştırma kapsamında ortaya konulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının fen derslerinde yer alan kavramların anlaşılmasının güç olarak değerlendirmeleri ve fen derslerini zor bir alan olarak değerlendirmelerinin yanı sıra uygun materyal kullanımı, araç gereçler hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmama nedeniyle laboratuvar uygulamalarına karşı da benzer bir tutum içerisinde oldukları bilinmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının günlük hayatta fenin ilişkisini kavrayarak içselleştirmeleri, laboratuvar ortamının ya da koşullarının yeterli olmadığı durumlarda da fen bilimleri dersi konu ve içeriklerini somutlaştırmak ve zenginleştirmek amacıyla deneyler tasarlayabilmeleri, sahip oldukları ön yargı ve tutumların değişiminde rol oynayabilir.

Bu nedenle deney yapılacak materyallerin günlük hayattan seçilen basit malzemelerle gerçekleştirilmesi ve öğretmen adaylarının kolaylıkla temin edilebilen materyallerle deney tasarlama deneyimlemeleri önemli bir fırsat olarak görülebilir. Ayrıca literatürde basit araç gereçlerle deney tasarımının öğretmen adayları ve öğrencilerin fene yönelik tutum, akademik başarı bilimsel süreç becerilerinin gelişim ve uygulanabilirliğiyle ilgili görüşlerin ele alındığı görülmekle birlikte sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışma sayısı sınırlı düzeydedir. Basit araç gereçlerle fen deneyleri tasarlamak ve uygulamak öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını olumlu şekilde etkileyeceği düşünüldüğünden, sınıf öğretmeni adaylarının günlük hayatta sıklıkla kullanılan basit araç gereçler kullanarak ilkokul fen kavramları kapsamında bir deney tasarımları ve uygulamaları istenerek sürece ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Çalışma betimsel bir araştırma olup, tarama modeli kullanılarak nitel veriler elde edilmiştir. Tarama çalışmaları, anlık durum saptamaları, zamansal değişimler ya da değişimleri belirlemek için gerçekleştirilebilmektedir. Araştırmanın çalışma grubu Marmara Bölgesi'nde bir devlet üniversitesindeki Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileridir. Çalışma grubu, 37 kadın, 12 erkek olmak üzere toplam 49 birinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Deney Tasarlama Süreci Görüş Formu elektronik ortamda toplanmıştır. Katılımcılar, ilkokulda fen bilimleri dersi düzeyine uygun kazanımlara göre kendi belirledikleri bir konu kapsamında ortalama 5 dakika süreli deney tasarlayarak video kaydı yapmışlardır. Video kayıtlarında katılımcılar, deneyin konusu, amacı ve deneyde kullanılacak malzemeleri kısaca tanıttikten sonra deneyin uygulamasını gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılar, video kayıtlarını elektronik ortamda paylaşarak içerik, kazanım uygunluğu, anlatım, uygun deney araç ve gereç seçimi bakımından incelenerek değerlendirilmişlerdir. Sürecin sonunda ise, katılımcılardan basit araç gereçlerle deney tasarlama süreçlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Veriler, açık uçlu soru formuyla elde edildiğinden nitel olarak elde edilen verilerin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi sürecinde veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde birbirine benzeyen kodlar bir araya getirilmiştir. Nitel çalışmalarda olayın veya durumun açıklamasının yoğun ve detaylı betimlemeler üzerinden gerçekleşmesi önemli olduğundan görüş formunda öğrencilerden detaylı açıklama yapmaları istenmiş ve katılımcıların detaylı betimlemeleri analize tabi tutulmuştur. Araştırma verilerinde kodlayıcılar arasında karşılaştırma yapılarak, kodlayıcılar arası uyumun %80 olduğu görülmüştür.



**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre katılımcıların görüşlerinden elde edilen görüşler kodlanarak, uygun temalar altında birleştirilmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen kodların, deney tasarlama sürecindeki hisleri, deney tasarlama sürecinde yaşadıkları zorluklar, deney tasarlamaya sürecine yönelik görüşleri, öğretmen olduklarında bu yöntemi kullanma istekleri şeklinde temalar ortaya çıkmıştır. Buna göre, katılımcıların deney tasarlama süreciyle ilgili görüşlerinin olumlu olduğu, süreçten keyif aldıkları, bu deneyimi tekrar yaşamayı istedikleri için öğretmen olduklarında derslerinde basit araç gereçlerle deney tasarlayabilme konusunda yeterliklerinin arttığı düşünceleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sürecin başında deney hazırlama konusunda ön yargıları olduğu, başarısız olma korkusu yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. Bazı katılımcılar, konu seçerken ya da video kayıt sürecinde çeşitli zorluklar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Deneylerin ilkökul düzeyinde olması, günlük hayatta kolaylıkla ulaşılabilecek malzemelerle gerçekleştirilebilmesi nedeniyle öğrencilerin ilgisini çekme amacıyla kullanılabileceğini, süreci öğrenciler için anlaşılır, sade ve akılda kalıcı hale getirebilmede yardımcı olacağına vurgu yaptıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** deney tasarlama süreci, sınıf öğretmeni adayı, fen deneyleri, deney yapma

**Kaynakça**

- İnel Ekici, D. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarıyla Farklı Fen Konularına İlişkin Deney Tasarlama Uygulamaları. *Journal of International Social Research*, 8(39).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 24. Basım, Ankara.
- Kocakülah, A., ve Savaş, E. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının deney tasarlama ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-28.
- Nasırlı, M., Karataş, A., ve Acar, Ö. (2019). Basit Fen Deneylerinin Öğrencilerin Bilimsel Bilgiye Ulaşmasına Etkileri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 7(1), 1-26.
- Önen, F. ve Çömek, A. (2011). Öğretmen adaylarının gözüyle basit araç-gereçlerle yapılan fen deneyleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 45-72.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9.Baskı. Seçkin.

## Eleştirel Düşünmeyi Temel Alan Mesleki Gelişim Programına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri

Büşra Nur Çakan Akkaş, Esra Kabataş Memiş

Kastamonu Üniversitesi

### Problem Durumu

21. yüzyıl becerileri kapsamında ifade edilen eleştirel düşünme hem uluslararası hem de ulusal boyutta sıklıkla vurgulanan ve öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra eğitimciler, politikacılar ve endüstri liderleri 21. yüzyılda başarılı bir yaşam ve çalışma için eleştirel düşünmenin merkezi bir rol üstlendiği konusunda hemfikirlerdir (Ab Kadir, 2017). Bu nedenle eleştirel düşünmeyi geliştirmek tüm eğitim kademelerinin ortak bir amacıdır. Çünkü her seviyeden öğrencinin alana özgü bilgileri öğrenebilmesi için eleştirel düşünmeye ihtiyacı vardır ve öğrenmek için kullanabileceğimiz tek kapasite insan düşüncesidir (Elder & Paul, 2010). Öğrenme sürecine rehberlik eden eleştirel düşünme olmadığında ezber dayalı öğrenmenin birincil kaynak haline gelmesi, öğrencilerin öğrendiklerini büyük oranda unutmaları ve güçlü fikirleri benimsememeleri muhtemeldir (Elder & Paul, 2010). Bu nedenle öğretim faaliyetlerini düzenlerken öğrencilerin eleştirel düşünme gibi bilişsel becerileri kullanabilecekleri etkinliklere yer vermek önemlidir.

Eleştirel düşünme, var olan bilgiler çerçevesinde, dikkatle ve eleştirel bir şekilde araştırılmış bilinçli eylemlerde bulunma şansımızı artırır (Brookfield, 2017). Facione (2019), durumları doğru anlayıp anlamadığınızı belirlemede, aldatılıp aldatılmadığınızı anlamada ve hedeflerinize ulaşmak veya sorunlarınızı çözmek için ne tür adımlar atmamız gerektiğini belirlemede eleştirel düşünmenin bizlere fayda sağlayacağını belirtmektedir. Genel olarak eleştirel düşünme, belirli konu içeriğinin derinlemesine anlaşılması (Williams, Oliver, & Stockdale, 2004), daha doğru ve gelişmiş kararların verilmesi (Dwyer, Hogan & Stewart, 2012), genel anlamda ise daha bilgili ve aktif vatandaşlar olma konusunda etkilidir (Halpern, 2014). Eleştirel düşünmenin, eğitim ve uygulama gerektiren öğrenilebilir yetenek olduğunu vurgulayan Synder ve Synder (2008), bu yeteneğin gelişmesi için öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak dahil edilmesi gerektiğini belirtirler.

Günümüz dünyasında bireylerin bir disipline yönelik bilgilere hâkim olmak ve o alanda uzmanlaşmak yeterli değildir. Şu an ki mevcut durumda önemli olan, durum ve deneyim kapsamını giderek genişleten, yeni yetkinlikler edinen, farklı alanlarla ilişkiler kuran, yeni roller üstlenerek becerileri derinleştiren, sürekli öğrenme ve gelişim içinde olan, değişen şartlar karşısında yeniden konum alabilen ve bu becerileri uygun durumlara uygulayabilen çok yönlü bireylerin varlığıdır (Schleicher, 2012). Bireylerden beklenenler bu doğrultuda şekillenirken öğrenme ortamlarında öğrencilerin de benzer durumları yaşama fırsatı bulmaları önemlidir. Öğrencilerin iyi gelişmiş düşünme, problem çözme, tasarım ve iletişim becerileri edinmelerini gerektiğini belirten Darling-Hammond (2014), öğrencilerin bilgiyi yeni bağlamlarda bulabilmeleri, değerlendirebilmeleri, sentezleyebilmeleri ve kullanabilmeleri, rutin olmayan problemleri çerçeveyeyp çözebilmeleri ve araştırma bulguları ve çözümleri üretebilmeleri gerektiğini vurgular. Eğitimde eleştirel düşünmenin gerekliliğine yapılan vurgu dikkate alındığında öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda bilinçlenmeleri ve bir öğrenme hedefi olarak algılamaları büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu alandaki bilgilerinin geliştirilmesi önemlidir. Bu nedenle, bu çalışma kapsamında eleştirel düşünmeyi temel alan bir mesleki gelişim programına katılan fen bilimleri öğretmenlerinin sürece yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlere yönelik geliştirilen ve eleştirel düşünmeyi temel alan mesleki gelişim programına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda çalışma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde farklı okullarda görev yapmakta olan dört fen bilimleri öğretmeniyle çalışma yürütülmüştür. Öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, farklı eğitim seviyesine (lisans, yüksek lisans, doktora) ve farklı eğitim geçmişine sahiptir.

Çalışma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik düşüncelerini geliştirmek adına bir mesleki gelişim programı hazırlanmıştır. Mesleki gelişim programında; eleştirel düşünmenin tüm yönleriyle tanımlanması, eleştirel düşünmeyi geliştirmede etkili olan öğrenme ortamlarının incelenmesi, eleştirel düşünmede sorunun ve sorgulamanın önemine dikkat çekmek, eleştirel düşünmeyi geliştirmede etkili uygulamalardan biri olan Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımını tanıtmak ve bilişsel basamaklara uygun soru yapılarının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğretmenler; makale okuma, makaleler üzerinde tartışma, ATBÖ yaklaşımının kullanıldığı laboratuvar uygulamaları, bilişsel seviyelere uygun soru hazırlama ve soruları değerlendirme aşamalarından

oluşan bir eğitim süreci yaşamışlardır. Hazırlanan program çerçevesinde çalışmaya katılan öğretmenlerle 16 haftalık bir eğitim süreci yaşanmıştır.

Çalışma kapsamında, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Eğitim sürecine katılan öğretmenlerin programa yönelik düşüncelerini belirlemek, süreçteki deneyimlerini ortaya çıkarmak, eğitim sonunda kendilerinde meydana gelen değişimleri tespit etmek ve genel olarak öğretmenlerin tavsiyelerini almak amacıyla görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme esnasında asıl soruların yanı sıra derinleştirici sorularla öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasının ardından uzman görüşü alınmış ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Genel olarak görüşme sorularının temalara uygun ve anlaşılır olduğu belirtilmiştir. Görüşme sorularının son halini almasının ardından dört öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin izinleri alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ardından deşifre edilerek transkript edilmiştir. Ardından elde edilen yazılı verilere betimsel analiz uygulanmıştır. Analizler esnasında öğretmenlerin bilgileri ve okul isimleri paylaşılmamış ve öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 şeklinde kodlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin dördü de yaşadıkları eğitim sürecinin eleştirel düşünmeye yönelik bilgilerinin artırdığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler bireysel olarak eksikliklerinin farkına vardıklarını, bu süreç sonunda eleştirel düşünme ve öğretim faaliyetlerini düzenleme konusunda bilinçlendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, eğitim boyunca katıldıkları makale okuma, tartışma, ATBÖ uygulamaları ve soru yazma faaliyetlerinin her birinin kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu uygulamalar içerisinde de en çok ATBÖ ve soru yazma faaliyetlerinin etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenler meslektaşları ile böyle bir ortamda bulunmanın, fikirleri paylaşmalarının ve değerlendirmelerinin de önemli olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler katıldıkları bu eğitimin öğretmenler, öğretmen adayları ve farklı branşlardaki öğretmenlere verilmesi gerektiğini de açıklamışlardır. Bu düşüncelerinin sebeplerini ise; öğretmenlerde farkındalık yaratmak, öğretim kalitelerini artırmak ve bunun sınıftaki yansımalarını görmek, soru sorma konusunda bilinçlenmek ve kendileri geliştirmeleri çerçevesinde açıklamışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel düşünme, öğretmen eğitimi, mesleki gelişim

### Kaynakça

- Ab Kadir, M. (2017). What teacher knowledge matters in effectively developing critical thinkers in the 21 st century curriculum? *Thinking Skills and Creativity*, 23, 79-90. doi:10.1016/j.tsc.2016.10.011
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561. doi:10.1080/0161956X.2014.939009.
- Dwyer, C., Hogan, M., & Stewart, I. (2012). An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e-learning environments. *Metacognition and Learning*, 7(3), 219-244. doi:10.1007/s11409-012-9092-1.
- Elder, L., & Paul, R. (2010). Critical thinking: Competency standards essential for the cultivation of intellectual skills, Part 1. *Journal of Developmental Education*, 34(2), 38-39.
- Facione, P. (2019). Top 10 critical thinking FAQs. Insight Assessment.
- Halpern, D. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris, France: OECD Publishing.
- Snyder, L., & Snyder, M. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90-99.
- Williams, R., Oliver, R., & Stockdale, S. (2004). Psychological versus generic critical thinking as predictors and outcome measures in a large undergraduate human development course. *The Journal of General Education*, 53(1), 37-58.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Oyun Tasarımı Uygulamaları: Kodu Game Lab Örneği

Gülşah Uluay, Alev Doğan

Ordu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte eğitsel ortamlara entegrasyonu da çeşitlenerek yoğunlaşmaktadır. Bu noktada, dijital oyunların da öğrenme süreçlerinde yerini aldığı görülmektedir. Dijital oyun ortamlarının sunmakta olduğu 3D dünyalar aracılığıyla ulaşılması amaçlanan hedef ya da kazanım gibi çıktılara aktif katılımı artıran ve konuyu somut hale getiren bir süreç ile odaklanma imkânı oluşmaktadır.

Dijital oyun kavramına yönelik çok çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Dijital oyun belli bir amacı ya da amaçları olan, kullanıcılarına etkileşimli bir ortam sunan ve anlık geri dönüt veren aktivite şeklinde tanımlanabilir (Vogel, Vogel, Cannon-Bowers, Bowers, Muse, & Wright, 2006). Whitton (2010) bu kavrama ilişkin tanımlardan yola çıkarak bir dijital oyunda bulunması gereken nitelikleri açıklamıştır. Bu nitelikler araştırmacı tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: (1) Rekabet; (2) meydan okuma; (3) keşfetme; (4) hayal gücü; (5) amaçlar; (6) etkileşim; (7) sonuçlar; (8) insanlar; (9) kurallar; (10) güvenlik. İlgili literatür incelendiğinde, dijital oyunların eğitsel süreçlere sağladığı çeşitli katkıların vurgulandığı görülmektedir. Örneğin, dijital oyunların öğrenmeyi desteklediği (Natale, 2002) ve öğrencileri teşvik ederek derse katılımı artırdığı (Spires, 2015; Gros, 2007) belirtilmektedir. Bununla birlikte, yaparak yaşayarak öğrenme (Baek, 2010; De Freitas, 2008; Kirriemuir, 2002), eğlenerek öğrenme (Prensky, 2001) ve keşfederek öğrenme (Baek, 2010) imkânı sunmaktadır. Dijital oyunların özellikle motivasyonu artırması (Alaswad & Nadolny, 2015; Spires, 2015; Ray & Coulter, 2010; Paraskeva, Bouta & Papagianni, 2008; Martens, Gulikers & Bastiaens, 2004; Mitchell & Savill-Smith, 2004; Garris, Ahlers & Driskell, 2002; Gee, 2005; Prensky, 2001) ve problem çözme becerilerini geliştirmesi (Akçaoğlu, 2013, Akçaoğlu & Koehler, 2014; Spires, 2015; Gros, 2007) literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır.

Dijital oyunların eğitsel ortamlara sunmakta olduğu bu katkılara rağmen öğretmenler tarafından çok sık tercih edilmedikleri görülmektedir (Baek, 2010). Nitekim bu durumun nedeni olarak, bu teknolojilerin alışılmadık (Becker, 2007) ve kullanımının zor (Baek, 2008) olduğuna yönelik inançlar olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma ile kolay kullanım imkânı ve Türkçe dil desteği sunan Kodu Game Lab adlı programın öğretmen adaylarına tanıtılması hedeflenmiştir.

### Yöntem

Bu çalışmanın amacı, dijital oyun niteliklerinin ve Kodu Game Lab adlı programın tanıtılması ile öğretmen adaylarının bu programı kullanarak kendi dijital oyunlarını dizayn etmeleri ve programın uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışma bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan 32 son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Uygulama süreci haftada iki saat olmak üzere 5 hafta devam etmiştir. Pandemi nedeniyle devam eden uzaktan eğitim süreci kapsamında yürütülen bu çalışmada, her bir oturum kaydedilmiştir. Bu sayede, katılımcılar diledikleri zaman ders kayıtlarına ulaşma imkânı elde etmişlerdir. Program içeriği şu şekilde belirlenmiştir: (1) Dijital oyun kavramı ve niteliklerinin tanıtılması; (2) Kodu Game Lab sekmelerinin tanıtılması; (3) Kodu Game Lab ile kodlama uygulamalarının örneklerle tanıtılması; (4) öğretmen adaylarının kendi tasarımlarını hazırlaması ve (5) öğretmen adaylarının tasarımlarını sunması. Öğretmen adaylarının kendi tasarımlarını hazırlama süreçlerinde anlık mesajlaşma imkânı sunan bir mobil uygulamada oluşturulan grup üzerinden destek sağlanmıştır.

Bu çalışmanın araştırma deseni durum araştırması olarak belirlenmiştir ve çalışma nitel verilerden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması aşamasında dört açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Soruların hazırlanması ve formun nihai halinin oluşturulması noktasında üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte, öncelikle veriler kodlanmış ve ardından temalar oluşturularak bulgular yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının Kodu Game Lab programının kullanımına yönelik pozitif eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar 3D ortam sunan dijital oyun dünyasının anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlayacağına ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen adayları programın kolay kullanım imkânı aracılığıyla kodlamaya yönelik ön yargılarının kaybolmasında etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte,

katılımcıların çoğu programı kullanırken eğlendiklerini ifade ederek ilkökul düzeyindeki öğrencilerin bu uygulama ile eğlenerek öğrenme imkanı elde edeceklerine yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Ayrıca çoğu katılımcı, kodlama uygulamalarına giriş yapılması amacıyla ilkökul düzeyinde öğrenim gören öğrencilere bu programın tanıtılmasının önemli olduğunu belirterek gelecekteki mesleki yaşantılarında Kodu Game Lab programını kullanmayı istediklerini açıklamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** dijital oyun, Kodu, tasarım, öğretmen eğitimi

#### **Kaynakça**

- Akçaoğlu, M. (2013). Cognitive and motivational impacts of learning game design on middle school children. Doctoral Dissertation, Michigan State University Educational Psychology and Educational Technology, Michigan.
- Akçaoğlu, M., & Koehler, M. J. (2014). Cognitive outcomes from the game-design and learning (GDL) after-school program. *Computers & Education*, 75, 72-81.
- Alaswad, Z., & Nadolny, L. (2015). Designing for game-based learning: The effective integration of technology to support learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 43(4), 389-402.
- Baek, Y. K. (2008). What hinders teachers in using computer and video games in the classroom? Exploring factors inhibiting the uptake of computer and video games. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 665-671.
- Baek, Y. K. (Ed.). (2010). *Gaming for classroom-based learning: Digital role playing as a motivator of study: Digital role playing as a motivator of study*. New York: IGI Global.
- Becker, K. (2007). Digital game- based learning once removed: Teaching teachers. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 478-488.
- De Freitas, S. I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 343-58.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Gee, J. P. (2005). Learning by design: Good video games as learning machines. *E- Learning and Digital Media*, 2(1), 5-16.
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23-38.
- Kirriemuir, J. (2002). The relevance of video games and gaming consoles to the higher and further education learning experience. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/e184/4c977fdef8192ce658e5cb86db18be9cec42.pdf>
- Martens, R., Gulikers, J., & Bastiaens, T. (2004). The impact of intrinsic motivation on e- learning in authentic computer tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(5), 368-376.
- Mitchell, A., & Savill-Smith, C. (2004). The use of computer and video games for learning: A review of the literature. Retrieved from [http://dera.ioe.ac.uk/5270/7/041529\\_Redacted.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/5270/7/041529_Redacted.pdf)
- Natale, M. J. (2002). The effect of a male-oriented computer gaming culture on careers in the computer industry. *ACM SIGCAS Computers and Society*, 32(2), 24-31.
- Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, 50(3), 1084-1091.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital Game- Based Learning*, 5, 1-05.
- Ray, B., & Coulter, G. A. (2010). Perceptions of the value of digital mini-games: Implications for middle school classrooms. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(3), 92-100.
- Spires, H. A. (2015). Digital game- based learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(2), 125-130.
- Vogel, J. J., Vogel, D. S., Cannon-Bowers, J., Bowers, C. A., Muse, K., & Wright, M. (2006). Computer gaming and interactive simulations for learning: A meta- analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 34(3), 229-243.
- Whitton, N. (2010). *Learning with digital games: A practical guide to engaging students in higher education*. New York: Routledge.

## Dijital Hikâyeler ile Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

Kevser Arslan, Aslı Gorgulu

Yıldız Teknik Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde hızla ilerleme kaydeden ve gelişim gösteren teknoloji, eğitim ortamlarında da gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Yang ve Wu, 2012). Teknolojinin, eğitimciler tarafından anlamlandırılması ve etkin olarak öğretim süreçlerine entegre edilmesi ihtiyacı öne çıkmaktadır. Eğitim ortamlarının teknoloji ile birleştirilerek eğitimin amaçları ve kazanımları teknolojiyle destekli hale getirilmelidir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014).

Dijital hikâyeler, öğrencilerin günlük yaşamla hikâyeleri ilişkilendirmelerine, işbirlikli öğrenmelerine ve iletişim kurmalarına olanak sağlayarak, onların üst düzey bilişsel öğrenmelerine katkıda bulunabilmektedir (Kocaman-Karoğlu, 2015). Dijital hikâye oluşturma, geleneksel hikâyeleme ile ulaşılamayan pek çok niteliği beraberinde getirerek; öğrencilerin aktif katılımlarına, kendilerini fark edebilmelerine ve teknolojiyi etkin kullanabilmelerine fayda sağlarken, bu süreçte bilgiyi kullanma, yeniden yapılandırma, ilişkilendirme ve yorumlama gibi birçok yeterlilikleri kazanmalarında da daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Karakoyun, 2014). Ayrıca dijital hikâyelemenin, eğitim sürecindeki teori ve uygulama arasındaki boşluğu doldurabileceği belirtilmektedir (Göçen, 2014). Dijital hikâyelemeden yararlanan ders sürecinin, öğrencilerin istekliliğini, eleştirel düşünme becerilerini ve 21. yüzyıl becerilerinin kazanmalarında önemli bir konumda olabileceğini belirtmektedir (Yang ve Wu, 2012). Bireyleri aktif tutması ve birden çok duyuya hitap etmesi gerekçesiyle dijital hikâyelerin uygun bir öğretim materyali olduğu ifade edilmektedir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Alan yazın incelendiğinde, dijital öykülemenin öğrenme ve öğretme süreci üzerinde oluşturduğu olumlu etkisine yer veren çok sayıda çalışma mevcuttur (Karakoyun, 2014; Karaoğlu Yılmaz, Gökkurt Özdemir, Yaşar, 2017; Karataş, Bozkurt ve Hava, 2016; Korucu, 2020; Kotluk ve Kocakaya, 2015; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Tendero, 2006; Ulum ve Yalman, 2018). Gömlüksiz ve Pullu (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, dijital hikâyelerin öğrenci başarısını olumlu etkilediği, aktif katılımı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı ortaya konulmuştur. Hung, Hwang ve Huang (2012) ise proje tabanlı dijital hikâyeleme çalışmalarında öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları, problem çözme becerileri ve akademik başarılarının olumlu etkilendiğini tespit etmiştir.

Öğretim sürecinde kullanılacak ve busürece faydalı olabilecek teknolojik uygulamalardan birinin ise web 2.0 araçları olduğunu belirtmek mümkündür. Web 2.0 uygulamaları, gelişim gösteren teknolojiyle birlikte hızla değişen 21.yüzyılın modern eğitim modelinde kullanılan araçların başında gelmektedir (Genç, 2010; Sarı, 2019). Web 2.0 araçlarına olan talep gün geçtikçe artmakta ve ilgi yüksek seviyeye ulaşmaktadır (Timur, Timur, Arcagök ve Öztürk, 2020). Etkin bir çevrim içi öğrenme ortamının oluşturulması ve eğitim sürecini destekleyici materyaller hazırlanması açısından çeşitli imkanlar sunan web 2.0 araçları önemli bir konumda yer almaktadır (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Dijital hikâyelerde de web 2.0 araçlarının yeri olduğu görülmektedir.

Yang ve Wu (2012), teknoloji destekli öğretim stratejilerinin akademik performans üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dijital hikâyelerin somut kavramlar ve görsellik içermesi bağlamında fen bilimleri dersine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada geleneksel öğretim yöntemleri ve dijital hikâyeleme yöntemlerinin fen bilimleri dersine olan etkililiğinin ortaya konulması ve aradaki farkın ortaya konulması bu çalışmada hedeflenmiştir. Buradan hareketle, beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri "Elektrik Devre Elemanları" ünitesindeki akademik başarılarına dijital hikâyelerin etkisinin ortaya konması ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma amacına dayalı olarak oluşturulan araştırma sorularına sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

1. Dijital hikâyelerle desteklenmiş fen öğretimi alan öğrenciler ile geleneksel fen öğretimi alan öğrencilerin ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Dijital hikâyelerle desteklenmiş fen öğretimi alan öğrenciler ile geleneksel fen öğretimi alan öğrencilerin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Dijital hikâyelerle desteklenmiş fen öğretimi alan öğrencilerin bu öğretim hakkındaki görüşleri nelerdir?



## Yöntem

Çalışma, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmasına dayalı olarak yürütülmüştür. Nicel boyutta akademik başarı testi uygulanarak ve nitel boyutta ise öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilerek veriler elde edilmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulguların nitel veriler ile desteklenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020–2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 80 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma deseni baz alınarak belirlenen çalışma grubunun bir yarısı dijital hikâyelerle öğretimin gerçekleştirildiği deney ve diğer yarısı rutin fen müfredatının uygulandığı kontrol grubu olarak düzenlenmiştir. Bu desende rastgele seçilmiş, başlangıçta benzerlikleri bilinmeyen iki grup bulunur. Gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılır (Büyüköztürk vd., 2014; Karasar, 2011).

Araştırma sürecinde “Elektrik Devre Elemanları” ünitesine yönelik olarak hazırlanmış akademik başarı testi nicel; öğrenci görüşme formu ise nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Şenocak (2018), tarafından güncel fen bilimleri kazanımlarına uygun elektrik ünitesine yönelik olarak geliştirilen akademik başarı testi kullanılmıştır. 23 maddeden oluşan çoktan seçmeli akademik başarı testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.78’dir. Öğrencilerin dijital hikâyelerle öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Dijital hikâyelerle öğretime yönelik öğrencilerin olumlu veya olumsuz görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan dört tane sorular yer almaktadır. Uygulama süresi öğretim programı temel alınarak, her çalışma aşamasını kapsayacak biçimde 4 hafta 16 ders saati sürecek biçimde oluşturulmuştur.

Çalışma grubunun yarısı dijital hikâyelerle fen öğrenimi yapılan öğrenci grubunu; diğer yarısı ise geleneksel fen öğretimi yapılan öğrenci grubunu oluşturmaktadır. Belirlenen her iki çalışma grubuna da öntest ve sontest olarak elektrik ünitesi başarı testi uygulanmıştır. Geleneksel fen öğretimi yapılan öğrenci grubuna güncel öğretim programında yer alan konu kazanımları doğrultusunda oluşturulan bilgi içerikli konu anlatımı gerçekleştirilmiştir. Dijital hikâyelerle fen öğrenimi yapılan öğrenci grubuna ise web 2.0 araçlarından biri olan storybird uygulamasıyla konu anlatımı yapılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Böylelikle çalışmada bağımsız değişken olan dijital hikâyelerle desteklenmiş fen öğretiminin öğrenci başarısına olan etkisi araştırılmıştır.

Akademik başarı testinin doğru cevaplanan sorularına 1 puan, boş bırakılan ve yanlış yapılan sorularına 0 puan verilerek SPSS istatistik programına aktarılmıştır. Başarı testinden elde edilen veriler normallik testi ve t- testi analizlerinden faydalanılarak analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerinden analizinde ise betimsel içerik analizden faydalanılmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulardan benzer ve farklı kodlar belirlenmiştir. Benzer kodlar bir araya getirilerek her bir koda uygun kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilerden elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Teknolojinin öğretim sürecine dâhil edilmesiyle birlikte, eğitimcilerin farklı teknolojik uygulamalar ile derslerini desteklemeleri bir zorunluluk haline gelmektedir. Öğretim sürecinde ön plana çıkan web 2.0 uygulamalarına dayalı olarak oluşturulan dijital hikâyeler, bu süreçte yararlanılacak etkin materyallerden biri olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda, çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri “Elektrik Devre Elemanları” ünitesi başarılarına dijital hikâyelerin etkisinin ortaya koyulması ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları bağlamında fen öğretiminde yararlanılan dijital hikâyelerin öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir. Bu noktada, öğretim sürecinde ön plana çıkan web 2.0 uygulamalarına dayalı olarak oluşturulan dijital hikâyelerin, bu süreçte yararlanılacak etkin materyallerden biri olduğunu ifade etmek mümkündür. Yalçın ve Büyükcengiz (2017), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, fen bilimleri dersinde yararlanılan dijital hikâyelerin öğrenci başarısını olumlu etkilediği sonucu çalışmamızın bulgularıyla örtüşmektedir. Hung, Hwang ve Huang (2012) tarafından proje tabanlı dijital hikâyeleme çalışmalarıyla öğrencilerin fen öğrenmeye akademik başarılarının olumlu etkilendiğini tespit edilmesi, mevcut çalışmaya dayanak sağlamaktadır. Kahraman (2013) yapmış olduğu çalışmada, dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin fizik dersi başarısı üzerinde etkisi olduğu Yıldız (2021), dijital öykü atölyesinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ders başarısını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Ulusoy (2019), tarafından gerçekleştirilen çalışmada fen bilimleri dersinde basınç konusunun öğretiminde yararlanılan dijital hikâye destekli örnek olayların öğrenme ortamında öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları fen bilimleri öğretimi sürecinde yararlanılan dijital hikâyelerin, eğlenceli, öğretici, fen dersine odaklayıcı, isteklendirici, fen dersini sevdireci ve başarı arttırıcı nitelikleri olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazın irdelendiğinde, öğrencilerin genel olarak dijital hikâyeyi sevdiklerini öğrenerek öğrendiklerini ve

öğrencilerin çoğunun fen dersine karşı ilgilerinin arttığını öğrenmeyi kolaylaştırdığını tespit eden çalışmalara rastlanmaktadır (Ulum ve Yalman, 2018; Korucu, 2020).

**Anahtar Kelimeler:** Fen Öğretimi, Web 2.0, Dijital Hikâyeler, Başarı

#### Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.

Göçen, G. (2014). *Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Gömlüksiz, M. N. ve Pullu, E. K. (2017). Toondoo İle Dijital Hikâyeler Oluşturmanın Öğrenci Başarısına ve Tutumlarına Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(32).

Hung, Hwang ve Huang (2012). A Project-Based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.

Kahraman, Ö. (2013). *Dijital Hikâyecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karaoğlan Yılmaz, F. G., Gökkurt Özdemir, B. ve Yaşar, Z. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Kesirlerle İlgili Hata ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Dijital Hikâyelerle Tasarlanan Etkinliklerin Uygulanması: Bir Eylem Araştırması.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (22. Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Karataş, S., Bozkurt, Ş.B. ve Hava, K. (2016). Tarih Öğretmeni Adaylarının Öğretim Ortamlarında Dijital Hikâye Anlatımı Etkinliğinin Kullanımına Yönelik Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 500-509.

Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim Sürecinde Hikâye Anlatmanın Teknolojiyle Değişen Doğası: Dijital Hikâye Anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.

Korucu, A. T. (2020). Fen eğitiminde kullanılan dijital hikâyelerin öğretmen adaylarının akademik başarıları, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 352-370.

Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21.Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Dijital Öykülemeler: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(36), 354-363.

Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana Dili Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımlarının Kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.

Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Akademik Başarı, Motivasyon ve Kalıcılık Üzerinde Etkisi. *Tübvav Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.

Şenocak, K.Z. (2018). *Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının 5. Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinde Öğrenci Başarısı ve Tutumu Üzerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kırıkkale.

Ulum, E. ve Ercan Yalman, F. (2018). Fen Bilimleri Dersinde Dijital Hikâye Hazırlamanın Ders Başarısı Düşük ve Bilgisayarla Fazla Vakit Geçiren Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 306-335.

Ulusoy, S. (2019). *Dijital Hikâye Destekli Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Ortamlarının Fen Öğrenme Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.

Yalçın, A. ve Büyükcengiz, M. (2017). Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim Dergisi*, 28(1), 352-370.

- Tendero, A. (2006). Facing versions of the self: The effects of Digital Storytelling on English education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(2), 174-194
- Titus, U. B. (2012). *Digital Storytelling in A Science Curriculum: The Process of Digital Storytelling to Help The Needs of Fourth Grade Students Understand The Concepts of Food Chains*. Hofstra University.
- Ulum, Y. ve Yalman, F. E. (2018). Fen Bilimleri Dersinde Dijital Hikâye Hazırlamanın Ders Başarısı Düşük ve Bilgisayarla Fazla Vakit Geçiren Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 306-335.
- Yang ve Wu (2012). Digital Storytelling for Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking and Learning Motivation: A Year-Long Experimental Study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S. & Öztürk, G. (2020). Fen bilimleri Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Görüşleri. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 21(1), 63-108.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). *Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Örnek Bir Öğrenme Yaşantısı*. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 10 - 12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi.
- Genç, Z. (2010). *Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği*. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. Muğla Üniversitesi.
- Sarı, E. (2019). *Web 2.0 Uygulamalarına Göre Tasarlanmış Fen Bilimleri Dersinin Etkililiğinin İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Düzce.

## Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi: Bir Metasentez Çalışması

Tuba Bensu Ceylan, Güntay Taşçı

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğrencilerin bilgiye ilk elden ulaşmaları ve yaparak-yaşayarak deneyim kazanmaları, günümüzde kabul gören eğitim anlayışı göz önünde bulundurulduğunda önem teşkil etmektedir. Eğitim sistemlerinin amaçları incelendiğinde öncelikle sorgulayan, kendi kendilerine yetebilen, eleştirel düşünme ve bilimsel araştırma becerilerine sahip kişiler yetiştirmenin vurgulandığı görülmektedir (Bozdoğan, 2016). Bunların öğrencilere kazandırılmasının sadece okul sınırları içerisinde sağlanamayacağı çok açıktır. Buna bağlı olarak eğitimde en etkili stratejilerin; öğrencinin öğrenmede aktif olarak rol aldığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, çevresiyle öğrendiği konuları ilişkilendirdiği ve sosyal yaşantısı ile bağlantılar kurduğu bir öğretim anlayışı olduğu vurgulanmaktadır (Bakioğlu, 2017). Bu anlayışın en etkili uygulanabildiği yöntemlerden biri ise, son yıllarda "Okul Dışı Öğrenme, Sınıf Dışı Eğitim, Nonformal Öğrenme, İnformal Öğrenme" gibi tanımlamalarla gündeme gelen ve bilginin dış dünyaya temas ile alınması gerektiğini savunan okul dışı öğrenmedir (Eshach, 2007, NRC, 2009). Okul ortamları ile karşılaştırıldığında okul dışında öğrenme, öğretmen tarafından yönlendirilme ve dışsal olarak motive edilmekten ziyade öğrenen tarafından yönetilen ve öğrenenin içsel olarak motive olduğu bir süreçtir (Rennie, 2014). Formal ortamlara nazaran daha açık, demokratik, esnek ve öğrenci merkezli öğretim özellikleri olan ortamlar olarak okul dışı öğrenme ortamlarının müzeler, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, planetaryumlar, bilim merkezleri, sanayi kuruluşları, milli parklar gibi çok sayıda farklı ortamı içerdiği (Erten & Taşçı, 2016; Laçın Şimşek, 2011) ayrıca bu ortamların tüm öğrenme alanları ve düzeylerine uygulanabilir özellikte olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenmede tipik olarak gönüllü, açık uçlu, sıralı olmayan, özdüzenlemeli, uygulamalı ve değerlendirmeden bağımsız olan özgür seçim deneyimlerinin özel ve benzersiz bir karışımını sunduğu (Pedretti, 2006) belirtilen okul dışı öğrenme ortamları yaygınlaşmaya ve çeşitlenmeye devam ederken birçok değişken bakımından araştırılmaktadır. Buna paralel olarak eğitim alanında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmaların sistematik olarak arttığı belirtilmektedir (Saraç, 2017). Bu durum farklı okul dışı öğrenme ortamlarında farklı amaçlar ve farklı eğitim düzeylerinde çok sayıda akademik araştırmalar yapıldığını göstermektedir. Bu araştırmada okul dışı öğrenme ortamları hakkında yapılan ulusal araştırmaların farklı açılardan değerlendirilmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Metasentez, belirli bir alanda yapılan çalışmaları sonuçları ve farklı özellikleri bakımından oluşturulan temalar üzerinden betimler ve tartışır (Çalik & Sözbilir, 2014). Bu temelde, araştırmanın amacına uygun olarak okul dışı öğrenme ortamlarını farklı açılardan değerlendirmek için metasentez yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Veri toplama amacı ile doküman incelemesine başvurulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan durum veya değişkenler ile ilgili konuya ilişkin dokümanların toplanması ve incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda 2015-2021 yılları arasında yapılan araştırma konusu ile ilgili bilimsel çalışmalara ulaşılmıştır. Çalışmalara ulaşmak için Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi, Google Akademik ve Eric veri tabanları kullanılmıştır. Kullanılan veri tabanlarında "okul dışı öğrenme", "informal öğrenme" ve "müzelerde öğrenme" anahtar kelimeleri ile arama yapılmıştır. Ayrıca yıl filtresi seçilmiştir. Ulaşılan çalışmalar iki farklı araştırmacı tarafından tartışılarak belirlenen ölçütlere göre incelenmiş, çalışmaların kullanılma durumuna görüş birliği ile karar verilmiştir. Ulaşılan çalışmalar belirlenen kriterlere göre bu yolla elenerek 57 çalışma ile sınırlandırılmıştır. Çalışma son beş yılda yapılan ulusal çalışmaları içermektedir. Veri analizi için içerik analizi gerçekleştirilmiş ve bu yolla araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Bu kapsamda yayın türüne, yayın yılına, çalışmalarda kullanılan yöntem ve desenlere, çalışmaların amacına, çalışmaların öğretim kademesine, sınıflarına, örneklem büyüklüğüne, bulgularına, kullanıldığı derslere ve ortamlara göre kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen bu temalara göre analizler MS Excell programından yararlanılarak yürütülmüş ve frekans, yüzde hesaplamaları içeren tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen çalışmalarda en fazla kullanılan okul dışı öğrenme ortamının bilim merkezleri olduğu görülmüştür. Bilim merkezlerini müzeler, doğal alanlar, planetaryumlar, kültürel alanlar, botanik parklar, üniversiteler, hayvanat bahçeleri ve bilim kampları takip etmektedir. Çalışmaların amaçlarına göre dağılımı incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamlarının en fazla etki açısından incelendiği, ikinci sırada ise görüş araştırmalarının geldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmalar eğitim düzeyi açısından incelendiğinde ise en fazla ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Çalışmalar ulaşılan

sonuçları bakımından incelendiğinde en fazla oranda anlamlı öğrenme sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun dışında incelenen çalışmalarda duyuşsal alanı olumlu etkilemesi ve beceri kazandırması gibi bulgulara da ulaşıldığı görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmalar ders açısından incelendiğinde ise okul dışı öğrenme ortamlarının en fazla Fen Bilimleri dersinde ve orta okul düzeyinde kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Informal öğrenme, okul dışı öğrenme ortamları

#### Kaynakça

- Bozdoğan, A. E. (2016). Development of Self-Efficacy Belief Scale for Planning and Organizing Educational Trips to Out of School Settings. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(1), 111–129. <https://doi.org/10.5578/keg.9475>
- Bakioğlu, B. (2017). 5. Sınıf Vücudumuz Bilmecesini Çözelim Ünitesinin Okul Dışı Öğrenme Ortamı Destekli Öğretiminin Etkililiği, Doktora Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33–38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen Bilgisi Dersine Yönelik Okul Dışı Öğrenme Ortamları Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638–657. <https://doi.org/10.17556/jef.41328>
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Laçın Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. İçinde Lâçın Şimşek, C. (Ed.), Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları (1-23). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- National Research Council. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington, DC: National Academies.
- Pedretti, E. (2006). Editorial: Informal science education: Critical conversations and new directions. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/14926150609556683>
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması . *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* , 3 (2) , 60-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/29425/337191>
- Rennie, L., J. (2014). Handbook of Research on Science Education. İçinde Abell, S. K., & Lederman, N. G. (Ed). Learning science out of school. (s. 120- 144). New York: Taylor&Francis Pub. <https://books.google.com.tr/books?id=-9wABAAAQBAJ&printsec> adresinden ulaşılmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınevi, Ankara.

## 5. Sınıf Fen Bilimleri EBA Dijital İçeriklerinin Öğretim Programındaki Kazanımlar Açısından İncelenmesi

Emine Ünal, Merve Lütfiye Şentürk

Süleyman Demirel Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde teknoloji alanında yaşanan gelişmeler toplumsal ve bireysel ihtiyaçları etkileyerek değişimi kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu değişimden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Teknolojik gelişmeler doğrultusunda bireylerin yeni bilgiye ulaşma yöntemlerinde kullandıkları kaynaklar da farklılaşmıştır. Geçmiş dönemlerin bilgi kaynakları; kitaplar, ansiklopediler ve öğretmenler iken teknolojinin eğitime kattığı yenilikler ile günümüzün bilgi kaynakları; internet erişimi sağlanan bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar olarak değişim göstermiştir (Alabay, 2015).

2019 Aralık ayında Çin'in Hubei eyaletine bağlı olan Wuhan kentinden başlayarak yayılan COVID-19 salgını ülkelerdeki eğitim faaliyetlerini etkilemiş ve okullar bu süreçte geçici olarak kapalı kalmıştır. Salgın sürecinde eğitim faaliyetlerinin devamlılığı için dijital teknolojilerin kullanımı yaygınlaşmış ve günümüzdeki bilgi kaynakları bu noktada büyük öneme sahip olmuştur. Ülkemiz de salgın sürecinden etkilenen ülkeler arasında yer almaktadır ve tıpkı tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de dijital teknolojilerden yararlanarak uzaktan eğitimle eğitim ve öğretim süreci yürütülmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Eğitimde teknoloji kullanımına katkı sunarak öğrencilerin kaliteli eğitim içeriklerine ulaşabilmesi ve fırsat eşitliğini sağlaması amacı ile yürütülen FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi bünyesinde yer alan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) dijital platformu bu süreçte öğretmen ve öğrencilerin en aktif kullandığı platformlardan biri haline gelmiştir. Bu platformun, eğitim ile teknolojiyi birleştirerek öğretim programına uygun olması hedeflenen içerikleri her sınıf seviyesine uygun olacak şekilde bir internet sitesinde toplayarak her an her yerde bilgiye ulaşmayı sağladığı ifade edilmektedir (Alabay, 2015).

Fen bilimleri alanı öğrencilerin eğitim hayatlarının ilk aşamalarından itibaren öğrenme süreçlerine dahil edilmesine karşın fen bilimleri dersine olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin var olduğu ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz şekilde yansıdığı çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Eke'un (2010) öğrencilerin fen bilimleri alanındaki derslerden başarısız olmalarının bir nedeni olarak bu derse karşı ilginin olmaması ve olumsuz tutum sergilenmesi ifadesi de bu düşünceyi desteklemektedir. Oysa fen bilimleri dersi görsel öğelere, etkileşimli video örneklerine, benzeşim kurulan etkinliklere yer verildiğinde algılanması kolay ve öğrenme başarısı yüksek olabilecek dersler arasında sayılabilir (Korkmaz ve Kadirhan, 2020). Fen bilimleri ders kitaplarının yanı sıra EBA platformunda yer alan zengin içerikler ile teknoloji entegrasyonunun sağlanması bu tür olumsuzlukların yaşanmasının önüne geçmesini düşündürmekte ve anlamlı öğrenmeye katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Böylece bu çalışmada öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı kılmak adına EBA'da yer verilen dijital içeriklerin 5. sınıf fen bilimleri öğretim programındaki kazanımları kapsama durumu araştırılmıştır. Bu alanda yapılan diğer çalışmalarda göz önüne alındığında, benzeri bir çalışmanın olmaması sebebi ile alan yazına ve bu alanda çalışan araştırmacılara katkı sağlaması hedeflenmektedir. Ayrıca EBA dijital içeriklerinin fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlara uyumunun incelenmesi bu içerikleri kullanan ve kullanacak kişi ve kurumlara geri bildirim sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

EBA'da yer alan 5. sınıf fen bilimleri dijital içeriklerin öğretim programında yer alan kazanımlara uyumunu incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma kapsamında ulaşılan veriler doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Watch'e (2013) göre doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Bu çalışmanın dokümanlarını 5. sınıf fen bilimleri EBA dijital içerikleri oluşturmaktadır. 5. sınıf fen bilimleri öğretim programında yer alan dört öğrenme alanından; "Dünya ve Evren", "Canlılar ve Yaşam", "Madde ve Doğası", "Fiziksel Olaylar" birer ünite seçilerek EBA'nın bu ünitelerdeki dijital içeriklerinin kazanımlarla uyumu araştırılmıştır. Temsil gücünün yüksek olması adına ünitelerin seçiminde ünitelere ait kazanım sayısının çokluğu dikkate alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi bilimsel yöntemler kullanılarak metin ya da başka biçimlerdeki içeriklerin, mesajların özetlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve sayısal olarak ifade edilmesidir (Chen, Monion ve Morrison, 2007). Araştırmada toplanan verilerin analizine ilişkin



güvenilir bir değerlendirme yapabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmıştır. Rubrikten elde edilen puanlar doğrultusunda dijital içeriklere yönelik bulgular oluşturulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretim programındaki dört öğrenme alanına ilişkin seçilen üniteler, ünitelerin kazanım sayıları ve dijital içerik bilgileri şöyledir:

“Dünya ve Evren” öğrenme alanına ilişkin “Güneş, Dünya ve Ay” ünitesi seçilmiştir. Üniteye yedi kazanım bulunmaktadır. EBA’da üniteye dair dokuz dijital konu anlatım içeriği, yirmi dijital test sorusu ve on üç dijital alıştırmaya sorusu bulunmaktadır.

“Madde ve Doğası” öğrenme alanına ilişkin “Madde ve Değişim” ünitesi seçilmiştir. Üniteye altı kazanım bulunmaktadır. EBA’da üniteye dair on yedi dijital konu anlatım içeriği, otuz beş dijital test sorusu ve on yedi dijital alıştırmaya sorusu ile bir etkinlik videosu bulunmaktadır.

“Fiziksel Olaylar” öğrenme alanına ilişkin “Işığın Yayılması” ünitesi seçilmiştir. Üniteye altı kazanım bulunmaktadır. EBA’da üniteye dair on üç dijital konu anlatım içeriği, otuz beş dijital test sorusu, on altı dijital alıştırmaya sorusu ile üç etkinlik videosu bulunmaktadır.

“Canlılar ve Yaşam” öğrenme alanına ilişkin “İnsan ve Çevre” ünitesi seçilmiştir. Üniteye sekiz kazanım bulunmaktadır. EBA’da üniteye ait on dokuz dijital konu anlatım içeriği, yirmi dijital test sorusu ve on üç dijital alıştırmaya sorusu bulunmaktadır.

Tüm içerikler kazanımlar temelinde incelendiğinde EBA’da yer alan 5. sınıf fen bilimleri dijital içeriklerin kazanımlarla büyük oranda uyumlu olduğu gözlemlenmiştir. Bildiri özet metnindeki alan sınırını aşmamak amacıyla bulgu ve sonuçlara ait detaylı bilgiye sunum sırasında yer verilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** EBA/ Fen Bilimleri/ Dijital İçerik / Öğretim Programı

### Kaynakça

Aktaş, M. (2015). Yedinci sınıf matematik dersinde bilgisayar animasyonları ve aktiviteleri ile simetri öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 49-62.

Akpınar, E., Aktarmış, H. ve Ergin Ö. (2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1).

Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma.* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).

İslamoğlu, H., Ursavaş, Ö., Ursavaş, Ö. F., Resioğlu, İ. ve Resioğlu, İ. (2015). Fatih projesi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 161-183.

Eke, C. (2010). Öğrencilerin fen bilimleri konularına yönelik ilgisi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya, 11-13 Kasım.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Kendirli, H. (2017). *EBA destekli fen bilimleri dersi uygulamalarının yedinci sınıf öğrencilerinin fene yönelik ilgilerine etkisi.* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

Korkmaz, Ö. ve Kadirhan, M. (2020). EBA içerikleriyle harmanlanmış öğretim uygulamasının öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 63-74.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Saklan, H. ve Cezmi, Ü. (2018). Teknoloji dostu fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (eba) hakkındaki görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 493-526.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. Erişim adresi: <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilgi Temelli Hayat Problemi Oluşturma Durumları

Fatma Nur Uslu, Merve Lütfiye Şentürk

Süleyman Demirel Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilimin, teknolojinin ve ilgili tüm alanların değişim ve dönüşüm yaşadığı dönemde öğrenen özellikleri; birden çok alanda uzmanlaşma, disiplinler arası çalışma, 21. yüzyıl becerilerine sahip olma ve günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözme olarak ifade edilmektedir (Acar, 2020). Günlük hayatta karşılaştığımız karmaşık olarak nitelendirilen problemleri çözmek için birden fazla disiplinin, kavramın ve becerinin entegrasyonu gerekmektedir (Roehrig, Dare, Ring-Whalen ve Wiesemann, 2021). Bu nedenle problemlere yönelik çözüm üretebilmek için öğrenme ve öğretme sürecinde disiplinler arası yaklaşımın benimsenmesi ve disiplinler arasındaki sınırdan kaldırılarak bütüncül bir anlayışın sergilenmesi önemli görülmektedir (Bybee, 2010). Alan yazında STEM olarak ifade edilen Fen (Bilim), Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinin birbiri ile bütüncül bir şekilde öğretimine yönelik yaklaşım (Eroğlu ve Bektaş, 2016) öğrencilerin günlük yaşam problemlerini çözmelerini sağlamak amacı ile günümüzde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Böylece öğrencilerin kavramsal bilgilerinin yanında etkinlikler temelinde problem çözme ve tasarım becerileri de geliştirilmektedir. Öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yönelik çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri geliştirecek aktiviteler STEM etkinlikleri içerisinde yer almaktadır (Baran, Canbazoğlu Bilici ve Mesutoğlu, 2015). Bu aktiviteler temelinde bilişsel süreç yöntemlerinin pratiğe dönük modellenmesi amacı ile geliştirilen öğrenme döngüsü [STEM Çemgisi (STEM Learning Cycle and Line)] 21. yüzyılın ilgi alanlarına dayanan Bilgi-Temelli Hayat Problemi (BTHP) ile başlamaktadır (Aşık, Doğanca Küçük, Helvacı ve Çorlu, 2017). Dolayısı ile öğrenme döngüsüne temel oluşturan problemin niteliği oldukça büyük önem taşımaktadır. Öğretim kapsamında oluşturulan probleminin çözümü ve çözüm sürecinde edinilen bilgi ve becerilerin gelecekte kullanımı STEM eğitimi kapsamında ele alınmaktadır (Robert, 2012). Bu nedenle öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim gören öğretmen adaylarının öğretim tasarımlarına başlama sürecinde bilgi temelli hayat problemi oluşturabilmeleri onların mesleki yaşantılarında STEM öğretimi tasarlayabilmeleri için ön koşul niteliğindedir. Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde STEM temelinde öğretmenlerin oluşturdukları problemlere yönelik çalışmaya (Bozkurt Altan ve Hacıoğlu, 2018) rastlanmasına rağmen fen bilgisi öğretmen adayları ile yapılmış doğrudan probleme odaklanan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Böylece bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi temelli hayat problemi oluşturma durumları incelenmiştir.

### Yöntem

Fen bilimleri öğretmen adaylarının fen merkez disiplini temelinde oluşturdukları bilgi temelli hayat problemlerinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Kapsamlı araştırma olarak ifade edilen durum çalışmasında (Yin, 2009) ilgili grubun ya da bireyin belirli bir ortamdaki/konudaki deneyimlerinin yansıtılmasının faydalı olduğu belirtilmektedir (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006).

Araştırmaya amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen; 6'sı erkek 27'si kadın olmak üzere bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıfında öğrenim gören 33 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların her biri STEM eğitimine ilişkin 3 haftalık temel düzeyde eğitim almış ve alan yazında geliştirilen bilgi temelli hayat problemlerine ilişkin bilgilendirilmiştir.

Araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının oluşturdukları bilgi temelli hayat problemlerine yönelik dokümanlar ve katılımcıların akranlarının bilgi temelli hayat problemlerine ilişkin geliştirdikleri görüşler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu süreçte her bir öğretmen adayının öğretim programında yer alan "Dünya ve Evren ile Fiziksel Olaylar", "Canlılar ve Yaşam", "Madde ve Doğası" olarak belirlenen öğrenme alanlarının her birinden birer tane olacak şekilde toplam 3'er tane bilgi temelli hayat problemi hazırlamaları ve hazırladıkları bilgi temelli hayat problemlerini araştırma sürecinde oluşturulan padlet platformuna yüklemeleri sağlanmıştır. Ardından tüm katılımcıların kendilerinin dışındaki dört akranının bilgi temelli hayat problemlerine yönelik değerlendirme yapmaları ve gerekçelerini yazılı olarak bildirmeleri istenmiştir. Böylece doküman üzerinde ve akran değerlendirme süreçlerinde katılımcıların STEM öğretimine temel oluşturacak bilgi temelli hayat problemlerine yönelik deneyimlerini yansıtılmaları sağlanmıştır.

Araştırma verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve öğretmen adaylarının oluşturduğu bilgi temelli hayat problemlerinin değerlendirilmesinde "BAUSTEM Bütünlük Öğretmenlik Projesi" kapsamında geliştirilen Bilgi Temelli Hayat Problemi Rubriği kullanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının çoğunun STEM öğretimine temel oluşturacak bilgi temelli hayat problemlerinde “Problemin Yapısı”, “Ürün”, “Sınırlamalar” ve “İlgililik” özellikleri içerisinde günlük yaşamla ilişkilendirmeye özen gösterdikleri ve “İlgililik” başlığında yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir. “Sınırlamalar” başlığında ise yine yüksek puanlara sahip olmalarına rağmen kazanımlarla ilişkilendirme ve maliyet konusunda sınırlılık oluşturmada eksikliklerinin olduğu ortaya çıkarılmıştır. “Ürün” oluşturmada yüksek puan alanların genellikle tasarım temelli model oluşturmayı tercih ettikleri ancak birçoğunun bütünleşik STEM temelinde ürün oluşturmada eksikliklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları “Problemin Yapısı”nda ise genellikle orta düzeyli puanlar aldıkları ve problemlerini 21. yüzyıl becerilerini içerecek şekilde geliştirmeleri gerektiği ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğunun; araştırma kapsamında belirlenen öğrenme alanlarında oluşturdukları tüm bilgi temelli hayat problemleri içerisinde “Dünya ve Evren ile Fiziksel Olaylar” öğrenme alanında oluşturdukları problemlerin puanlarının, diğer öğrenme alanlarında oluşturdukları bilgi temelli hayat problemlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Eğitimi, Bilgi Temelli Hayat Problemi, STEM

## Kaynakça

- Acar, D. (2020). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin ve Davranışlarının Yaratıcı Düşünmenin Gelişimine Katkısının Yordanmasında STEM Farkındalıklarının Rolü. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-89.
- Aşık, G, Doğança Küçük, Z., Helvacı, B. & Corlu, M. (2017). Integrated teaching project: A sustainable approach to teacher education. *Turkish Journal of Education*, 6(4), 200-215.
- Baran, E., Canbazoğlu-Bilici, S. ve Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 5(2), 60-69.
- Bozkurt Altan, E., & Hacıoğlu, Y. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde STEM odaklı etkinlikler gerçekleştirmek üzere geliştirdikleri problem durumlarının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 487-507.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin stem temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. ve Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Erişim adresi: [http://stikespanritahusada.ac.id/wp-content/uploads/2017/04/Marguerite\\_G.\\_Lodico\\_Dean\\_T.\\_Spaulding\\_KatherinBookFi.pdf](http://stikespanritahusada.ac.id/wp-content/uploads/2017/04/Marguerite_G._Lodico_Dean_T._Spaulding_KatherinBookFi.pdf)
- Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teacher*, 1-5. Erişim Adresi: <https://www.iteea.org/File.aspx?id=86478&v=5409fe8e>
- Roehrig, G. H., Dare, E. A., Ring-Whalen, E., & Wieselmann, J. R. (2021). Understanding coherence and integration in integrated STEM curriculum. *International Journal of STEM Education*, 8(2), 1-21.
- Yin R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). California: SAGE Pub.

## Bilim İletişiminde Youtube Kullanımının Netnografik İncelemesi

Doruk Öge, Zeynep Candaş Candan

MEB

### Problem Durumu

Dünya var olduğundan bu yana sürekli değişim ve dönüşüm içerisinde olmuştur. Ancak günümüzde yaşanan küresel salgın, toplumsal hayatımızın hemen hemen her alanında bizleri hızlı bir değişime sürüklemiştir. Bu süreçte insanlar uzun süre evlerinde kalmak, işlerini ve eğitimlerini internet üzerinde yer alan çeşitli platformlardan yürütmek zorunda kalmışlardır. Böylece hayatın her alanında kullanılan internet akıllı cep telefonların içine girip insanların vazgeçemediği bir alan olup bütünleşmiştir. 21. yüzyılda geliştirilen teknolojik aletler ve en önemlisi akıllı cep telefonlarıyla kullanılan internet, dünyayı insanların avucuna sığdırabilmeyi başarmıştır. Bu alanlardan biri olan sosyal medya, kullanıcıların internet, teknolojileri üzerinden iletişimlerini sağlayan araç, hizmet ve uygulamaların bütünüdür (Boyd ve Ellison, 2007). We are Social (2021) Türkiye raporuna göre sosyal medya kullanıcısının 2020 yılına kıyasla %11 arttığını raporlamıştır. Aynı zamanda araştırmada internetin kullanımının en çok bilgi edinme amaçlı olduğu sonucu da paylaşılmış, (We are Social, 2021). Aynı zamanda raporda Youtube, Facebook, Twitter ve Instagram sıkça kullanılan sosyal medya örnekleri olmasına karşın bireyler bilgi edinme amaçlı bu platformları da kullandığına yer verilmiştir. COVID-19 küresel salgının yayılmaya başladığı ilk günden itibaren salgınla ilgili olarak ortaya çıkan ve sosyal medya aracılığıyla hızla yayılan bilgi kirliliği insanlar üzerinde endişenin artmasına neden olmuştur. Özellikle çocukların ve gençlerin cinsiyet, meslek ve siyasetle ilgili eğilim, tutum, duygu, değer, beklenti ve davranışlarında yoğun bir şekillendirici ve belirleyici etkiye sahiptir (Barret ve Braham, 1995). Son 60 yıldır yapılan araştırmalarda farklı yaş ve farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin bilim insanı algılarının basma kalıp figürler olduğu raporlanmıştır (Barman, 1997; Chambers, 1983; Finson, 2002; Hamrlich, 1997; Kaya, Doğan ve Öcal, 2008; Mead ve Metraux, 1957; Newton ve Newton, 1992; Song ve Kim, 1999; Türkmen, 2008, Berat ve Özsoy, 2014). Mead ve Metraux'ın (1957) ilk kez lise öğrencilerinin bilim insanları ve bilim hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Öğrencilerin bilim insanlarını, laboratuvar çalışan, laboratuvar önlüğü giyen, genellikle erkek, orta yaşlı, gözlüklü, kambur ve yorgun birer figür olarak tanımladığını raporlamıştır. Sonrasında yapılan diğer çalışmalarda da tanımlamaların değişmediği görülmektedir. Teknolojinin bu kadar yaygınlaştığı ve gençlerin teknolojiyi aktif bir şekilde kullandığı bu dönemde toplum ile bilim arasında bir köprü kurmak için sosyal medyadan yararlanabilir. Başarıları dünyanın saygın kurumlarınca kabul edilmiş bilim insanlarının toplumla etkileşime girmesi özellikle gelişme çağındaki çocukların rol model seçimi, bilim algısının gelişmesini, bilim insanları hakkında düşüncelerinin şekillenmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda, TÜBİTAK 2204-B "Bilim insanı destekleme projeleri" kapsamında "Bilim İnsanları Evimde" projesi gerçekleştirilmiştir. Bu projede; bilim insanlarının kolay ulaşılabilirliğini sağlayarak bilim ve toplum arasında bağ kurmak, gençlerin bilim ve bilim insanı hakkındaki kavram yanlışlarını gidermek hedeflenmektedir.

### Yöntem

Proje kapsamında çevrim içi öğrenim kaynakları olan söyleşiler ve videolar yapılmıştır. Bu paylaşımlar YouTube ve Podcast (Spotify, Google Podcast, Apple Podcast, Anchor Fm) platformları üzerinden yayınlanmıştır. Proje sonunda hazırlanana içeriklerin veri analizleri bu çalışmada sunulmuştur. Araştırma yöntemi, veri analizleri Youtube üzerinde gerçekleştirildiği için nitel araştırma deseni olan netnografi seçilmiştir. Netnografi yöntemi, sosyal medyada bulunan toplulukların davranışlarının incelenmesinde önemli bilgiler sağladığı düşünülen bir yöntemdir (Özgen ve Argan, 2020). Video içerikleri hazırlanırken öncelikle ülkemiz ve dünya gündeminde olan, ilgi çekici bir konu ve bu konuda herkese örnek olabilecek, merak ve farkındalık yaratacak bir bilim insanları araştırılıp belirlenmiştir. Söyleşi yapılması planlanan kişi ve çalışmaları hakkında güvenilir kaynaklardan araştırmalar yapılmıştır. Hazırlık aşamasından sonra söyleşi yapılması planlanan kişiyle iletişime geçilmiş ve söyleşiye davet edilmiştir. Araştırmalar sonucu elde edilen bilgiler ışığında söyleşide konuya sorulması düşünülen sorular yazılmıştır. Söyleşilerin bazıları YouTube'da Stream Yard platformu üzerinden canlı yayın şeklinde yapılmış, bazıları da Zoom üzerinden gerçekleştirilerek kaydedilmiş ve YouTube'a yüklenmiştir. Videoların çoğunluğu satranç ustaları ve bilim insanları ile söyleşileri oluştururken, bir video ise piyasaya yeni çıkan bir teknolojik cihazın kutu açılımını içermektedir. Bu video çekimi, öncesinden, YouTube'a "İlk İzlenim" şeklinde yüklenmiştir. Ancak Facebook, Twitter ya da Instagram'da duyuru afişi paylaşılmamıştır. Bu video paylaşımı ile diğer satranç ve bilim konulu paylaşımların izlenme sayısı karşılaştırılması amaçlanarak referans videosu olarak seçilmiştir. Kutu açılımı ile ilgili video haricindeki diğer videolar ya da söyleşiler için daha geniş kitleye ulaşabilmek amacıyla hazırlanan duyuru afişleri, Facebook, Twitter ve Instagram üzerinden paylaşılmıştır. YouTube üzerinden yapılan bu söyleşilerde Türkçe ve İngilizce alt yazı seçenekleri oluşturularak geniş kitlelere ulaşmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda videoların işitme engelliler tarafından da izlenmesine olanak sağlanmıştır. İngilizce alt yazı ile de bilim söyleşileri

uluslararası düzeyde izlenebilir hale getirilmiştir. Söyleşileri canlı yayın şeklinde yapabilmek için YouTube yayın politikası gereğince yayınların veli onayı ile yapıldığını gösteren e posta gönderilmiş ve karşılığında canlı yayın yapılabilmesi için gerekli izin alınmıştır (YouTube). Ayrıca 18 yaş altı olması nedeniyle YouTube hesabı veli maili üzerinden açılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Oluşturulan “doruköge” kanalını görüntüleyenlerin yaş aralıkları incelendiğinde 18-24 yaş arasının en fazla olduğu görülmüştür. Gençlerin sosyal medyayı aktif kullanması beklenen bir sonuçtur. Fakat elde edilen verilerde bu yaş grubunun içerikleri ortalama izleme süresinin en az olduğu kitle olduğu görülmüştür. Bu sonuç içerik sürelerinin kısa tutulduğunda amaçlanan içeriğin hedef kitleye daha çok ulaşabileceğini göstermektedir. Bir başka çarpıcı veri ise bilimsel içeriklerin teknolojik cihaz tanıtımından daha az izlendiğidir. Bu veri toplumumuzda sosyal medya içeriği olarak bilime ve bilimsel söyleşiye ilginin düşük olduğunu göstermektedir. Sosyal medyanın gençler tarafından aktif kullanıldığı düşünüldüğünde, ülkemizde fen bilimleri alanındaki eğitimlerin gençlerin ders dışında bilime olan ilgisini arttırmak birer bilim okuyazarı bireyler yetiştirmekte istenilen düzeye ulaşamadığını göstermektedir. Elde edilen bir başka sonuç ise kanala ulaşım araçlarının en fazla sosyal medya hesaplarından olduğu görülmektedir. Bu durum bireylerin kişisel ilgileri doğrultusunda bilim insanlarını arama çubuğunda aramadıklarını, söyleşi içeriklerinin tanıtımını gördüklerinde izlediklerini göstermektedir. Bu durumun belki de ilgili bilim insanının toplum tarafından bilinmiyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı zamanda Türk bilim insanlarının tanıtılması hedeflenerek videolar İngilizce alt yazı ile desteklenmiştir. Kanala erişimin çeşitli ülkelerden olması projenin amacına uygun olduğunu göstermektedir. Alanyazınla örtüşen bir başka veri ise bilimsel söyleşilerin yapıldığı kanalımızda en çok izlenme oranının erkek kullanıcılar olmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilim, Bilim İletişimi, Bilim İnsanı, Sosyal Ağ, YouTube

### Kaynakça

- Boyd-Barret, O. ve Braham, P. (2013). *Media, knowledge and power*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315002712>
- Barman, C. R. (1997). Students' views of scientists and science: Results from a national study. *Science and Children*, 35(1), 18.
- Berat, A. H. I., Özsoy, S. (2014). Çocukların gözüyle “bilim insanı”. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 204-230.
- Boyd D M, Ellison N B. Social network sites: definition, history, and scholarship. *J Comput Mediat Commun*. (2007) 13:210–30. doi: 10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The Draw-A-Scientist Test. *Science Education*, 67, 255-265.
- Finson, K. D., Pedersen, J. & Thomas, J. (2006). Comparing science teaching styles to students' perceptions of scientists. *School Science and Mathematics*, 106 (1), 8-15.
- Hammrich, P. (1997). Yes, daughter you can: Empowering parents is the first step toward improving females' achievement in science. *Science and Children*, 34(4), 21-24.
- Kaya, O. N., Doğan, A., Öcal, E. (2008). Turkish elementary school students' images of scientists. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(32), 83-100.
- Mead, M. & Metreaux, R. (1957). The Image of Science Among High School Students. *Science*, 126, 384-390.
- Newton, D. P., Newton, L. D. (1992). Young children's perceptions of science and the scientist. *International Journal of Science Education*, 14(3), 331-348.
- Özgen, C, Argan, M. (2020). Netnografi: Genel Özellikleri ve Spor Bilimleri Alanında Kullanılabilirliği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 15 - Sayı: 10 Yıl Özel Sayısı, 5044-5064. DOI: 10.26466/opus.720042
- Song, J., Kim, K. (1999). How Korean students see scientists: The images of the scientist. *International Journal of Science Education*, 21, 957-977.
- Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of the scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(1), 55-61.



We are Social. Digital in 2020. (2020). Erişim adresi <https://wearesocial.com/digital-2020> adresinden 01.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

We are Social. Digital in 2020. (2021). Erişim adresi <https://wearesocial.com/digital-2020> adresinden 01.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

YouTube Yardım., Çocuk güvenliği politikası. E.T: 2 Nisan 2021,  
<https://support.google.com/youtube/answer/2801999?hl=tr>

## Fen Bilimleri Alanında Genetik, Genetik Mühendisliği ve Biyoteknoloji Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tez ve Makalelerin İncelenmesi

Nermin Büşra Çaycı, Arzu Doğru

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle genetik, genetik mühendisliği ve biyoteknolojiye verilen önem artmış ve bu yönde yapılan çalışmalar hızlanmıştır. Örneğin; İnsan Genom Projesi, klonlama gibi kavramlar sağlık ile ilgili sorunların çözümüne, genetiği değiştirilmiş organizmalar üstün bitki ve hayvan soylarının üretilmesi gibi kavramlar ise çevre ile ilgili sorunların çözümüne yönelik yapılan çalışmalardandır (Tatar ve Koray, 2005; Ulutin 2005; Polat, 2017; Uzun ve Sağlam, 2005).

Günümüzde de biyoteknoloji önemli teknolojiler arasında yer almakta ve gelişmelerini hızla sürdürmektedir (Yüce ve Yalçın, 2012). Özellikle son yirmi yıldır gen tedavisi, genetiği değiştirilmiş ürünler, klonlama, bitki ve hayvan ıslahları, aşı çalışmaları gibi birçok kavram genetik mühendisliği ve biyoteknoloji alanında ele alınmaktadır. Biyoteknoloji kavramı gen teknolojilerinin gelişmesi sonucunda önem kazanmaya başlamıştır (France, 2007). Son bir yılı aşkın zamandır COVID-19 salgını ile baş etmeye çalıştığımız bu dönemde özellikle aşı çalışmaları günümüzde genetik mühendisliği ve biyoteknoloji konularının önemini yeniden gözler önüne sermiştir. Biyoteknolojik uygulamaların topluma yarar sağlaması uzun vadeli bilgi ve yetenek birikimi sayesinde gerçekleşebilmektedir. Bu bilgi ve yetenek birikimine erken başlanabilmesi için okullarda müfredat kapsamında öğretilen biyoteknoloji konularının doğru şekilde anlatılması ve konuya gereken dikkatin çekilmiş olması elzemdir. Dolayısıyla öğrencilerimizin bu konu ve uygulama alanları, sosyal ve ekonomik etkileri hakkında altyapıya sahip olmaları önem arz etmektedir (Özel, Erdoğan, Uşak ve Prokop, 2009). Biyoteknoloji ve Genetik mühendisliği eğitime bakıldığında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdeki öğretim programlarında genetik mühendisliği ve biyoteknoloji konularına yeterince zaman ayrılmadığı ve bu konunun öğretim programlarında da yeterince güncel olmadığı görülmektedir (Altıparmak, 2005). Bu sebeple olsa gerek özellikle halkı bu konulara yönelik bilinçlendiren ve konunun önemini kavratmayı amaçlayan birçok çalışma yapılmıştır (Steele ve Aubusson, 2004). Birçok araştırmacı genetik mühendisliği ve biyoteknoloji konuları üzerine yaptıkları çalışmalarda öğrencilerde kavram yanılgıları olduğunu bildirmişlerdir (Gündüz, Yılmaz ve Çimen, 2016; Semenderoğlu ve Aydın, 2014; Yıldırım, Kurtuldu ve Aydın, 2003). Bu nedenle; öğretmen tarafından günlük hayat ile ilişkili örneklerin verilmesi, genetik mühendisliği ve biyoteknoloji konusunda soyut olan kavramların somutlaştırılmasına yönelik deneylerin ve ders anlatımlarının yapılması, öğrencinin aktif olduğu ortamda konunun pekiştirilmesi öğrencinin konuyu daha iyi anlamasını sağlayacaktır (Doğan, Kıvrak ve Baran, 2004).

Bu açıdan değerlendirildiğinde konunun ilgililerine doğru ve etkili şekilde aktarılması konusunda, şimdiye kadar yapılmış olan çalışmaların değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda 2000-2020 yılları arası yayımlanmış fen bilimleri alanında yapılan lisansüstü tezler ve bu alanda yazılan makaleler incelenmiştir.

### Yöntem

Bu çalışmada, DNA ve genetik kod konusunun içeriğinde bulunan genetik, genetik mühendisliği ve biyoteknoloji alt konusu ile ilgili yayınlanmış olan tezler araştırılarak, literatürdeki çalışmaların özet ve sentezinin yapılması amaçlanmıştır. Devam etmekte olan bu çalışmanın, mevcut durumun analiz edilmesi ve yeni yapılacak çalışmalara fikir oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle bu alandaki çalışmalar 20. yüzyılda yaşanan gelişmeler ilerleyen zaman zarfında 21. yüzyıla da damga vuracak nitelikte devam etmektedir. Bu nedenle hızla gelişen bu teknoloji her geçen gün farklı faydaları ve sakıncaları oluşturarak günlük hayatta daha çok önem kazanmaya başlamıştır (Sicaker ve Öz Aydın, 2015). Canlı bilimi olan biyolojinin dallarından biri olan Genetik bilimi 21. Yüzyılın başlarında çok hızlı gelişmeler göstererek çevre ve sağlık gibi önemli alanlarda birçok sorunun çözüme kavuşturulmasını sağlamıştır. (Uzun ve Sağlam, 2005). Bu amaçla, Türkiye’de fen bilimleri alanında son yirmi yılda yani 2000-2020 yılları arasında gerçekleştirilen ve araştırmanın yapıldığı tarihte YÖK tez merkezinde erişim izni olan tezlerin ve dijital ortamda ulaşılabilen kaynaklarda yayınlanan makalelerin aşağıdaki değişkenlere göre incelenmesi yapılmıştır:

1. 2000-2020 yılları arasında yayınlanan lisansüstü tezlerin ve makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. 2000-2020 yılları arasında yayınlanan lisansüstü tezlerin ve makalelerin konu başlığına göre dağılımı nasıldır?

3. 2000-2020 yılları arasında yayınlanan lisansüstü tezlerin ve makalelerin çalışma grubuna/örnekleme göre dağılımı nasıldır?
4. 2000-2020 yılları arasında yayınlanan lisansüstü tezlerin ve makalelerin araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
5. 2000-2020 yılları arasında yayınlanan lisansüstü tezlerin ve makalelerin veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
6. 2000-2020 yılları arasında yayınlanan lisansüstü tezlerin ve makalelerin veri analiz yöntemine göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın verilerinin elde edilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan kavramların, olayların, deneyimlerin, durumların hakkında bilgi edinilmesini sağlayan yazılı doküman analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman analizi, araştırmanın hedeflerine istinaden verilere ulaşılmasında dokümanların incelenmesiyle yapılır (Çepni, 2010). Çalışma süresince YÖK Ulusal Tez Merkezinde Fen Bilimleri Eğitimi alanında yayınlanan ve genetik, genetik mühendisliği, biyoteknoloji gibi alan ile ilgili anahtar kavramları içeren, son yirmi yılda yayınlanan 69 tez ve araştırma yapılan sitelerde yayınlanmış 54 makale incelenmiştir. Bu tezler ve makaleler çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak YÖK Ulusal Tez Merkezinden gelişmiş tarama ile 2000-2020 yılları arasında yazılmış; Genetik Mühendisliği, Biyoteknoloji, Genetiği Değiştirilmiş Organizma (GDO), Genetik, Kalıtım ve DNA anahtar kelimeleri taranmıştır. Makaleler için ise Web of Science, EBSCO, ULAKBİM, ResearchGate, Science Direct, Google Scholar gibi bilimsel makalelerin yayınlandığı sitelerden aynı anahtar kelimelerle aramalar yapılmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılarak elde edilen veriler MS Excel 2019 yazılımı ile tablolar elde edilerek yüzde ve frekans bilgileri verilmiştir.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen veriler incelendiğinde, yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımında 2008 yılından sonra giderek arttığı tespit edilirken 2019 ve 2020 yıllarında en fazla sayıdadır. Tez çalışmalarının çoğunda konu başlığı olarak DNA ve Genetik Kod ile ilgili kavramlar kullanılırken, makalelerde en fazla Biyoteknoloji ve Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO) başlığı kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunluğunu sırasıyla 8. sınıf öğrencileri, lise öğrencileri, lisans öğrencileri yani öğretmen adayları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmalarda kullanılan yöntemin daha çok nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen olduğu anlaşılmıştır. Deneysel desen kapsamında da yarı deneysel desenin tercih edildiği, nitel araştırma yöntemlerinden de en çok gözlem ve görüşme yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu konuda incelenen çalışmaların veri analiz yönteminin çoğunluğunu; nicel çalışmalarda SPSS programı ile t- testi oluştururken, nitel çalışmalarda ise kodlama yöntemi ile yüzde ve frekans hesabıyla betimsel analiz oluşturmaktadır. Yapılan çalışmaların büyük bir kısmını yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlar literatür taraması yapacak kişilere yol göstereceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Genetik mühendisliği, biyoteknoloji, genetik, kalıtım, DNA, GDO, fen bilimleri, doküman analizi.

#### Kaynakça

- Altıparmak, M. (2005). *Rekombinant DNA teknolojisinin öğretiminde interaktif uygulamalar ve biyoetik* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (5. Baskı).
- Doğan, S., Kırvak, E. ve Baran, İ. (2004). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 57-63.
- France, B. (2007). Location, location, location: Positioning biotechnology education for the 21st century. *Studies in Science Education*, 43(1), 88-122.
- Gündüz, E., Yılmaz, M. ve Çimen, O. (2016). MEB ortaöğretim 10. sınıf biyoloji ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 414-430.
- Özel, M., Erdoğan, M., Uşak, M. ve Prokop, P. (2009). Lise öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamalarına yönelik bilgileri ve tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 297-328.
- Polat F, (2017). *Fen eğitiminde biyolojide özel konular* (1.Baskı). Pegem akademi.

- Semenderoğlu, F., ve Aydın, H. (2014). Öğrencilerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularını kavramsal anlamalarına yapılandırmacı yaklaşımın etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish Or Turkic. Turkish Studies*, 9(8), 751-773.
- Sıcaker, A. ve Öz Aydın, S. (2015). Ortaöğretim biyoteknoloji ve gen mühendisliği kavramlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 51-67.
- Steele, F. ve Aubusson, P. (2004). The challenge in teaching biotechnology. *Research in Science Education*, 34, 365-382.
- Tatar, N. ve Koray, Ö. C. (2005). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin “genetik” ünitesi hakkındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 415- 426.
- Ulutin T, (2005). *İnsan genom projesi*. Moleküler Hematoloji ve Sitogenetik Alt Komitesi Temel Moleküler Hematoloji Kursu, 70-72, Mersin.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Genetik konularının öğreniminde deney uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 196- 200.
- Yıldırım, O., Kurtuldu, H. M., ve Aydın, S. Ö. (2003). Lise 3. sınıf “biyoteknoloji ve genetik mühendisliği” ünitesinin program tasarısı. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 86-110.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yüce, Z. ve Yalçın, N. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeyleri*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30. Niğde Eğitim Fakültesi, Niğde. [https://www.researchgate.net/publication/328420830\\_FEN\\_BILGISI\\_OGRETMEN\\_ADAYLARININ\\_BIYOTEKNOLOJI\\_KO\\_NUSUNDAKI\\_BILGI\\_DUZEYLERI](https://www.researchgate.net/publication/328420830_FEN_BILGISI_OGRETMEN_ADAYLARININ_BIYOTEKNOLOJI_KO_NUSUNDAKI_BILGI_DUZEYLERI) adresinden 20.05.2021 tarihinde edinilmiştir.

## Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Tutumları ile Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Feyza Yüksel, Süleyman Yaman

MEB, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığının temel amaçlarında bireylere kazandırılması beklenen değer ve yetkinliklerin günün ihtiyaçlarına göre şekillenmesi vurgulanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Günümüz küreselleşen dünyanın ortaya çıkmasına etkili en temel unsurların başında, teknolojik ve bilimsel değişimler gelmektedir (Gribbin, 2017). Teknolojik ve bilimsel değişimlerin toplumsal yapıda nasıl değişimlere sebep olabileceğini öngörebilen ve kendi kültürünün farkında olan bireylerin yetiştirilmesinde yazılı sanatın etkin bir rolü olabileceğini söylemek mümkündür (İsmihan, 2005). Özellikle teknoloji, bilim, kültür ve sanat kavramları ile yeni tanışan ve bu kavramlar üzerinde düşünme yeteneğini yeni yeni kazanmaya başlayan bir yaş grubu olan ortaokul öğrencilerinin sanat ve bilime olan ilgilerinin doğru yönlendirilmesi önemlidir. Öğrencilerin doğru yönlendirilmelerinin yanı sıra okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi matematik ve fen okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile de doğrudan bağlantılıdır (MEB, 2019).

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını araştıran Karadayı (2019) ortaokul öğrencilerinin macera ve bilim kurgu eserlerine diğer türler göre daha fazla ilgi duydukları sonucunu ortaya koymuştur. Karadeniz (2017) ise, bilim kurgu kitaplarının ortaokul öğrencilerinin fen merakını uyandırmaya etkisini araştırmak için deney grubuna 12 farklı bilim kurgu eserini okutmuştur. Uyguladığı Fen Merak Ölçeği'nde kontrol grubundaki öğrenciler ile bilim kurgu eserlerini okuyan öğrenciler arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Edebiyat alanında boy atıp gelişen bilim kurgu, bilimsel buluşların, teknolojik gelişmelerin, gelecekteki olaylar ve toplumsal değişmelerin insanlar üstündeki etkilerini araştırmaya, görmeye, düşlemeye dönük bir yazın türüdür (Başaran, 2007). Bilim kurgunun temelini çağdaş bilimin gelişiminin etkisi ile insanlığın geleceğine duyulan ilgi ve merak oluştursa da, yeryüzünde gelecekte kurulacak toplumlara ilişkin bazen iyimser, bazen de kötümser tahminlerde bulunulsa da, yapıtların pek çoğunda yazıldıkları dönemin güncel ortamlarından, toplumsal yaşamdaki yenilikler ve sorunlardan yola çıkıldığı, dahası kaleme alındıkları dönemlerin yönetim biçimlerine, toplumsal koşullarına, insanın doğaya karşı tutumuna yönelik sert eleştiriler yönelttikleri görülür (Üster, 2017).

Bilgin (2016), yaptığı çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin bilim kurgunun, öğrencilerin fen bilimleri dersinin öğrenme hedeflerini etkisinin olumlu olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Fen bilimleri eğitiminde bilim kurgudan yararlanılmasının fen okuryazarı birey sayısını artırmakta etkili olabileceğinin, fen okuryazarı bireylerin ise fen kavramlarını, bilimin doğasını, bilim-teknoloji-toplum-çevre etkileşimini anlayan, bilimsel süreç becerilerini kullanabilen bireyler olduğuna vurgu yapmıştır. Yürütülen çalışmada ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri kitap türü, okuma alışkanlıkları ve bilimsel tutumları tespit edilerek, okuma alışkanlığı ile bilimsel tutum ve tercih edilen kitap türleri ile bilimsel tutum arasındaki korelasyonun incelenmesi amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ortaokul öğrenime devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, okumaktan hoşlandıkları türler ve bilimsel tutumları tarama yöntemi ile belirlenmiştir. Okuma alışkanlığını belirlemek için Tok, Küçük ve Kırmacı (2015) tarafından oluşturulan ve 15 maddeden oluşan Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin bilimsel tutumlarının belirlenmesi için Demirbaş ve Yağlıbasan (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 40 maddeden oluşan Bilimsel Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okumayı tercih ettikleri türler ile bilimsel tutumları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Korelasyon araştırması ile değişkenler arasındaki ilişki türlerinin ne dereceye kadar olduğu bulunmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Örneklerimin belirlenmesinde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi ankete cevap verenler olarak ya da gönüllülerin cevap verdiği durumlarda tercih edilen bir yöntemdir (Balci, 2015). Gerekli uygulama ve veli izinleri alınarak gönüllü ortaokul öğrencilerine ölçekler uygulanmış ve öğrencilerin okumayı tercih ettikleri türler belirlenmiştir. Öğrenciler, 3 farklı şehirden 25 farklı okuldan 38 5. sınıf, 27 6. sınıf, 26 7. sınıf ve 21 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından seçilmiştir.

Öğrencilerden alınan verilerden yola çıkılarak her bir sınıf seviyesinde öğrencilerin okuma alışkanlığı, bilimsel tutum düzeyleri ve okumayı tercih ettikleri kitap türleri belirlenerek; kitap okuma alışkanlığı ile bilimsel tutum ve tercih edilen kitap türleri ve bilimsel tutum arasındaki ilişkinin icelenmesi için bir paket programdan yararlanılacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilimsel tutum, bireyin karşılaştığı problemleri, olayları ve durumları kendi düşüncelerinden olabildiğince ayırıp eldeki mantıksal verilere dayanarak yorumlayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Şan ve Boran, 2013). Okuma alışkanlığı; kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi istekle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken bir beceridir. Bireyin bir ihtiyaç olarak algılaması sonucu oluşan okuma eylemini, yaşam boyu ve düzenli bir biçimde gerçekleştirmesi şeklinde de tanımlanmaktadır. Okuma becerisi bireylerin başta bilişsel ve sözel gelişimleri olmak üzere tüm gelişim alanlarında ilerlemelerini sağlayan önemli bir beceridir (Tanju, 2010). Yürütülen çalışma sonucunda ortaokul 5, 6, 7 ve 8. öğrencilerinin okumaktan hoşlandıkları kitap türleri ile bilimsel tutum arasındaki ve okuma alışkanlığı ile bilimsel tutum arasındaki ilişkinin belirlenmesi beklenmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar ışığında valilikler, milli eğitim müdürlükleri, kütüphaneler ve farklı kurumlar aracılığı ile de yürütülen çeşitli okuma projeleri kapsamında belirlenen okuma listelerinin belirlenmesinde yürütülen çalışmanın ilham verebileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Eğitimi, Bilimsel Tutum, Okuma Alışkanlığı

### Kaynakça

- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*(11. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Başaran, T. (2007). *Soğuk savaş sonrasında bilim kurgu sinemasında distopik sistemler ve kontrol mekanizmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bilgin, L. N. (2016). *Bilim kurgunun fen bilimleri dersinin öğrenme hedeflerine yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, E., Erkan, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(17. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Demirbaş, M., & Yağlıbasan, R. (2006). Fen bilgisi öğretiminde bilimsel tutumların işlevsel önemi ve bilimsel tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-299.
- Gribbin, J. (2017). *Bilim tarihi* (2. Baskı) (Çev. B. Gönülşen). İstanbul: Alfa Bilim.
- İsmihan, E. (2005). Bilim kurguda temel kavramlar ve kahramanlar . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2) , 153-162.
- Karadayı, F. (2019). *Bilim ve sanat merkezlerine devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve eğilimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karadeniz, E. (2017). *Bilim kurgu kitaplarının ortaokul öğrencilerinde fen merakı uyandırmaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön değerlendirme raporu*. Ankara: MEB.
- Şan, İ. ve Boran A., İ. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel tutum düzeyleri (Malatya örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 434-454
- Tanju, Y. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış . *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21 (21) , 30-39.
- Tok, M., Küçük, B. ve Kırmacı, Ö. (2012). Secondary school reading habit scale: validity and reliability study (Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 694-716.
- Üster, C. (2017). Çevirmenin önsözü. (s. VII - XVI). Wells, H. G. (2019). *Zaman makinesi* (6. Baskı) (Çev. C. Üster). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.



## Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimlerinin İncelenmesi

Nurcan Karagöl, Esmem Hacıeminoğlu

Akdeniz Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde bilgi önemli bir güç olarak kabul edilip, karşılaştığı problemleri rahatlıkla çözebilen; farklı bilgilerin eleştirisini ve analizini yapabilen; empatik yaklaşımlar sergileyerek kendisinde farklı bakış açıları geliştirebilen; kendi çabalarıyla kültürel, toplumsal ve siyasal bir kimlik kazanabilen eğitilmiş bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Genç ve Eryaman, 2007). Günümüzde değişen ve gelişen dünya şartları eğitim sürecinde öğrencilerden beklenen davranışları da değiştirmekte, onları sorgulayan ve eleştiren bireyler olmaya yönlendirmektedir (Özarpalı, 2020). Öğrenciler için bilgiye ulaşma yolunda pek çok bilim dalları çeşitli uğraşlar içerisinde olsalar da, bilimsel bilgiye ulaşmak için izlenen yol ve yöntemler benzer özellikler taşımaktadır. İşte bu benzerlik bilimsel süreç becerilerinin zeminini oluşturan önemli bir faktördür (Barut, 2020). Bilimsel süreç becerileri, bilimsel bilginin ortaya çıkmasında ve üretilmesinde önemli bir araç olarak görülmektedir (Dönmez ve Azizoğlu, 2010). Bağcı Kılıç (2003)'a göre, öğrencilerin kendi çabası ile bilimsel bilgiyi oluşturması, bilimi daha kolay anlaması ve bilim ile ilgili çalışmalar yapma yoluna yönlendirilmesi bilimsel süreç becerilerini kazandırmada asıl amaçtır (akt. Güden, 2015). Kılınç (2018)'a göre, bilimsel süreç becerilerinin kazandırılma amacı, bireye öğrenmesi gerektiğinden daha fazla bilgiyi öğretmek yerine doğru bilgiye nasıl ulaşılacağını öğretmek ve günlük yaşamında karşısına çıkabilecek problemleri çözebilmesine yardımcı olmaktır. Bilimsel süreç becerilerini kazanmış olan bireyler, olayları tesadüflere bırakmayacaktır ve günlük hayatta karşısına çıkan problemleri rahatlıkla çözüp olaylara daha geniş bir bakış açısı ile yaklaşacaktır (Güden, 2015). Soru sorma, olaylarla ilgili gözlem yapma, gözlemleri sonucundaki verileri toplama, topladığı verileri yorumlama, değişkenleri tahmin etme, hipotez kurma ve deneyler yapma, bunların sonucundaki bilgiye ulaşma gibi süreçlerin hepsinde bilimsel süreç becerileri kullanılmaktadır (Çakar, 2008). Taşdemir (2013)'e göre, bu beceriler olası bir problem ile karşılaşan ve onu araştırmayı zorunlu hale getiren fen bilimlerinde, öğrenciyi doğru düşünmeye ve doğru araştırmaya yönlendiren temel becerilerdir. Bu bağlamda bilimsel süreç becerileri, öğrencilerin fen bilimlerini ve fenin doğasını anlamlandırması ve öğrenmesinde önemli bir araç olup fen öğretiminde ise önemli bir amaçtır (akt. Barut, 2020). Bozkurt ve Olgun (2005)'a göre, öğrencilerin günlük yaşama birer bilim insanı gibi bakabilmeleri ve bilimsel süreç becerilerine hakim olabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerine dair yeterli bilgi donanımına sahip olmaları gerekmektedir (akt. Bakaç, 2020). Bu durumun ortaya çıkması için öğretmen yetiştirme kurumları olan üniversitelerdeki eğitim fakültelerine önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle yapılan çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin gelişimlerini incelemektir.

### Yöntem

**Araştırma Modeli:** Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin gelişimlerini incelemeye yönelik yapılacak bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden paralel desen kullanılmıştır.

**Araştırmanın Çalışma Grubu:** Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Fen Bilimleri Öğretmenliği bölümüne devam eden 3. sınıf fen bilimleri öğretmen adaylarından bilimsel muhakeme dersi alan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 60 öğretmen adayı oluşturmuştur.

**Veri Toplama Araçları:** Çalışmada, bilimsel süreç becerilerini ölçmek amacıyla "Bilimsel Süreç Becerileri Testi", Etkinlik raporları, ve yansıma kağıtları kullanılacaktır

### Bilimsel Süreç Becerileri Testi

Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için Burns, Okey, Wise (1985) tarafından geliştirilen, Geban, Aşkar ve Özkan (1992) tarafından Türkçeye çevirisi ve uyarlaması yapılan "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" kullanılmıştır. 36 maddeden ve her biri 4 seçenekten oluşan test içinde değişkenleri tanımlayabilme, operasyonel tanımlama, hipotez kurma ve tanımlama, grafiği ve verileri yorumlama ve araştırmayı tasarlama beceri soruları bulunmaktadır. Testin ön istatistiksel değerlendirmeler sonucunda cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur (Akca, 2020).

## Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi için betimsel istatistikler ve bağımlı örneklem t testi kullanılacaktır. Nitel verilerin analizinde ise frekans analizi yapılacaktır. Etkinlik raporları ve yansıma kâğıtları için ise içerik analizi yapılacaktır.

## Uygulama Süreci

Bu çalışma 2020-2021 öğretim yılının bahar döneminde, toplam 10 hafta süresince yürütülmüştür. Uygulamaya başlamadan önce 10 haftalık ders planı hazırlanmış ve bilimsel muhakeme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak etkinlikler belirlenmiştir. Öğrencilerle birlikte yapılacak etkinliklerin tümünde bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasına önem verilmiştir. Etkinliklere başlamadan önce'' Bilimsel Süreç Becerileri Testi'' uygulanmış olup aynı test 10. haftanın sonunda tekrar uygulanacaktır. Çalışmada, Dökme (2019)'nin ''Bilimsel Muhakeme Becerileri İle Düşünme Sanatı'' adlı kitabındaki etkinlikler ve Yüksel (2015) tarafından geliştirilen etkinlikler kullanılmıştır, canlı derslerde öğrencilerle birlikte yapılmıştır ve uygun olan etkinliklerde Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) yöntemi kullanılmıştır. İlgili beceriye yönelik farklı bir etkinliği de kendilerinin tasarlaması ve raporlandırmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrenciler etkinlikle ilgili kendilerinin de merak ettikleri farklı şeyleri de deneyebilmişlerdir. 6. haftadan itibaren öğrencilerden '' bitkinin büyümesine etki eden faktörler'' adlı bir etkinlik tasarımları proje ödevi olarak verilmiştir ve en az 21 gün boyunca gözlemlenmeleri istenmiştir. Bitkinin büyümesine etki eden faktörler etkinliği tüm bilimsel süreç becerilerini kullanabilmelerine fırsat sunan bir etkinlik olduğu için bu etkinlik proje ödevi olarak tercih edilmiştir. Bu etkinliğin başında nasıl bir etkinlik tasarladıkları hakkında rapor yazmaları istenmiş, ve tasarlanmış olan düzenekler ile ilgili dönütler verilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlgili literatür incelendiğinde bilimsel süreç becerileriyle ilgili pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalarda ilköğretim öğrencileri ile (Ünalı,2012; Demirçalı,2016; Öztürk,2019) üniversite öğrencileri ile (Arslan,2013; Bakaç,2020; Güngör, 2016; Şenyiğit, 2020) çalışmalar mevcuttur. Uygulama sürecindeki öğrenci performansları göz önünde bulundurulduğunda, sürecin başında öğrencilerin değişken belirleme değiştirme ve kontrol etme becerisi ile ilgili problem yaşadıkları gözlemlenmiştir. Örneğin; Mayalanma etkinliğinde ' mayalanmaya sıcaklığın ve şekerin ayrı ayrı; sıcaklık ve şekerin birlikte etkisine bakmak istediğimizde' minimum kaç düzenek kurmamız gerekir sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının deney düzenegi tasarlama, değişken belirleme ve kontrol etme becerilerinde sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra bitkinin büyümesine etki eden faktörler etkinliğinin tasarlanması aşamasında öğretmen adaylarının bazılarının tek bir bitki alıp büyütme başlamışlar ve 1 hafta sonrasında yanlış yaptıklarını fark etmişlerdir. Çalışmada kullanılan etkinliklerin tamamı bilimsel muhakeme becerileri ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik yapıldığından öğrenme ortamında araştırma-sorgulamaya dayalı bir öğrenme yapılmıştır. Sorgulamaya dayalı öğrenmenin olduğu ortamda öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilimsel süreç becerileri, fen bilgisi öğretmen adayları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme

## Kaynakça

- Akca, Ö.F. (2020). *Bilim merkezlerinde sorgulamaya dayalı robotik etkinliklerin öğrencilerin kavramsal başarıları, mantıksal düşünme ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2013). *Araştırma-sorgulama ve model tabanlı araştırma -sorgulama ortamlarında öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ve kavramsal değişim süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakaç, E. (2020). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini anlama düzeyleri ve öğretim elemanlarının onların cevapları hakkında tahminleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Barut, D.B. (2020). *Kavram ağlarıyla desteklenmiş tga etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar tutumlarına, kaygılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burns, J.C. , Okey, J.R. ve Wise, K.C. (1985). Development of an integrated process skill test: Tıps II. *Journal of research in science teaching*, 22(2), 169-177.

- Çakar, E. (2008). *5. sınıf fen ve teknoloji programının bilimsel süreç becerileri kazanımlarının gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Dökme, İ. (2019). Bilimsel Muhakeme Becerilerine Genel Bakış. İlbilge Dökme (Editör). *Bilimsel muhakeme becerileri ile düşünme sanatı*. (s.1-4). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Dönmez, F. ve Azizoğlu, N. (2010). Meslek liselerindeki öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeylerinin incelenmesi: Balıkesir örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 79-109.
- Geban, Ö., Askar, P. ve Özkan, İ. (1992). Effects of computer simulations and problem-solving approaches on high school students. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 5-10.
- Genç, S. Z., Eryaman, M. Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Güden, C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, Fen Bilimleri ve teknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi (Çanakkale Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güngör, S.N. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarına tahmin-gözlem-açıklama (tga) yöntemiyle biyolojik konu ve kavramların öğretiminin başarı, kalıcılık ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kılınç, H.S. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özarpalı, Ö. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ve çevresel duyarlılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Öztürk, Z.D. (2019). *Fen bilimleri dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şenyiğit, Ç. (2020). *Sorgulama temelli öğrenmenin sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerilerine ve kavramsal anlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünalı, Ö. (2012). *Bilimsel süreç becerilerine dayalı fen eğitiminin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin tutumlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, İ. (2015). *Tahmin gözlem açıklama ve bilişsel gelişimi hızlandırma temelli etkinliklerin fen bilimleri öğretmen adaylarının muhakeme becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## Simülasyonlar ve Geleneksel Laboratuvar Uygulamalarının 6.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Düzeyine Etkisi\*

Naime Feyza Kütük, Sedef Canbazoğlu Bilici

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Fen bilimleri derslerinde öğrencilerin kavramları anlamları, gözlem yapma, analitik düşünme, fikir üretme becerilerinin gelişmesinde laboratuvar uygulamaları önemli bir yere sahiptir. Laboratuvar uygulamaları öğrencilerin kavramları günlük hayatla ilişkilendirmelerine ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Kesgin, 2017). Geleneksel laboratuvar ortamında gerçekleştirilen deneylerle öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulmaktadır. Günümüz pandemi şartları dikkate alındığında yüz yüze gerçekleştirilen geleneksel laboratuvar uygulamalarından farklı olarak simülasyon ortamında gerçekleştirilen uygulamalar da ön plana çıkmaktadır. Simülasyonlar gerçek hayatta yer alan modellerin küçültülmüş birer örnekleri olduğu için temsil ettikleri kavramların öğretimine katkı sağlamaktadır (Ingram ve Jackson, 2004; Dağdalan ve Taş, 2017). Öğrenciler tehlikeli bir deneyi ya da karışık ve öğrenmesi zaman gerektiren bir kavramı simülasyon ortamında değişkenleri değiştirerek gözlemlene ve etkileşimli olarak keşfederek öğrenme fırsatı bulmaktadır (Akpan, 2001; Bell ve Smetana, 2008; Şahin, 2006; Özer, Canbazoğlu Bilici ve Karahan, 2015). Alanyazın incelendiğinde geleneksel laboratuvar uygulamalarının (Karslı ve Şahin Çakır, 2019) ve simülasyon ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin (Güney, 2015) öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine, fen bilimine ilişkin akademik başarıları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeylerini arttırmasına katkı sağladığı (Şimşek, 2007).

Bilimsel süreç becerileri fen eğitiminde öğrencilere kazandırılması gereken en önemli becerilerden biri olarak görülmekte ve 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında da vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Bu araştırma da ise hem simülasyon hem de laboratuvar ortamında bulunan özdeş araç-gereç ve malzemeler dikkate alınarak elektrik ünitesi odağında etkinlikler geliştirilmiştir. Bu iki ayrı ortamda gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri düzeylerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Elektrik, öğrencilerin anlamakta ve kavramada güçlük çektikleri konulardan biridir (Akdeniz, Bektas ve Yiğit, 2000). Öğrencilerin elektrik konusunda ilişkin akademik başarıları incelendiğinde (Bilir ve Uyanık, 2009; Aydoğdu ve Ergin, 2008) bu araştırma da gerçekleştirilen uygulamalı etkinliklerin öğrencilerin elektrik kavramlarını anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmada simülasyonlar ve geleneksel laboratuvar uygulamalarının 6.Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri düzeyine etkisini belirlemek amacıyla, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Aksaray'ın Merkez ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören 6. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Dört hafta süren araştırmanın başlangıcında araştırma izinin alındığı ortaokulda öğrenim gören tüm altıncı sınıflara akademik başarı testi uygulanarak, ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmayan 6-C (n=23) ve 6-D (n=25) şubeleri araştırmaya dahil edilmiştir. 6-D sınıfında simülasyon uygulamaları, 6-C sınıfında ise geleneksel laboratuvar uygulamaları araştırmacılar tarafından geliştirilen etkinlikler kapsamında uygulanmıştır. Simülasyon uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubunda PhET ve Edumedia ortamlarında "Elektrik Ünitesi" kavramları odağında etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise deney grubunun simülasyonlarda kullandıkları araç-gereçlerin aynısı ile laboratuvar ortamında yüz yüze etkinlikler yapılmıştır. Araştırmanın verileri "Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği (Aydoğdu ve diğerleri, 2012)" ve "Akademik Başarı Testi" (Başat, 2015) ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle, deney ve kontrol grupları ön test-son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Grupların kendi içlerindeki ölçüm sonuçlarını karşılaştırmak için de bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alan yazında laboratuvar ve simülasyon ortamında gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin hem akademik başarıları (Özdener, 2005; Bozkurt ve Sarıkoç, 2008; Güvercin, 2010; Akkağıt ve Tekin 2012) hem de bilimsel süreç becerilerinin (Aydoğdu ve Ergin, 2008) gelişimine olumlu yönde etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonucunda hem deney (uygulamaları simülasyon üzerinde gerçekleştirildiği grup) hem de kontrol grubunda (uygulamaların laboratuvar ortamında gerçekleştirildiği grup) yer alan öğrencilerin akademik başarı ve bilimsel süreç beceri puanlarının

gelişim göstereceği beklenmektedir. Aydoğdu ve Kesercioğlu'nun (2005) yaptığı çalışmada sanal laboratuvar uygulamalarına katılan öğrencilerin akademik başarı puanları geleneksel laboratuvar uygulamalarına katılan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla artış göstermiştir. Bu doğrultuda deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olması beklenmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin gerçek laboratuvar malzemeleri ile uygulamalara katılmasından dolayı bilimsel süreç becerilerinin deney grubuna göre daha fazla gelişim göstereceği düşünülmektedir. Araştırmanın akademik başarı testine ilişkin elde edilen verilerin analizi ve bilimsel süreç becerilerine ilişkin elde edilen verilerin analizi de devam etmektedir. Hem geleneksel hem de simülasyon ortamında yapılan deneylerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen eğitimi, simülasyon, bilimsel süreç becerileri, elektrik

#### Kaynakça

- Akdeniz, A., Bektaş, U. ve Yiğit, N. (2000). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin temel fizik kavramlarını anlama düzeyi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 5-14.
- Akkağıt, Ş.F. ve Tekin, A. (2012). Simülasyon tabanlı öğrenmenin ortaöğretim öğrencilerinin temel elektronik ve ölçme dersindeki başarılarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2), 1-12.
- Akpan, J. P. (2001). Issues associated with inserting computer simulations into biology instruction: A review of the literature. *Electronic Journal of Science Education*, 5(3).
- Aydoğdu, B. ve Ergin, Ö. (2008). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 15-36.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005) İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi. AnıYayıncılık: Ankara.
- Aydoğdu, B., Tatar, N., Yıldız, E. ve Buldur, S. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 5(3), 292-311.
- Başat, B. (2015). *6. Sınıf elektriğin iletimi ünitesinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliğinin genellenabilirlik kuramına göre analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Bilir, S. ve Uyanık, G. (2019). İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersi basit elektrik devreleri ünitesinde laboratuvar destekli öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 122-136.
- Bozkurt, E. ve Sarıkoç, A., (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi?. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89-100.
- Dağdalan, G., ve Taş, E. (2017). Simülasyon destekli fen öğretiminin öğrencilerin başarısına ve bilgisayar destekli fen öğretimine yönelik tutumlarına etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 160 – 172.
- Güney, T., (2015). *Sorgulama dayalı simülasyon destekli fen laboratuvarı uygulamalarının bilimsel süreç becerilerine etkisi: kuvvet hareket ünitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Güvercin, Z. (2010). *Fizik dersinde simülasyon destekli yazılımın öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ingram, K. W., & Jackson, M.K. (2004). Simulation as authentic learning strategies: Bridging the gap between theory and practice in performance technology. In Association for Educational Communication and Technology (AECT), Chicago.
- Karslı, F. ve Şahin Çakır, Ç., (2019). Bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri öz yeterliklerine etkisi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(2), 117-130.
- Kesgin, E. (2017). *Fen eğitiminde laboratuvar uygulamalarının öğrenci ve öğretmen perspektifinden değerlendirilmesi ve karşılaşması* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Kırıkkale.
- MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3.-8. sınıflar). Ankara.

Özdener, N. (2005). Deneysel öğretim yöntemlerinde benzetişim (simulation) kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(4), 93-98.

Özer, İ. E., Canbazoğlu Bilici, S. ve Karahan, E. (2015). Fen Bilimleri Dersinde Algodoo Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 28-40.

Smetana, L.K., & Bell, R.L. (2012). Computer simulations to support science instruction and learning: a critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 34(9), 1337-1370.

Şahin, S. (2006). Computer simulations in science education: Implications for distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(4), 132-146.

Şimşek, F., (2017). Fen bilimleri dersinde animasyon ve simülasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(3), 112-124.

\* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.



## 8. Sınıf Öğrencilerinin "Fotosentez ve Solunum" Konularına Ait Çoktan Seçmeli Soruları Çözerken Kullandıkları Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Sıklıkları

Emine Hatun Diken

Kafkas Üniversitesi

### Problem Durumu

Etkili fen okur-yazarı bireyler yetiştirmede kullanılan temel bileşenlerden birisi problem çözmedir. Öğrenciler problem çözerken; problemle ilgili görev bilgilerini, alan bilgilerini, stratejileri ve problem çözme sürecini izleme bileşenlerini kullanırlar (Van Gog vd., 2005). Problem çözme karmaşık bir süreç olduğu için bazı araştırmacılar problem çözmeye üstbilişin önemli bir yere sahip olduğu düşüncesiyle öğrencilerin problem çözme süreçlerine üstbilişsel açıdan bakmaya çalışmışlardır (Brown & Palincsar, 1982; Silver, 1982; Garofalo & Lester, 1985; Schoenfeld, 1987; Schoenfeld, 1992; Wilson, Fernandez & Hadaway, 1993; Davidson, Deuser & Sternberg, 1994). Bu nedenle problem çözme üzerine çalışan farklı araştırmacılar üstbiliş ile ilgili farklı vurgular ve tanımlar yapmışlardır. Bu araştırmacılar (Schoenfeld, 1987; Brown & Palincsar, 1982; Garofalo & Lester, 1985) üstbiliş "bilginin bir yansıması, bireyin kendi düşünmesi üzerine düşünmesi, biliş hakkındaki bilgiler ile bilişin düzenlenmesinin bir bütünü, yapılması gerekenin seçilmesi, planlanması, izlenmesi" şeklinde tanımlamışlardır. Üstbilişin bileşenlerinden birisi öğrencilerin üstbilişsel deneyimleridir. Flavell'e (1979) göre çok dikkat gerektiren, yüksek düzeyde bilinçli düşünmenin olduğu durumlarda ortaya çıkan bu deneyimler bilişsel ve üstbilişsel stratejileri aktif duruma getirir. Öğrencilerin bir problemi çözerken çözüm süreçlerinin doğruluğunu ya da gözden kaçırdıkları herhangi bir noktanın olup olmadığını kontrol etmeleri için kullandıkları stratejiler "üstbilişsel stratejiler", problemdeki zihinsel işlemleri yürütmek için kullandıkları stratejiler ise "bilişsel stratejiler" olarak adlandırılır (Karaçam, 2009; Diken, 2014). Problem çözmeye yönelik yapılan çalışmalar (Mc Dermott & Larkin, 1978; Anderson, Greeno, Kline & Neves, 1981; Chi, Feltovich & Glaser, 1981; Savelsbergh, de Jong & Ferguson-Hessler, 1986; Hegarty, Mayer & Monk, 1995; Dhillon, 1998; Karaçam, 2009; Diken, 2014; Diken & Yürük, 2019; Tutar, Demir ve Diken, 2020) genel olarak öğrencilerin problemleri çözerken onların doğru cevaba ulaşabilmeleri sürecindeki davranışlarının neler olduğunu tespit etmek amaçlıdır. Savelsbergh, de Jong ve Ferguson-Hessler (1996) problemleri doğru yanıtlayan öğrencilerin problem çözerken fazla sayıda ve çeşitte strateji kullandıklarına, problemleri yanlış yanıtlayan öğrencilerin ise problem çözerken az sayıda ve çeşitte strateji kullandıklarına dikkat çekmişlerdir. Bu durum "Öğrencilerin problem çözerken kullandıkları stratejiler ile bu stratejilerin kullanım sıklıklarının onların problemin doğru sonucuna ulaşabilmeleri noktasında ne kadar etkili olduğu?" sorusunu akla getirmektedir. Kısaca öğrencilerin problem çözme süreçlerinin gelişiminde stratejileri ne sıklıkla kullandıklarını tespit etmenin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin biyoloji öğrenme alanından "Fotosentez ve Solunum" konularına ait çoktan seçmeli soruları çözerken kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejileri, bu stratejilerin kullanım sıklıklarını belirlemek ve bu stratejilerin kullanım sıklıklarını öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların türü (özel okul-devlet okulu), genel başarı not ortalamalarının düzeyi, soruları doğru ya da yanlış yanıtlamalarına göre karşılaştırmaktır.

### Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya Kars ilindeki bir özel okul ile bir devlet okulunun 8. sınıfında öğrenim gören toplam 8 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarından ilki öğrencilerin "Fotosentez ve Solunum" konularıyla ilgili çoktan seçmeli soruları çözerken onlarla yürütülen sesli düşünme oturumlarıdır. Öğrencilere fen biliminin biyoloji disiplinine ait olan 8. sınıf "Fotosentez ve Solunum" konularıyla ilgili iki çoktan seçmeli soru çözdürülmüştür. Araştırmaya katılan 8 öğrencinin "Fotosentez ve Solunum" konularıyla ilgili iki çoktan seçmeli soruyu çözerken zihinlerinde aktif hale gelen bilişsel ve üstbilişsel stratejiler ile bu stratejilerin kullanım sıklıklarını tespit etmek amacıyla her öğrencinin çözdüğü çoktan seçmeli sorudan sonra öğrenciler ile ayrı ayrı bir defa yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çoktan seçmeli soruları çözerken kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejileri derinlemesine tespit etmek amacıyla Diken ve Yürük (2019) tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin iki çoktan seçmeli soruyu çözerken kullandıkları stratejilerin bilişsel mi, üstbilişsel mi olup olmadığını ve bu stratejilerin kullanılma sıklıklarını belirlemek amacıyla, her bir çoktan seçmeli sorunun çözdürülmesinden sonra öğrencilerin bu soruları çözerken kullandıkları stratejileri hangi amaçla kullandıklarına ilişkin onlara sorular sorulmuştur. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin video kayıtları alınmıştır. Öğrencilerin çoktan seçmeli soruları çözme süreçlerine ait olan gözlem kayıtları ile onlarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlemeleri yapılmıştır. Çözümlemeleri yapılan veriler analiz edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre özel okulda öğrenim gören, genel başarı not ortalamalarının düzeyi “Çok İyi” olan, çoktan seçmeli soruları doğru yanıtlayan 8. sınıf öğrencilerinin soruları çözerken en fazla; sorunun kökünden başlayarak okuma, kelimelerin altını çizerek okuma, not alma, şekil inceleme, grafik inceleme, seçeneklerle sorunun metnindeki şekli karşılaştırma, sorunun metnindeki açıklamalar ile şekli karşılaştırma, sorunun metnindeki açıklamalar ile grafiği karşılaştırma bilişsel stratejilerini kullandıkları, tekrar okuma, kelimelerin altını çizerek okuma, şekli tekrar inceleme, sorunun metnindeki açıklamalara işaret koyma, seçeneklere işaret koyma, seçenek eleme, seçenekleri kontrol etme, not alma, ipuçlarının altını çizme ve ipuçlarını yuvarlak içine alma üstbilişsel stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Devlet okulunda öğrenim gören, genel başarı not ortalamalarının düzeyi “Orta” ve “Kötü” olan, soruları yanlış yanıtlayan 8. sınıf öğrencilerinin ise soruları çözerken en fazla; kelimeleri kalemiyle takip ederek okuma, soru üzerinde düşünme, şekil inceleme ve grafik inceleme bilişsel stratejilerini kullandıkları, tekrar okuma, şekli tekrar inceleme ve grafiği tekrar inceleme üstbilişsel stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Fotosentez ve Solunum Konuları, 8. Sınıf Öğrencileri, Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler

## Kaynakça

- Anderson, J., Greeno, J., Kline, P., & Neves, D. (1981). Acquisition of problem solving skill. In J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition* (pp. 230-313). Hillsdale, JH: Erlbaum.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982). *Inducing strategic learning from text by means of informed, self-control training*, University of Illinois, Urbana.
- Campione, J. C., Brown, A. L., & Connell, M. L. (1988). Metacognition. In R. I. Charles & E. A. Edward (Eds.), *On the importance of understanding what you are doing* (pp. 93-114). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Chi, M., Feltovich, P., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Sciences*, 5, 121-152.
- Davidson, J. E., Deuser, R., & Sternberg, R. J. (1994). *The role of metacognition in problem solving*. The MIT Press: Boston, MA.
- Dhillon, A. (1998). Individual differences within problem-solving strategies used in physics. *Science Education*, 82, 379-405.
- Diken, E. H. (2014). *9. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri alanındaki çoktan seçmeli soruların çözüm sürecinde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diken, E. H., & Yürük, N. (2019). 9. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri alanındaki çoktan seçmeli soruların çözümü öncesi, esnası, sonrasında kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin belirlenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8, 1071-1099.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). N.J: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34,(10), 906-911.
- Garofalo, J., & Lester, F. K., J. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16, 163-176.
- Hegarty, M., Mayer, R. E., & Monk, C. A. (1995). Comprehension of arithmetic word problems: a comparison of successful and unsuccessful problem solvers. *Journal of Educational Psychology*, 87, 18-32.
- Karaçam, S. (2009). *Öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki kavramsal anlamalarının ve soru çözümünde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin soru tipleri dikkate alınarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McDermott, J., & Larkin, J. H. (1978). *Re-representing textbook physics problems*. In *Proceedings of the 2nd National Conference, the Canadian Society for Computational Studies of Intelligence*. University of Toronto Press, Toronto.

- Savelsbergh, E. R, de Jong, T., & Ferguson-Hessler, M.G.M. (1996). *Forms of problem representation in physics*. University of Twente, The Netherlands.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition? In Schoenfeld, A. H. (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp, 189-215). N. J: Erlbaum.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York: MacMillan.
- Tutar, I., Demir, Y., & Diken, E. H. (2020). 12. sınıf öğrencilerinin biyoloji sorularını çözerken kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10, 460-476.
- 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*. Macmillian: New York.
- Van Gog, T., Paas, F., van Merriënboer, J. G., & Witte, P. (2005). Uncovering the problem solving process: cued retrospective reporting versus concurrent and retrospective reporting. *Journal of Experimental Psychology*, 11, 237-244.

## Alternatif Ölçme Değerlendirme Dersinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Değerlendirme Öz Yeterliklerine Etkisi

Cennet Elmas, Nurcan Tekin, Oktay Aslan

Hacettepe Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

### Problem Durumu

Bireysel farklılıkların bir sonucu olarak, eğitimde çeşitliliğin sağlanması, derslerde yer verilen ölçme değerlendirme yaklaşımlarının da çeşitlenmesine yol açacak gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Buna bağlı olarak ders içerikleri, sosyal ortam, okul imkanları gibi iç ve dış etkenler, ölçme değerlendirmenin etkilendiği önemli bileşenlerden olmuştur (MEB, 2018). Öğrencilerin etkilendiği bu dinamikleri yönetmek öncelikli olarak, bu sürecin aktif kullanıcısı olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik bilgi ve algılarının gelişmesi ile mümkün olabilir.

Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları, bir süreci kapsayan ve bireylerin hem bilişsel hem de performans becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlayan yöntem ve teknikleri içerir (Gummer ve Shepardson, 2001). Bu yaklaşımlara; performansa dayalı değerlendirme, öz/akran/grup değerlendirmesi, portfolyolar ve günlükler örnek olarak verilebilir (Şahin ve Atasoy, 2018). Bu yaklaşımda öğrencilerin aktif bir şekilde değerlendirme sürecine dahil olduğu; araştırma yapma, tartışma, işbirliği yapma gibi beceriler yoğun olarak yer alır (Uygun ve Saraç, 2020). Dolayısıyla hem öğrenme hem de değerlendirme sürecine öğretmenle birlikte öğrencilerin de dahil edildiği bir öğretim ortamının oluşturulmasında önemli bir katkısı vardır.

Öğretmenler derslerinde uygun olan geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanında alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini de kullanma konusunda yeterlik sahibi olmalıdır (Kutlu, 2007). Bu yeterliklerin sağlanmasında, mesleğe özgü olan bilgi ve becerilere sahip olduğuna dair inançları da önem ifade etmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Bu yönüyle düşünüldüğünde, öz yeterlik inancı öğretim sürecinde öğretmenin davranışını geliştirmeye fayda sağlayacak önemli bileşenlerden biridir (Yılmaz ve Gürçay, 2011). Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlik inancı, bireylerin bu yaklaşımları mesleki hayatlarında uygulayabilmelerine dair kendi kapasitelerini değerlendirmeleri olarak betimlenebilir (Şaşmaz Ören, Ormancı ve Evrekli, 2011).

Alanyazın incelendiğinde, pek çok öğretmenin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımının çok yönlülüğünü kabul etmelerine rağmen uygulamada geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir (Erdoğan, Kayır, Kaplan, Aşık Ünal ve Akbunar, 2015; Sağlam Arslan, Avcı ve İyibil, 2008). Bununla birlikte, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarında öğretmenlerin bilgilerinin ve öz yeterlik düzeylerinin yetersiz olduğu dikkat çekmektedir (Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Gencel ve Özbaşı, 2013; Gök ve Şahin, 2009). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından uygun biçimde yararlanmaları için yeterli bilgi ve donanımına sahip olmaları gerekir. Bu sebeple öğretmen adaylarının da alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlik seviyelerinin tespit edilmesi önemlidir (Şaşmaz Ören, Ormancı ve Evrekli, 2011). Öğretmen adaylarının gelecekte derslerinde alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanabilmeleri, bu yaklaşımlara dair öz yeterlik düzeylerini geliştirmekle mümkün olabilecektir. Bu sebeple bu çalışmada, alternatif ölçme değerlendirme dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlik düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada belirlenen amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende yapılan uygulamanın etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmanın amacı kapsamında, örneklemin kolay ulaşılabilir olması sebebiyle uygun örnekleme şekli benimsenerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıfta öğrenim gören 33 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Buldur (2009) tarafından geliştirilen "Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. 26 maddeden oluşan ölçek, beşli likert tipindedir. Üç alt boyuttan oluşan ölçek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değerleri; "Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik" boyutu için 0,88, "Zorluklarla Başa Çıkmaya Yönelik Öz Yeterlik" boyutu için 0,86 ve "Kaynak Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik" boyutu için ise 0,71 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin tüm maddelerine ait Cronbach Alpha değeri de 0,89 olarak hesaplanmıştır. Veriler 14 haftalık bir süreçte seçmeli ders olarak yürütülen "Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları" dersinde toplanmıştır. Ders başlangıcında ön test ve sonunda son test uygulanmıştır. Ders

süresince ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine genel bakış, performans değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı geliştirme, portfolyo, kontrol listesi, dereceleme ölçeği, öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci günlüğü değerlendirme ve proje değerlendirme gibi konulara yer verilmiştir. Çalışmada toplanan verilerin analizinde SPSS 19.0 programı kullanılmıştır. İstatistik hesaplamalarında betimsel istatistik çözümlenmeleri ve kestirimsel istatistik analizleri kullanılmıştır. Çalışma grubunun ön test son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde, 14 haftalık ders işlenmesine bağlı olarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından uygulamaya yönelik öz yeterlik ön test (X=45.69) ve son test puanları (X=48.39) arasında 2.70 puanlık; zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik ön test (X=40.00) ve son test (X=42.69) arasında 2.69 puanlık ve kaynak kullanımına yönelik öz yeterlik ön test (X=16.00) ve son test (X=16.82) arasında 0.82 puanlık bir fark oluşmuştur. Ölçeğin tamamı için alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterlik ön test (X=101.69) ve son test puanları (X=107.91) arasında 6.22 puanlık bir fark oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde son test ortalamalarında ön test ortalamalarına göre bir artış olmakla birlikte, ortalamalar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlara dayanarak, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterliklerini etkilemesi mümkün olan, bu yaklaşımları kullanırken karşılaştıkları zorluklar gibi farklı etkenlerin de araştırılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Alternatif ölçme değerlendirme, öz yeterlik, fen bilgisi öğretmen adayları

### Kaynakça

- Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Çoruhlu, Ş.T., Nas, E.S., & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç.G., Kaplan, H., Aşık Ünal, Ü.Ö., & Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri: 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Gencel, İ.E., & Özbaşı, E. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201.
- Gök, B., & Şahin, A. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlilik düzeyi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 127-143.
- Gummer, S., & Shepardson, D.P. (2001). The NRC standarts as a tool in the professional development of science teachers assessment knowledge and practice. In Shepardson, D.P. (Ed.), *Assessment in science a guide to Professional development and classroom practice* (pp.39-51). Kluwer Academic Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Sağlam Arslan, A., Avcı, N., & İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.
- Şahin, M., & Atasoy, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 18-33.
- Uygun, N., & Saraç, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik tercihlerinin ders planları ile incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 199-212.
- Yılmaz, M., & Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 53-60.

## Deprem Konusunda Yapılan STEM Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Mustafa Talha Soysal, Canan Laçın Şimşek

MEB

### Problem Durumu

Öğrencilerin fen ve matematik derslerinde gördükleri konuları günlük hayatları ile yeterince ilişkilendiremedikleri için bu derslere karşı ilgisiz oldukları bilinmektedir. STEM Eğitimi uygulamaları, öğrencilerin derslerde edindikleri bilgileri kullanmaları ve günlük hayat ile ilişkilendirmeleri (Beers, 2011; Çorlu Capraro ve Capraro, 2014; Yıldırım ve Altun, 2015) için önemli fırsatlar sunmaktadır. Yakın çevrelerinde yer alan sorunlar üzerinden oluşturulmuş olan problemlerle gerçekleştirilen STEM eğitimleri, konuları ilişkilendirmeleri, çevrelerindeki olgu, olay ve sorunları fark etmeleri, bilgi ve bilinç sahibi olmaları, problemin çözümünde fikir üretmeleri ve çözümün bir parçası olmaları açısından önemlidir. Bu bağlamda, bu çalışmada, Türkiye'nin önemli problemlerinden biri olan deprem konusu ile ilgili bir STEM Eğitimi uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Deprem konusu 2013 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı müfredatında sekizinci sınıfta Deprem ve Hava Olayları ünitesi içinde yer almaktadır. Mili Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayınlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim programının uygulanmasında fen biliminin matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilmesi sağlanarak öğrencilerin problemlere disiplinler arası bakış açısıyla bakması hedeflenmiştir (MEB, 2013). Bu doğrultuda, bu çalışmada, "Deprem ve Hava Olayları" ünitesinde gerçekleştirilen deprem konusuna yönelik, mühendislik tasarım sürecine (Wendel ve diğ., 2010) göre hazırlanan STEM etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Problem, belirsizlik, huzursuzluk yaratan durumlar için yapılan bir tanımlamadır. Problem çözme becerisi, bu belirsizlikleri, huzursuzlukları, yaşanan güçlükleri ortadan kaldırmak için yapılan her türlü eylemi içerir. Bu süreç, bilişsel ve duyuşsal becerileri kullanarak gerçekleşir. Bir problemi çözmek için, problemin kaynağını, probleme neden olan faktörü tespit etmek, problemi nasıl çözülebileceği ile ilgili fikirler yürütmek, bu fikirler içerisinde en iyi çözüme karar vermek ve çözümü uygulamak, uygulamadan sonra, çözümün işe yarayıp yaramadığını değerlendirmek gerekir. Bu süreçte, tahmin etme, analiz yapma, durum değerlendirme, veri toplama, neden sonuç ilişkisini görme, karar verme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi birçok farklı beceriye ihtiyaç vardır. Bu becerilerin gelişmesi, fen bilimleri dersinin temel vizyonu olan fen okuyazarı bireyler yetiştirmek için oldukça önemlidir. STEM eğitimi etkinliklerinin, problem çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (NRC, 2011; Petroski, 1996). Ancak, STEM etkinliklerinden bu becerilerin gelişmesini sağlaması için problemlerin nasıl kurgulandığı ve uygulandığı oldukça önemlidir (Guzey ve diğ., 2014). Problemin iyi yapılandırılmış olması, öğrencileri düşünmeye, beyin fırtınası yapmaya yönlendirmesi ve gerçek hayat bağlamında oluşturulmuş olması, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmesi için etkili faktörlerdir. Bu bağlamda bu çalışmada, günlük hayatla ilişkili olarak oluşturulmuş olan bir problem ile uğraşmanın öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın problemi "Deprem konusunda yapılan STEM Eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi nedir?" şeklindedir.

### Yöntem

Araştırmada, STEM Eğitimi uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla karma yöntemden yararlanılmıştır. Karma yöntem aracılığıyla, yapılan çalışmanın problem çözme becerisi üzerindeki etkileri hem nicel (deneysel) hem de nitel veriler (gözlem) aracılığıyla tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan uygulamanın, öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini belirlemek için kontrol gruplu yarı deneysel desen ile veriler toplanmıştır. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarına Problem Çözme Envanteri Ölçeği (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993) öntest ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin, kendilerine verilen problemi çözmek için probleme nasıl yaklaştıklarını, problemi çözmek için neler yaptıklarını belirlemek ve bu becerilerindeki gelişimleri tespit etmek için araştırmacı gözlemlerine başvurulmuştur. Araştırmacı, her hafta öğrenci çalışmaları esnasında gözlemler yapmıştır. Araştırmacı gözlemlerinde, grupların etkinliklere katılım durumlarına, grup dinamiğine (gruba bağlılık, fikir alışverişinde bulunma, birbirlerinin fikirlerini dikkate alma, rekabet vb. ), çalışma süreçlerine (tasarım yapma süreçleri, farklı çözümler üretebilme, yaratıcı çözümler bulma, problemi çözerken olasılıkları göze alma, problemlerle başa çıkma, mühendislik tasarım sürecinin adımlarına uygun hareket etme vb.) ilişkin gözlem notlarına yer verilmiştir. Böylelikle, yapılan uygulamanın problem çözme becerisine katkıları belirlenmiştir. Deprem konusu ile ilgili oluşturulmuş 7 modülden oluşan



STEM uygulaması (Soysal ve Laçın Şimşek, 2021) öğrencilere 7 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu uygulamalar, mühendislik tasarım döngüsü doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Deneyel çalışma aracılığıyla toplanan verilerin analizi için ölçekten elde edilen puanlar arasında deney ve kontrol grubu açısından anlamlı farklılığın olup olmadığının anlaşılması için SPSS paket programında bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizi için, araştırmacı gözlem verileri kullanılarak, içerik analizi yapılmıştır. Bu analizler, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş, daha sonra bir araya gelinerek kodlar incelenmiş ve temalar oluşturulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mühendislik tasarım sürecine göre uygulanan STEM eğitimi etkinliklerinin, öğrencilerin problem çözme becerisine etkisinin incelendiği bu çalışmada, yapılan uygulamaların, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Araştırmacının gözlem notlarından elde edilen veriler de bu bulguları desteklemektedir. Öğrenciler çalışmalarını gerçekleştirirken sorumluluk aldıkları ve problemi çözmek için çabaladıkları görülmüştür. Problemi çözmek için fikir alışverişi yaptıkları, birbirlerinin fikirlerini dinledikleri, farklı fikirler oluşturdukları görülmüştür. Tasarımlarını oluştururken, farklı yönlerden düşünmeye çalıştıkları, sorunları karşılaştıklarında üstesinden gelmek için yeni çözüm önerileri getirmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Problem çözme becerisinin, en çok tasarımı yaparken bir problemle karşılaştıklarında, tasarımda zorlandıklarında geliştiği görülmüştür. Bu noktada, çalışmada verilen sınırlılık ve kriterlerin önemli olduğu ve problem çözme becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, iyi tasarlanmış problemlerinin önemini görmek açısından önemli bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** STEM, Fen Eğitimi, Problem Çözme

### Kaynakça

Beers, S. Z. (2011). '1st century skills: Preparing students for their future. [https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st\\_century\\_skills.pdf](https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf)

Çorlu, M. S., Capraro, R. M. ve Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers for the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 74-85.

Guzey, S. S., Harwell, M., & Moore, T. (2014). Development of an instrument to assess attitudes toward science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *School Science and Mathematics*, 114(6), 271-279.

MEB. (2013), İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

National Research Council (NRC), (2011). Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering and mathematics. National Academies Press.

Petroski, H. (1996). Harnessing STEAM. *American Scientist*, 84(1), 15-19. Erişim adresi: [https://lavelle.chem.ucla.edu/wp-content/supporting-files/Chem14B/Thermodynamics\\_The\\_early\\_beginnings\\_of\\_the\\_steam\\_engine.pdf](https://lavelle.chem.ucla.edu/wp-content/supporting-files/Chem14B/Thermodynamics_The_early_beginnings_of_the_steam_engine.pdf)

Soysal, M. T. ve Laçın-Şimşek, C. (2021). Mühendislik Temelli STEM Eğitimi Uygulamaları. Hasan Özcan (Ed.). *STEM Eğitimi Uygulamaları I*, ss. 239-264. İstanbul: Pusula Yayıncılık.

Şahin, N., Şahin, N.H. & Heppner, P. (1993). Psychometric Properties Of The Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17, 379-396.

Wendell, K., Connolly, K., Wright, C., Jarvin, L., Rogers, C., Barnett, M. & Marulcu, I. (2010). AC 2010-863: Poster, Incorporating Engineering Design Into Elementary School Science Curricula. <https://ceeo.tufts.edu/documents/conferences/2010kwkccwljrcmbim.pdf> (Erişim tarihi: 20 Nisan 2019).

Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/56981>

## Fen Eğitiminde Kullanılabilecek Artırılmış Gerçeklik Uygulama Örnekleri

İsmail Kaya, Esra Kabataş Memiş

Kastamonu Üniversitesi

### Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesi ile yaşam koşullarımızda değişimler meydana gelmektedir. Günümüzde dijitalleşmenin yaygınlaşması ile teknolojiye fazlasıyla meraklı bir öğrenci profili oluşmuştur. Özellikle de "dijital yerliler" olarak adlandırılan 21. Yüzyıl öğrencileri; bilgiye çok hızlı erişim istekleri, görselliğe önem vermeleri, aynı anda birden fazla iş yapabilmeleri, yeni teknoloji ve uygulamalara hızlı bir biçimde uyum sağlamaları gibi özellikleriyle önceki nesillerden ayrılmaktadır (Onbaşılı İzgi, 2018). Bu durum teknolojinin eğitimde daha çok kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenin anlatıcı olarak yer aldığı, öğrencilerin dinleyici konumunda oldukları geleneksel yöntemler öğrencilerin dikkatlerini çekmemekte ve dersler monoton bir hal alabilmektedir. Bu nedenle artırılmış gerçeklik uygulamaları gibi yenilikçi teknolojilerle işlenen dersler daha çekici olabilmektedir (Demirer & Erbaş, 2015). Artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla laboratuvar ortamına gerek kalmadan sanal bir bakış açısıyla deneyler yapılabilmekte ve bu sayede eğitim etkin bir hale gelmektedir (Kesim & Özarslan, 2012). Artırılmış gerçeklik uygulamaları soyut konuları somutlaştırması (Yılmaz & Batdı, 2016), motivasyon ve tutumu olumlu yönde etkilemesi (Ersoy, Duman & Semiral, 2016; Chen, Chou & Huang, 2016), ilgi ve merak uyandırması ve çeşitli duyu organlarını aktif kılması bakımından pek çok avantaj sağladığı çalışmalarda belirtilmektedir. Artırılmış gerçeklik uygulamaları sınıf ve laboratuvar ortamlarında kullanılmasının yanı sıra uzaktan eğitime uygun olması açısından son derece önemlidir. Özellikle günümüzde pandemi yaşanması sebebiyle zorunlu olarak uzaktan eğitim alan öğrenciler laboratuvar ortamından uzak kalmışlardır. Öğrenciler bu süreçte AG uygulamaları ile çeşitli deneyleri daha kolay bir şekilde yapabilme imkanı bulabilirler. Bu durum onların hem akademik başarılarını hem de motivasyonlarını olumlu etkileyebilir. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının dahil edildiği sınıf ortamı ile geleneksel sınıf ortamında düz anlatım yöntemi ile yapılan karşılaştırmalı çalışmalar AG teknolojisinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ortaya koymuştur (Demirer ve Erbaş, 2015).

Tüm bu avantajlar düşünüldüğünde fen eğitiminde kullanılabilecek güncel artırılmış gerçeklik uygulamaları konusunda öğretmen farkındalığının artırılması gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada fen eğitiminde kullanılabilecek artırılmış gerçeklik uygulamaları araştırılmıştır. Çalışmada Android ve İos tabanlı güncel olarak çalışan on uygulamanın tanıtımı yapılmıştır. Güncel olarak çalışan bu on uygulamanın kullanım amaçları ve alanları hakkında bilgi verilmiştir.

### Yöntem

Çalışma kapsamında literatür taraması yapılmış, güncel olarak herkese açık olabilecek ve kolaylıkla ulaşılabilecek kaynaklara ulaşılmaya özen gösterilmiştir. Tarama gerçekleştirirken eğitimde kullanılacak uygulamaların belirlenmesine çalışılmıştır. Tarama yapılırken kaynaklara ulaşmak için iki farklı tarama yapılmıştır. Birincisi; Google Akademik, Dergi Park ve Ulusal Tez Merkezi olmak üzere üç farklı arama adresi tarama için kullanılmıştır. Bu taramalar; "artırılmış gerçeklik, artırılmış gerçeklik uygulaması, eğitimde teknoloji kullanımı, augmented reality, fen eğitiminde kullanılabilecek artırılmış gerçeklik uygulamaları" anahtar kelimeleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İkincisi ise Google Play Store'da "artırılmış gerçeklik, eğitim ve augmented reality" anahtar kelimeleri ile uygulamalar aranmıştır. Araştırmalar sonucunda çok farklı alanda AG uygulamasına rastlanmıştır. Tanılama ve çoklu ortam tabanlı olmak üzere farklı tetikleyicilerle çalışan uygulamalara da ulaşılmıştır. Bunlardan 15 tanesinin eğitim ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Literatürde bahsedilen uygulamaların çoğunun güncel Android sistemlerinde çalışmadığı görülmüştür. Yapılan tarama çalışmalarının sonucunda ulaşılan AG uygulamaları; kullanışlılık, güncel olma, uygulanabilirlik ve içerik bakımından özellikle de (MEB, 2018) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarını kapsayıp/kapsamaması durumları göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

Bu değerlendirmeler sonucunda 10 AG uygulaması bu çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Bu uygulamalar Mebar, Mikrosar, Fenar, Voyagear, Ar bilim kartları, Space 4D, Bilim çocuk dergisi AG uygulaması, Vücutumuz 4D, Ar based planets ve İsemar'dır. Ulaşılan 10 AG uygulaması incelenmiş ve ortaokul fen bilimleri müfredatında hangi ünite ve konularda kullanılabileceği, ulaşım için ücret durumu ve kullanışlılık durumları uygun örneklerle değerlendirilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen eğitiminde kullanılabilecek pek çok artırılmış gerçeklik uygulaması geliştirilmiştir. 5. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde ve neredeyse her üniteye yararlanılabilecek artırılmış gerçeklik uygulaması mevcuttur. Bu uygulamalara ait değerlendirmelere aşağıda Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. AG uygulaması örneklerinin değerlendirilmesi			
AG Uygulaması	Ücret Durumu	Sınıf Düzeyi	Kullanılabileceği Ünite
Mebar	Ücretsiz	7. sınıf	Hücre ve Bölünmeler
Mikrosar	Ücretsiz	5. sınıf 7. sınıf	Mikroskopik Canlılar Hücre ve Bölünmeler
Fenar	Ücretsiz	7. sınıf	Kuvvet ve Enerji
Voyagear	Ücretsiz	5. sınıf	Madde ve Değişim
Ar bilim kartları	Ücretli	7. sınıf	Saf Madde ve Karışımlar
Space 4D	Ücretsiz	6. sınıf 7. sınıf	Güneş Sistemi ve Tutulmalar Güneş Sistemi ve Ötesi
Bilim çocuk AG	Ücretli	6. sınıf	Vücudumuzdaki Sistemler
Vücudumuz 4D	Ücretli	6. sınıf	Vücudumuzdaki Sistemler
Ar based planets	Ücretsiz	6. sınıf	Güneş Sistemi ve Tutulmalar
İsemar	Ücretli	8. sınıf	Tüm üniteler

İşlenen konulara görsellik katması, video desteği sunması ve bazı uygulamalarda etkileşim imkanı olması gibi avantajlar AG uygulamalarının kullanımı açısından önemlidir. AG uygulamaları ünite ve konunun yapısına göre dersin başında, ortasında ya da sonunda kullanılabilir. AG uygulamaları ile öğrencilerin dikkatlerini çeken ve etkin katılımı artıran öğrenme ortamları oluşturulabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Artırılmış gerçeklik uygulamaları, fen eğitimi, teknoloji kullanımı

## Kaynakça

- Chen, C. H., Chou, Y. Y., & Huang, C. Y. (2016). An augmented-reality-based concept map to support mobile learning for science. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 567-578.
- Demirer, V., & Erbaş, Ç. (2015). Mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının incelenmesi ve eğitimsel açıdan değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 803-813.
- Ersoy, H., Duman, E., & Semiral, Ö. N. C. Ü. (2016). Artırılmış gerçeklik ile motivasyon ve başarı: deneysel bir çalışma. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 5(1).
- Kesim, M., & Özarslan, Y. (2012). Augmented reality in education: current technologies and the potential for education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 47, 297-302.
- MEB (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*
- Onbaşılı, Ü. İ. (2018). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarına ve fen motivasyonlarına etkisi. The Effect of Augmented Reality Practices on the Attitudes of Primary School Students Towards Augmented Reality Practices and Science Motivation.
- Yılmaz, Z. A., & Batdı, V. (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimle bütünleştirilmesinin meta-analitik ve tematik karşılaştırmalı analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188).

## Açık Uçlu Araştırma Sorgulamaya Dayalı Evde Bilim Uygulamaları ve Yansımaları

Pelin Ünlü, Esme Hacıeminoğlu

Akdeniz Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilimin ve teknolojinin güç kazandığı her alanda hızla gelişimin artması, hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim uygulamalarına da etkisi görülmektedir. Teknoloji, toplumsal anlamda da eğitim anlamında da birbiriyle iç içedir. Teknolojiyle toplum geliştikçe, toplumda beceri düzeylerinde farklılaşma görülür ve bu sebepten eğitimde de beklentilerde de artış görülür (Fidan, 2008). Bu yüzden eğitim sistemleri büyük yeniliklere başlamıştır. Eğitim alanında ilerleyen bazı ülkeler de sorgulayarak aktif öğrenci eğitim sistemini ele almıştır (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil ve Doymuş, 2005).

Eğitim alanında gelişmelerin ardından insanların yaşamlarında var olması gerekli görülen becerilerde değişime uğramıştır (Özden, 2000). Bu becerilere sahip olan kişilerden araştırma yapabilen, sorgulayabilen, yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilen, kararlarını verebilen bireyler olması beklenmektedir (Kırılmazkaya, 2014). Fen öğretiminde ise bu becerilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Fen öğretiminde hazır bilginin alınmasından ziyade düşünme becerilerinin kazandırılması asıl amaç olmuştur (Aktepe ve Aktepe, 2009). Bilgi edinebilme basamaklarında önemli görülen bir bileşen olan düşünme becerileri, okullarda doğal yöntemlerle gelişmediği bilinmektedir. Bu becerileri geliştirme adına eğitim çalışmalarına önceliğin artması gerekli görülmektedir. Öğrencilerin, sorgulayabilen, değerlendirebilen, zihin yönünden becerilerini geliştirebilen ve tüm alanlarda uygulayabilen bireylerin yetişmesi önemli bulunmaktadır (Güneş, 2012).

Mevcut fen öğretim programlarında; öğrencilerin görevleri arasında kendi öğreniminden sorumlu, öğrenmede sürece aktif biçimde dahil olduğu, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisi ele alınmıştır. Öğretmen ve öğrencilere ayrı ayrı görev düşen bu süreçte öğretmen teşvik eden, yönlendiren öğrenci ise bilginin kaynağının araştırılmasını, sorgulanmasını, açıklamasını, tartışabilen ve ürüne dönüştürebilen bireyler olması istenmiştir (MEB, 2018). Öğrenme stratejisinden anlaşılacağı üzere öğrenme sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmiştir. Tüm bu hususlar öğrencilerin daha anlamlı şekilde öğrenme gerçekleştirmesi için belirlenmiştir. Öğrenmede öğrencilerin bilgiyi anlamlandırması için bilimsel düşünebilme, sorgulayabilme, araştırabilme ve ayrıca problem çözebilme yeteneklerini geliştirmek oldukça önemlidir (Varlı ve Sağır, 2019).

Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme bazı önemli içeriklere sahiptir. Öğrencilerin kendi sorularını oluşturmuş olduğu, kapsamlı araştırma yapabildikleri, ve ardından yeni oluşmuş olan bilgiye dayalı yaklaşım biçiminde tanımlanmaktadır (Demir ve Abell, 2010; çev. Kırılmazkaya, 2014). Öğrencilerin anlamlı öğreniminde öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu yüzden öğretmen adayları araştırma yapabilmeli, araştırma becerilerini kullanabilmeli ve araştırmanın yapılmasını öğretebilme hususunda yetkin olması gereklidir (NRC, 2000).

Öğrencilerin yeni nesil becerileri edinebilmesi için öğretmenlere hizmet öncesi ve sonrasında önemli sorumluluklar düşmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın üzerine kurulmuş olan araştırma sorgulamanın öğretim alanına entegre olmasına gerek görülmektedir (Kırılmazkaya, 2014). Öğretim sürecinde en önemli görülen noktalardan biri de öğretmenin derse uygun öğretim tekniklerini belirleyebilmesidir (Kubat, 2016). Lawson (1995)'e göre bu öğretim tekniklerinin içinden en anlamlı öğrenmeyi sağlayanlardan birisi de laboratuvar yöntemi olmuştur (akt. Bilen ve Aydoğdu, 2012).

Araştırmalarda öğretmenlerin laboratuvarı etkili biçimde kullanmadığı yönünde bilgiler mevcuttur (Uluçınar, Cansaran ve Karaca, 2004). Başka bir çalışmada öğretmenlerin laboratuvar kullanımını kısıtlayan faktörler arasında; ortamın uygun olup olmaması, ders saati azlığı, laboratuvar hakkında gereken bilgilere sahip olunmamasına, laboratuvar ortamında kontrolü sağlamanın güç olması gibi nedenler sıralanmıştır (Yalın, 2001). Öğretmenlerin ise laboratuvar becerilerinde eksiklik olması sebebiyle fen derslerinde laboratuvarlarının istenilen oranda kullanılmadığı bilinmektedir (Erdem, Uzal ve Ersoy, 2010). Literatürde öğretmen adaylarının laboratuvar uygulamalarına ilişkin görüşler (Şen, Yılmaz ve Erdoğan 2016, Balbağ ve Anılan, 2014, Akgül, Geçikli, Konan ve Konan, 2018, Buyruk, Bekiroğlu, Süzük ve Gürel, 2014), laboratuvar uygulamalarının bilimsel süreç becerilerine etkileri (Karışan, Bilican ve Şenler, 2016) gibi bazı çalışmalara rastlanılmıştır. Fakat laboratuvarlarda araştırma sorgulamaya dayalı öğrenimin yeterli düzeyde yapılmadığı ve genelde araştırma sorgulamanın az seviyede olduğu elde bulunan yönergeye bağlı olarak sonucunun doğrulanmış olan derslerin yapıldığı yönünde bulgular mevcuttur (Buyruk, Bekiroğlu, Süzük ve Gürel, 2014). Bu bilgiyle birlikte araştırma sorgulama çeşitleri ise açık sorgulama, yapılandırılmış sorgulama ve yönlendirilmeli sorgulama olarak sınıflandırıldığı ve açık

sorgulama ile yapılan araştırmalar diğer sorgulama türleri ile yapılan çalışmalara oranla daha az yapılmıştır (Kaya ve Yılmaz, 2016). Bu nedenle bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi laboratuvar uygulamaları kapsamında açık uçlu araştırma sorgulamaya dayalı evde bilim, mutfakta bilim uygulamaları ile ilgili görüşlerini incelemektir.

### Yöntem

Durum çalışması kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi laboratuvar uygulamaları kapsamında açık uçlu araştırma sorgulamaya dayalı evde bilim, mutfakta bilim uygulamaları ile ilgili görüşlerini inceleyen bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi fen bilgisi laboratuvar Uygulamaları dersini alan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 79 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmanın nitel verileri 79 öğrencinin dönem sonunda yaptıkları evde bilim mutfakta bilim uygulamasına yönelik yansıma kâğıtları ile toplanmıştır.

### Uygulama Süreci

Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılında fen bilgisi laboratuvar uygulamaları dersi kapsamında rehberli araştırma sorgulama olarak planlanmış olup, Mart 2020 itibariyle pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu süreçte dersler senkron olarak değil uzaktan video yükleme şeklinde devam etmiştir. Bu süreçte fen bilgisi laboratuvar uygulamaları dersi açık uçlu araştırma sorgulamaya dayalı olarak evde bilim mutfakta bilim uygulamalarına dönüştürülmüştür. Yüz yüze eğitim sürecinde de fen bilgisi laboratuvar uygulamaları dersinde öğrenciler ortaokul fen bilimleri programındaki kazanımlar doğrultusundaki deneyleri laboratuvar dışında bulabilecekleri basit malzemeler ile yapmaları konusunda teşvik edilmektedirler. Pandemi süreci nedeniyle bu duruma bir nebze de olsa mecbur kaldılar. Dersin sorumlusu tarafından ders ile ilgili hiçbir gereklilik malzeme temini vb için dışarıya çıkmamaları gerektiği her fırsatta tekrar edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerden ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf ortaokul fen bilimleri programındaki kazanımlardan her sınıf düzeyinde en az 3 er tane olmak üzere kazanım belirlemeleri, bu kazanımlar doğrultusunda araştırma sorularını belirleyip, hipotezlerini kurarak, kendi deneylerini tasarlamaları istenmiştir. Dönem sonu projesi olarak ta bitkinin büyümesini etkileyen faktörler etkinliği verilmiştir. Öğrenciler bilimsel yöntemin tüm basamaklarını ve bilimsel süreç becerilerini kullanarak etkinliklerini yapmışlar ve rapor haline getirmişlerdir. Etkinlik sürecini detaylı olarak fotoğraflandırmaları ve fotoğrafta kendilerinin veya isim ve numaralarının bulunduğu bir kartın bulundurulması istenmiştir. Süreç ile ilgili tüm ürünler dönem sonu portfolyosu olarak toplanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilgisi öğretmen adaylarının açık uçlu araştırma sorgulamaya dayalı evde bilim mutfakta bilim uygulamaları ile ilgili görüşlerini içeren yansıma kâğıtları incelenmiştir. Veriler temel olarak beceriler, öğrenme ortamı, duyuşsal faktörler, uygulamanın etkinliği temaları altında incelenmiştir, analizler hala devam etmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö 5: "Evde her gördüğüm nesneye acaba deneyin şu malzemesiyle değiştirip bunu kullansam daha sağlam mı olur aynı işlevi gerçekteştirirler mi tarzı sorular beynim de uçtu. Bu aşama ise bence en önemli ve verimli aşamaydı."

Ö 42: "Özellikle çevremdeki daha öncesinde fazla dikkatimi çekmeyen ve bir kenara atılmış malzemelerin farkına vardım. Bu malzemeleri kullanarak neredeyse hiç masraf etmeden deney düzeneklerini tasarladım."

Ö 65: "Kimseden yardım almadan tamamen kendi becerilerimizle yaptık bu da kendimize olan özgüvenimizi arttırdı."

Ö63: "Tamamen kendimi öğretmen gibi hissettim ve bunu yaşamak çok güzel bir duyguydu."

Ö 9: "Belki derste yapsak bu kadar odaklanmayacak, araştırmayacaktık diye düşünüyorum."

Ö 44: "Dezavantaj kısmına gelirse okul ortamından, arkadaşlarımdan ve tabii ki öğretmenimden uzak olmak benim için zor oldu. Çünkü deneyleri arkadaşım ile yaparken yardımlaşarak ve fikir alışverişlerinde bulunarak bu süreci tamamlıyorduk, öğretmen kısmına gelirse hatalarımı ve eksiklerimi tam anlamıyla göremediğim kısımlar oldu, deney ile ilgili her türlü soruyu anında sorup cevap alamamak bu sürecin dezavantajlarından biriydi."

**Anahtar Kelimeler:** Açık Uçlu Araştırma Sorgulama, Evde Bilim, Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları

**Kaynakça**

- Akgül, G.D., Geçikli, E., Konan, F. ve Konan, E. (2018). Fen eğitiminde sanal laboratuvar kullanımı hakkında öğretmen adaylarının görüşleri, *Kesit Akademi Dergisi*, 4(1), 61-74.
- Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir bilsem örneği, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-80.
- Balbağ, Z. ve Anılan, B. (2014). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının fen bilgisi laboratuvar uygulamaları derslerine yönelik görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitim ve Araştırmalar Dergisi*, 3(4).
- Bilen, K. ve Aydoğdu, M. (2012). Tahmin et gözle açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğası hakkındaki düşünceleri üzerine etkisi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 49-69.
- Buyruk, A. A., Bekiroğlu, F.O., Süzük, E. ve Gürel, C. (2014). Fizik laboratuvar derslerinin araştırma sorgulama açısından incelenmesi ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(2), 3-37.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. ve Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 155-185.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Erdem, A., Uzal, G. ve Ersoy, Y. (2010). Türk fizik vakfı öğretmen eğitimi etkinlikleri: mesleki gelişme program modelini değerlendirme, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 88-104.
- Fidan, N.K. (2008) İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 48-61.
- Karışan, D., Bilican, K., Şenler, B. (2017). The Adaptation of the Views about Scientific Inquiry Questionnaire: A Validity and Reliability Study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 326-343.
- Kaya, G. ve Yılmaz, S. (2016). Açık sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarısına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 300-318.
- Kırılmazkaya, G. (2014). *Web tabanlı araştırma sorgulamaya dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının kavram öğrenmeleri ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kubat, U (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları öğretim yöntem teknikleri ve kullanım amacının belirlenmesi, *Nitel Çalışmalar Dergisi*, 11(4), 39-47.
- MEB (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara.
- National Research Council (NRC). 2000. Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning. Ed.Steve Olson ve Susan LoucksHorsley. National Academies Press at: <http://www.nap.edu/catalog/9596.html>. Adresinden 02.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Şen, Ş., Yılmaz, A. ve Erdoğan, Ü.I. (2016). Sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *İlköğretim Online*, 15(2), 443-468.
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A. ve Karaca, A. (2004) Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475.
- Varlı, B. ve Sağır, U.Ş. (2019). Araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin ortaokul öğrencilerinin fen başarısı, sorgulama algısı ve üstbilgi farkındalığına etkisi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi*, 39(2), 703-725.
- Yalın, H.İ. (2001). Hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 157.



## Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Sosyo-Bilimsel Argümantasyon Kullanılmasına Yönelik Görüşleri

Erkan Özcan, Ali Günay Balım

Dokuz Eylül Üniversitesi

### Problem Durumu

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının temel amacı bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan fen okuryazarı öğrenciler yetiştirmektir (MEB, 2018). Bu gerekliliği sağlayabilecek modern öğretim yöntemlerinden birinin de sosyo-bilimsel argümantasyon olduğu ifade edilebilir. Sosyo-bilimsel konular argümantasyon ile birlikte kullanıldığında gündelik hayatla yakından ilişki kurarak öğrencilerin ilgisini çeker ve gerçek düşüncelerinin ortaya çıkmasına fırsat verir (Goloğlu, 2009). Sosyo-bilimsel konuların tartışmalı doğası, pek çok konuda belirsizlik derecesi ile ilişkilidir (Simonneaux, 2008). Sosyo-bilimsel konuların doğasında karmaşıklık ve kaçınılmaz etik hususlar bulunmaktadır. Basitçe söylemek gerekirse, sosyo-bilimsel konular genellikle değer yüklü olup, bilim ve etik açısından, bilim insanları, öğretmenler ve öğrenciler için rahatsız edici olabilir (Hughes, 2000). Ayrıca sosyo-bilimsel tartışmalar sırasında kendini belli eden ve göz önüne alınması gereken en temel unsurlardan biri de medya etkisi olarak belirtilmiştir (Tsai ve Jack, 2019). Bu bağlamda içerdiği farklı unsurlardan dolayı sosyo-bilimsel konular ile ilgili herkesin kesin kabul ettiği doğrulardan daha ziyade bireysel görüşler söz konusudur (Romine, Sadler ve Kinslow, 2017). Bireyler, bulunan bilimsel delillerin yanı sıra kendi ahlaki görüşlerini de dahil ederek ilgili konuyla ilgili fikirlerini belirlerler. Bazı bireyler bilimsel delilleri, bazı bireyler ise ahlaki, etik ve sosyal unsurları ön planda tutarlar. Bu nedenle bireylerin sosyo-bilimsel konular ile ilgili fikirleri birbirlerinden çok farklı ve çeşitli olabilmektedir (Owens, Sadler ve Friedrichsen, 2019).

Ratcliffe ve Grace (2003) Sosyo-bilimsel konuların niteliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- Sosyo-bilimsel konuların nitelikleri bilime dayanır ve çoğunlukla bilimsel bilginin kapsamı içindedir.
- Sosyo-bilimsel konular fikir oluşturmayı, toplumsal ve kişisel seviyede çeşitli kararlar almayı içerir.
- Sosyo-bilimsel konular çoğunlukla medyanın ilgisini çeken konulardır (TV, gazete, internet, radyo).
- Sosyo-bilimsel konular çelişkili veya tamamlanmamış bilimsel delil nedeniyle henüz bitmemiş olan bilgi ile ilgilenir.
- Sosyo-bilimsel konular yerel, ulusal ve küresel boyutları bulunur. Bu boyutlar ayrıca toplumsal ve politik unsurlarla da ilişkilidir.
- Sosyo-bilimsel konular risklerin bireylerin değerlerini etki altına aldığı bazı maliyet kazanç analizlerini kapsar.
- Sosyo-bilimsel konular sürdürülebilir gelişimi göz önünde tutar.
- Sosyo-bilimsel konular çeşitli değerleri ve etik karşılaştırmayı içerir.
- Sosyo-bilimsel konular olasılık ve risk kavramlarını anlayabilmeyi sağlar.
- Sosyo-bilimsel konular genel olarak geçici hayatı konu edinir.

Belirtilen nitelikler açısından düşünüldüğünde, COVID-19 pandemi dönemi küresel boyutta bir sosyo-bilimsel konu olduğu ve bu konuyla ilgili bilimsel araştırmaların çok yeni ve halen devam ettiği göz önüne alındığında bilimsel verilerin henüz tamamlanmadığı, gün ve gün yeni bilimsel verileri içeren çalışmaların yapıldığı açıktır. COVID-19 pandemi döneminin bir sosyobilimsel konu olarak tartışmalı doğası, ahlaki ve etik açıdan bireyleri ikileme düşüren yapısı ve risk yönetimi gerektirmesi gibi özellikleri onu günümüzde tüm dünya tarafından yoğun ilgi gören bir sosyo-bilimsel konu haline getirmektedir (Yapıcıoğlu, 2020). Bu bağlamda fen eğitiminde COVID-19 temalı sosyo-bilimsel argümantasyon yöntemi kullanılması bireylerde daha etkili bir öğrenmeye ve COVID-19 sürecine yönelik farkındalığın artmasına yol açabilir (Tyrrell ve Calinger, 2020). Bu bağlamda çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde sosyo-bilimsel argümantasyon yöntemi kullanımına yönelik görüşlerini belirlemektir.

### Yöntem

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde sosyo-bilimsel argümantasyon yöntemi kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için betimsel araştırma gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı

olarak ise nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplam 10 fen bilimleri öğretmen adayı ile uzaktan bağlantı yoluyla görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmen adayları İzmir ilinde bir üniversitede fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 4. sınıf lisans öğrencileri arasından gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda altı adet görüşme sorusu yer almaktadır. Yapılan görüşmeler sırasında ses kaydetmek için görüşme yapılan öğretmen adaylarından izin alınarak çevrimiçi ortamda yapılan görüşmeler kaydedilmiştir. Daha sonra kaydedilen görüşme kağıda aktarılarak kodlanmış, kategoriler belirlenerek sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarına yöneltilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak değerlendirilmektedir. Betimsel analizde toplanan nitel veriler herhangi bir şekilde değiştirilmeden alıntılar şeklinde aktarılır ve daha önceden belirlenmiş olan başlıklar altında özetlenerek yorumlanır (Özdemir, 2010). Fen bilimleri öğretmen adaylarının uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar teorik çerçeve kapsamında özetlenerek değerlendirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde sosyo bilimsel argümantasyon kullanımına yönelik yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizleri iki uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularına yönelik veri analizinin geçerliliğinin artırılabilmesi için öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan örnekler kesitler halinde ilgili analizler ile birlikte sunulacaktır. Yanıtlardan örnekler bulgular aşamasında özet olarak ifade edilen yanıtlarla birlikte sunulacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın ilk aşamada belirlenmiş olan bulgularına göre fen bilimleri öğretmen adayları farklı ve ilginç bir uygulama ile karşılaştıklarını; uzaktan eğitimde sosyo bilimsel argümantasyon sürecinde uygulamadan keyif aldıklarını ve araştırma yapmaya yöneldiklerini; araştırma yapmanın ve uygulama üzerinden sınıf içi tartışmaların bu yöntemin olumlu yanlarını oluşturduğunu; sosyo bilimsel argümantasyon yönteminin kullanıldığı sınıf ortamının daha etkileşimli olduğunu; sosyo bilimsel argümantasyon yönteminin diğer derslerde de kullanılmasının uygun olacağını, çünkü farklı ve ilgi çekici bir öğretim yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışma sonucunda elde edilecek bulgulara göre sonuçlar belirlenecektir. Belirlenen sonuçlar alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılacak, daha sonra sonuç ve tartışmaya göre gelecekte konu ile ilgili yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyo-bilimsel konular, argümantasyon, fen bilimleri öğretmen adayları

### Kaynakça

- Goloğlu, S., (2009) *Fen Eğitiminde Sosyo-Bilimsel Aktivitelerle Karar Verme Becerilerinin Geliştirilmesi: Dengeli Beslenme*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği, İstanbul.
- Hughes, G. (2000). Marginalization of socioscientific material in science-technology-society science curricula: Some implications for gender inclusivity and curriculum reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 426–440.
- M.E.B., (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Owens, D. C., Sadler, T. D., & Friedrichsen, P. (2019). Teaching practices for enactment of socio-scientific issues instruction: An instrumental case study of an experienced biology teacher. *Research in Science Education*, 1-24.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).
- Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socioscientific issues*. England: Open University Press.
- Romine, W. L., Sadler, T. D., & Kinslow, A. T. (2017). Assessment of scientific literacy: Development and validation of the Quantitative Assessment of Socio-Scientific Reasoning (QuASSR). *Journal of Research in Science Teaching*, 54(2), 274-295.
- Simonneaux L., (2008). Argumentation in Socio-Scientific Contexts. Edit (Erduran S, Jimenez- Aleixandre, M.P., *Argumentation in Science Education*. Springer.
- Tsai, C. Y., & Jack, B. M. (2019). Antecedent factors influencing ethics-related social and socio-scientific learning enjoyment. *International Journal of Science Education*, 41(9), 1139-1158.

Tyrrell, D., & Calinger, M. (2020). Breaking the COVID-19 Ice: Integrating Socioscientific Issues into Problem-Based Learning Lessons in Middle School. In *EdMedia+ Innovate Learning*, 120-125.

Yapıcıoğlu, A. E. (2020) Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konu Olarak COVID 19 Pandemisi ve Örnek Uygulama Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1121-1141.

## Ortaokul Öğrencilerinin Kütle ve Ağırlık Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapılarının Çizim Tekniği ile İncelenmesi

Hafize Dal, Abdullah Aydın

MEB, Kastamonu Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde öğrenme, işlemsel bir süreçten ziyade kavramsal bir süreç olarak kabul görmektedir. Başka bir deyişle öğrenme süreci, öğrencilerin seçilen kavramları kendi zihinlerinde yapılandırdıkları ve öğretmenin rolünün, öğrencilere bir yol gösterici olmak olduğu bir sürece dönüşmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin gündelik yaşantılarından veya deneyimlerinden elde ettikleri bilgiler yanlış veya eksik olabilmektedir. Öğrencilerin önceki öğrenmelerine yönelik bu yanlış ya da eksik anlamaların yeni bilgiler üzerinde de olumsuz etkileri olacaktır. Yanlış veya eksik anlamalardan doğan öğrenme güçlükleri, yeni kavramların zihinde oluşturulması sürecini etkileyecektir. Bu bağlamda, öğrencilerin sahip oldukları bu yanlış veya eksik anlamalar giderilmeden, bilimsel anlamda tam öğrenme gerçekleşemez (Çepni, Ayas, Jonhson ve Turgut, 1997). Bunu anlamamanın yollarından biri de öğrencilerin bilişsel yapılarının ortaya çıkartılmasıdır. Anahtar sözcükler ile öğrencilerin zihinlerinde oluşturulmuş kavramlar arası bağları incelemek de bunu başarmanın bir yoludur (Gilbert, Boulter ve Rutherford, 1998). Öğrencilerin bilgiyi ne düzeyde aldıkları, nasıl yapılandırdıkları araştırmacıların dikkatini çeken konulardan birisidir. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı bilgiyi öğrencinin zihnindeki ön bilgileriyle ilişkilendirip, yapılandırdığını ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre bireyin önceden ilişkilendirdiği ön bilgilerle oluşturduğu zihninde var olan bilişsel yapılar, yeni öğrenmelerde oluşturacağı bilişsel yapıları da etkilemektedir. İyi oluşturulmamış ya da eksik oluşturulmuş bir bilişsel yapı, yeni oluşturulacak bilişsel yapıları olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu sebeple birçok araştırmacı öğrencilerde var olan bilgilere değil, var olan bilgilerde ki kavramlar arası ilişkilendirmelerine ve bilişsel yapılarına ulaşabilecekleri tekniklere yönelmişlerdir. Bu tekniklerden biri de çizme tekniğidir. Çizme tekniği, kavramlarla ilgili bireyin zihninde kalmış düşünce ve tutumları hakkında bilişsel yapılarının ortaya çıkartılmasını amaçlayan, derinlemesine araştırma imkanı sunan bir tekniktir (Ekici ve Ilgın-Bilici, 2017). Fen bilimleri dersinde kuvvet ve ağırlık kavramları öğrenciler tarafından karıştırılan kavramlar arasında bulunmaktadır. Bazı durumlarda kütle yerine ağırlık, bazen de ağırlık yerine kütle kavramı kullanılabilir. Bu kavramların birbirinden ayırt edilmesi ve birbirlerinin yerine kullanılmaması son derece önemlidir. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarının çizim tekniği kullanılarak araştırılmasının alanyazına önemli bir katkı yapacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu araştırma, Kastamonu İl merkezindeki bir devlet ortaokulunun 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme zaman ve işgücü açısından oluşan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay uygulama yapılabilecek birimden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Eryılmaz-Muştu ve Ucer, 2018). Bu çalışmada çizme tekniğinden yararlanılmıştır. Alanyazında farklı kademelerdeki öğrencilerin kavramlar hakkında sahip oldukları bilişsel yapılarını belirlemede bu teknik sıklıkla kullanılmaktadır (Eryılmaz-Muştu ve Ucer, 2018; Ural-Keleş, 2019). Bu tekniğin amacı öğrencide gizli kalmış fikir, bilgi ve inanışların öğrenciyi kelimelerle sınırlamadan ortaya çıkarmaktır (White ve Gunstone, 1992). Ancak bu tekniğin analizinde ve ortaya çıkan bulguların yorumlanmasında güçlükler görülebilmektedir. Bu durumun önlenmesi için çizimlerin açıklamalarla desteklenmesi önerilmektedir. Araştırma verilerinin analizinde öğrencilerin çizimleri nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, frekans ve yüzde değerleri elde edilerek sonuçlar yorumlanmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2008).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık kavramları ile ilgili bilişsel yapılarının çizim tekniği kullanılarak tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerde genel olarak kütle ve ağırlık kavramları karıştırılmaktadır. Kütle ölçülmesinde eşit kollu teraziyi çizen öğrencilerin yanında termometre çizen öğrencilerin de bulunduğu tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler kütle değişmediğini kendi çizimleriyle anlatmaya çalışmışlardır. Örneğin

Ö10 kodlu öğrenci, kütle değişmediğini farklı gezegenlerdeki kütle çizimiyle açıklamıştır. Ö21 kodlu öğrenci ağırlığın her yerde aynı olmadığını, ekvator üzerindeki bazı konumları göstererek belirtmiştir. Ancak genel olarak bakıldığında, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bazılarının kütle ve ağırlık kavramlarını doğru bir şekilde resmedemedikleri ve zihinlerindeki kütle ve ağırlık imajının genellikle yanlış kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel yapı, çizim tekniği, kütle ve ağırlık

#### **Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., & Turgut, F. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Ekici, G., & Ilgın-Bilici, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin “yuva” kavramına ilişkin bilişsel yapıları: hayat bilgisi dersinde nitel bir analiz örneği. *Journal of Computer and Education Research*, 5(9), 1-30.

Eryılmaz-Muştu, Ö., & Ucer, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin atom kavramına ilişkin bilişsel yapılarının çizim tekniği ile incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 984-995.

Gilbert, J. K., Boulter, C., & Rutherford, M. (1998). Models in explanations, part 1: Horses for courses. *International Journal of Science Education*, 20(1), 83-97.

Ural-Keleş, P. (2019). Üçüncü sınıf öğrencilerinin mikrop kavramına ilişkin bilişsel yapılarının çizme-yazma tekniği ile incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 147-158.

White, R. T., & Gunstone, R. F. (1992). *Probing understanding*. London: The Falmer Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Ortaokul Öğrencilerinin Kelime İlişkilendirme Testi Kullanılarak Kuvvet Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi

Hafize Dal, Abdullah Aydın

MEB, Kastamonu Üniversitesi

### Problem Durumu

Fen bilimleri dersi fazla soyut kavram içeren bir ders olduğu için öğrenciler tarafından anlaşılması zorlaşmaktadır. Bu zorlukların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bunun için yeni yöntem ve teknikler denenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım temelinde ele alınan yenilikçi öğretim programında, öğrencilerin kavramları öğrenirken zorluk çekmemesi ve kavram yanlışlarının oluşması engellenerek öğretimin gerçekleştirilebilmesi için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımı önem kazanmıştır (Aydoslu, 2018). Öğrencilerin günlük yaşamda kullandıkları kavram etiketleri ve bu kavramların içerikleri çoğu zaman bilim dilinde kullanılan kavramlardan oldukça farklılık göstermektedir. Öğrencilerdeki bu alternatif bilimsel kavramları doğru kavramlarla değiştirebilmek yani kavramsal değişimin sağlanabilmesi, bütün öğretim yaklaşımlarında dikkate alınması gereken önemli bir durumdur (Özkan, Tekkaya ve Geban, 2004). Bilişsel yapı, öğrencilerin uzun süreli belleğinde var olan kavramlar arasındaki ilişkilerin açığa çıkartılmasını ve önceden öğrenilen bilgilerin yeni öğrenilen bilgilerle yapılandırılmasını sağlar. Bilişsel yapıların araştırılıp öğrenilmesi öğretmenlere öğrencinin zihninde var olan bilgileri görmesini ve bu bilgilerde yanlış öğrenme ya da kavramları yanlış ilişkilendirme gibi hataların tespit edilip düzeltilmesine de olanak sağlar. Bununla birlikte öğrencide var olan bilimsel olmayan bilgiler düzeltilerek daha anlamlı öğrenme gerçekleştirilmesi de sağlanmış olur (Tavukçuoğlu, 2018). Bu amaç doğrultusunda kullanılan tekniklerden biri de Kelime ilişkilendirme testidir (KİT). KİT, öğrencinin bilişsel yapısını, bu yapıyı oluşturan kavram arasındaki bağlantıyı, zihinde kurulmuş olan bilgi ağının gözlemlenmesini sağlayan, uzun süreli hafızadaki kavramlar arası bağlantının yeterince kurulup kurulmadığını ya da kurulan bağın anlamlı olup olmadığını tespit edilebilmesini sağlayan alternatif ölçme değerlendirme tekniğidir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Bahar ve Özatlı, 2003; Özatlı ve Bahar, 2010). Öğrencinin anahtar kavramla ilgili olarak uzun dönemli hafızasından transfer ederek verdiği sıralı cevapların, anlamsal yakınlığı gösterdiği varsayılmaktadır. Anlamsal yakınlık veya mesafe ne kadar yakın olursa, kavramların o derecede sıkı ilişki içinde olduğu düşünülmektedir (Özyurt ve Ercan-Yalman, 2020; Tokçan ve Yiter, 2017; Tongaç, 2006). Ortaokul öğrencilerinin anlamakta zorlandıkları ve yorumlamada güçlük çektikleri kavramlardan biri olan kuvvet kavramının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak, öğrencilerin bu kavrama ait bilişsel yapılarının araştırılmasının alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kuvvet kavramına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999). Öğrencilerin kuvvet kavramına yönelik zihinlerinde nasıl bir bilişsel yapı oluşturduklarını belirlemek amacıyla, kuvvet anahtar kavramından oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu İl merkezinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilere kuvvet kavramı ile ilgili kelime ilişkilendirme testi uygulanmıştır. Bu testte öğrencilere bir ya da birden fazla kelime verilerek (genelde 10 kelime) öğrencilerin verilen kelime ile bağ kurdukları kelimeleri yazmaları istenmiş ve ilk akıllarına gelen kelimeleri yazmaları için belirli süre verilmiştir. Kelimeler arda arda yazılarak, anahtar kelimedenden uzaklaşılması engellenmeye çalışılmıştır. Anahtar kavram sayısı çalışmalara göre değişebilmektedir. Araştırmacı verilen bütün cevapları inceler, anahtar kelime için verilen bütün cevap kelimelerinin sayısını belirler ve sınıflandırır. Anahtar kavramla hiçbir ilişkisi olmadığını düşündüğü birkaç kelimeyi isteğe bağlı olarak değerlendirmeye almayabilir. Anahtar kavrama verilen ortak cevapların sayılarının yanında söylenme sıraları da önemlidir (Keser, 2017). Kelime ilişkilendirme testinde anahtar kelimeye verilen cevaplara göre frekans tabloları oluşturulmuştur ve analizler yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin kuvvet kavramına yönelik bilişsel yapılarının belirlenmesi amacı ile öğrencilere araştırmacıların geliştirmiş olduğu KİT uygulanmıştır. KİT sonuçlarını değerlendirmek amacıyla anahtar kavramlara verilen cevap kelimeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Hangi anahtar kavram için hangi kelimelerin ya da kavramların kaçar defa tekrarlandığını gösteren bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Elde edilen veriler analiz edilip anlam yakınlığı olan kelimeler



gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Toplam beş kategori oluşturulmuştur. Kuvvet kavramına yönelik öğrenciler tarafından 18 kelime toplamda 131 kez yazılmıştır. Yazılan kelimeler üzerinden yapılan analizler sonucu ilk olarak “Kuvvetin tanımı” kategorisi oluşturulmuştur (f=15). Bu kategori, “yön değiştirme, hareket, hız ve cisim” kavramlarından oluşmaktadır. İkinci olarak “Kuvvet örnekleri” kategorisi oluşturulmuştur (f=64). Bu kategori, “yer çekimi, ağırlık, itme, çekme ve kaldırma” kavramlarından oluşmaktadır. Bu kategori aynı zamanda en yüksek frekans değerine sahip kategoridir. Bir diğer kategori “Ölçme aracı” kategorisidir (f=13). Öğrenciler bu kategori altında “eşit kollu terazi, dinamometre ve termometre” kavramlarını yazmışlardır. Analizler sonucu oluşturulan diğer bir kategori ise “Birimler” kategorisidir (f=8). Bu kategoride öğrenciler “Newton” kavramını yazmışlardır. Beşinci kategori olarak “Bağdaştırılan parametreler” belirlenmiştir (f=31). Bu kategoride öğrenciler tarafından “güç, kütle, yumruk atma, tokat atma ve iş” kelimeleri yazılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel yapı, kelime ilişkilendirme testi, kuvvet

#### Kaynakça

- Aydoslu, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin ışık ve yansıma hakkındaki bilişsel yapılarının ve kavram yanlışlarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak tespit edilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bahar, M., & Özatlı, N. S. (2003). Kelime ilişkilendirme yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(1), 75-85.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keser, S. (2017). *Matematik öğretmen adaylarının trigonometri kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özatl, N. S., & Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konulması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 9-26.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C., & Geban, Ö. (2004). Facilitating conceptual change in students' understanding of ecological concepts, *Journal of Science Education and Technology*, 13(1), 95-105.
- Özyurt, Ö. G., & Ercan-Yalman, F. (2020). Yenilenebilir enerji konusunda bilişsel yapının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi: Mersin ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1320-1338.
- Tavukçuoğlu, E. (2018). *Lise öğrencilerinin sürtünme kuvveti, ivme ve eylemsizlik kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tokcan, H., & Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi kit aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 114-130.
- Tongaç, E. (2006). *Farklı öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin fen bilgisi dersi dolaşım sistemi konusundaki bilişsel yapılarına etkilerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

## Fen Eğitiminde Dijital Öykülemenin Etkileri Üzerine Bir Sistematik Derleme

Hatice Büşra Aktaş, Gülден Gürsoy

Adıyaman Üniversitesi

### Problem Durumu

Dijital öykü anlatma, antik öykü anlatma sanatının modern bir ifadesidir (Kajder & Swenson, 2004). Dijital öykü anlatma, değişen teknolojiyi ele alarak geleneksel yöntem olan hikâye anlatmanın günümüz teknolojisiyle paralellik göstererek tasarlanmasıdır (Garcia & Rossiter, 2010). Dijital öykü anlatma geleneksel öykü anlatma şeklinin dijital ortamlarda görsel ve işitmeye dayalı materyaller kullanılarak hazırlanması ve sunulması şeklindedir (Robin, 2006). Öğrencinin hayal gücünü kullanarak hazırladığı senaryoyu, çoklu ortam materyallerini kullanarak öyküsünü dijital ortamda sunmasıdır (Kocaman-Karaoğlu, 2016).

Öğrenci okul ortamında teknolojiden uzakken okul dışında teknoloji ile iç içe yaşamaktadır (Uslupehlivan & Kurtoğlu-Erden & Cebesoy, 2017). Bu durumda öğrenci çelişkiye girmekte ve okula karşı isteksiz durmaktadır. Teknoloji; öğrencinin motivasyonunu sağlamada, dikkat çekmede, derse yön verip anlatımı iyileştirmede çok yardımcı olmaktadır (Kahraman, 2013). Teknolojinin derse entegre edilmesi sonucunda eğitim süreci kısalmaktadır ve ders eğlenceli, zevkli ve anlamlı hale gelecektir (Turgut & Kışla 2015). Öğrencilerin çelişkiye girmemesi ve motivasyonunun düşmemesi için kullanabilecek olan birçok yöntem bulunmasıyla beraber dijital öyküleme, kullanılan görsellerle, ses efektleriyle ve teknolojiyle bütünleşmesiyle, öğrencilerin dikkatini çekmede, yaratıcılığı sağlamada kullanılacak en etkili yöntemlerdendir (Sadık, 2008; Özpınar, 2017). Öğrencilerin etkin olarak dijital öykü oluşturma sürecine katılmasıyla; yaratıcı düşünme becerileri, hayal güçleri, araştırma becerileri ve teknolojik yeterlikleri gelişmekte olup; motivasyonları ile akademik başarıları da artmaktadır (Duman ve Göcen, 2015; Duveskog, Tedre, Sedano & Sutinen, 2012; Hung, Hwang & Huang, 2012; Jakes & Brennan, 2005; Karataş, Bozkurt & Hava, 2016; Robin, 2006; Yang & Wu, 2012)

Fen bilimleri dersinde birçok kavramın olması ve bu kavramların öğrencilere soyut ve yabancı gelmesinden dolayı öğrenciler dersten kopabilmektedirler (Büyükcengiz, 2017). Öğrenciler fen bilimleri dersine karşı olumsuz bir tutum sergilemekte ve öğrenci bu dersi yapamayacağına kendisini inandırmaktadır (Türker, 2011). Öğrencilerin fen dersine karşı olumsuz tutumlarının akademik başarılarında düşüşe sebep olmaması için öğretmenlerin öğrencilere fen dersini sevdirmesi gerekmekte ve sınıf içinde hakimiyetini sağlayabilmekle beraber çeşitli çağdaş yöntemler kullanılmalıdır (Torun, 2016). Çağdaş eğitimde kullanabileceğimiz birçok yöntem bulunmakla beraber; yurt dışında kullanılıp oldukça sevilen, türkçe, tıp, matematik gibi alanlarda kullanılan ve son zamanlarda ülkemizde rağbet gören bir yöntem olan dijital öyküleme fen eğitiminde de kullanılmaktadır (Ulum & Ercan-Yaman, 2018). Dijital öyküleme sayesinde, resim, müzik, ses efekti ve metinler kullanılarak öğrencinin birçok yönden gelişimi sağlanmakta ve fen eğitiminde geçen soyut kavramların da somutlaştırılmasına imkan sağlamaktadır (Robin, 2006). Aynı zamanda öğrenci kendisine özgü olan senaryosunu hazırlarken fen eğitiminin yapıtaşı olan yaratıcılığı da sağlamış olacaktır (Karamustafaoğlu & Yaman, 2010).

Dijital öyküleme sürecinde öğrenciler birçok aşamadan geçmektedir. Konu belirlenir, araştırmalar yapılır, uygun materyaller seçilir ve dijital öykü hazırlanır (Kaffell, 2017). Bütün bunlar düşünüldüğünde fen eğitiminde de olması gereken problem çözme, analiz etme, hipotez kurma, test etme, karar verebilme, konuya hakim olma, günlük hayatla bağlantı kurma gibi pek çok beceriyi kazanmış olacaktır (Yamaç, 2015). Birey fen eğitiminde geçen kavramları teknolojik platform ve çoklu ortam materyalleri ile birleştirdiğinde; hem teknolojik araçları kullanıp özgün bir ürün çıkarabilmenin gururunu yaşayacak hem de konuyu öğrenmiş olup bilgiyi kalıcı bir şekilde zihninde yapılandırmış olacaktır (Ohler, 2006). Dijital öykü hazırlama süresince, öğrenci hazırladığı taslak senaryosunu veya öyküsünü sınıfta arkadaşlarına sunacak ve onlardan dönütler aldığında bu eleştirileri dikkate alacak ve düzenlemeler yapacaktır (Sanchez, 1998). Böylece öğrenci, hem öz eleştiri yapmakta hem de kendisine yönelik yapılan eleştirileri analiz edip değerlendirerek üst düzey düşünebilecektir (Demirer, 2013). Derste pasif öğrenci konumundan yani dinleyici konumundan çıkıp aktif bir öğrenci konumuna gelecektir (Smeda, Dakich & Sharda, 2014).

Alanyazında dijital öyküleme etkilerine ilişkin pek çok çalışma mevcuttur. Dijital öykülemenin etkilerine ilişkin daha derin araştırma yapabilmek için incelenecek araştırmalarının sınırlarının ayrıntılı belirlenmesi gerekmektedir. Bu sayede, dijital öykülemenin etkileri daha iyi analiz edilebilecektir. Analizin iyi olması hem etkilerinin netleşmesine ışık tutacak hem de alanyazındaki boşlukların tespitini kolaylaştıracaktır.

Bu çalışmada, fen eğitiminde dijital öyküleme yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin başarılarına, tutumuna ve motivasyonlarına etkisini inceleyen çalışmaların PRISMA modeli kullanılarak gözden geçirilmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme yöntemi, belirlenmiş bir konuda yapılmış olan çalışmalar ve çalışmaların sonuçlarını inceleyip, sentezleyen ve özetleyen bir yöntemdir (Gökdemir & Dolgun, 2020). Sistematik derleme yönteminde, belirlenmiş problem durumuna çözüm oluşturabilmek için yapılan çalışmalar incelenmekte, dahil edilme kriterlerine göre araştırmaya alınıp alınmayacağına karar verilmektedir (Higgins & Green, 2011). Araştırmaya dahil edilecek olan çalışmaların verileri toplanıp, bulguları sentezlenerek analizleri yapılmakta ve araştırmanın ele aldığı sorun, veriler ışığında tekrar gözden geçirilmektedir (Pillai, 2008; Küçükaydın, 2020). Sistematik derlemenin verileri çözümleyip daha basit ve anlaşılır hale getirmesi sonucunda bulguların genellenebilirliği artmaktadır ve sistematik derlemenin en önemli özelliği olduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 2021). Sistematik derleme yönteminde; nitel, nicel veya karma yöntemle çalışmış bütün makale veya tezler ele alınabilir, sistematik derleme bu yönüyle meta-analizden ayrılmaktadır (Hemingway & Brereton, 2009).

Sistematik derleme yöntemiyle hazırlanacak olan çalışmalar yedi aşamadan oluşmaktadır. Bunlar “İşin Tanımlanması, Bilgi İçin Tarama Yapma, Kanıt Kalitesinin Değerlendirilmesi ve Analiz, Kanıtın Sunumu ve Özetlenmesi, Kanıtın Tartışması, Sistematik Derlemenin Sunumu, Dış Hakemler ve Yayınlama” şeklinde sıralanmıştır (Karaçam, 2013; Yılmaz, 2021; Akran Koç, 2021). Bu çalışmada sistematik derlemede boyunca elde edilen verilerin rapor edilmesinde kullanılan PRISMA Bildirimi baz alınarak gruplandırılmıştır (Yorulmaz Dirik, 2021). PRISMA Bildirimi, 27 maddeden oluşmaktadır ve bu maddeler “Başlık, Yapılandırılmış özet, Gerekçe, Amaçlar, Protokol ve kayıt, Araştırmaya dahil etme kriterleri, Bilgi kaynakları, Tarama, Çalışma seçimi, Veri toplama süreci, Veri maddeleri, Bireysel çalışmalardaki yanlılık riski, Özet ölçümler, Sonuçların sentezi, Çalışmalar karşısındaki yanlılık riski, Ek analizler, Çalışma seçimi, Çalışma özellikleri, Çalışma içindeki yanlılık riski, Bireysel çalışmaların sonuçları, Sonuçların sentezi, Çalışmalar karşısındaki yanlılık riski, Ek analizler, Kanıtların özeti, Kısıtlılıklar, Sonuçlar, Finansal destek” şeklindedir (Aşık & Özen, 2019). Belirlenen araştırma sorusunun çerçevesinde belirli değişkenler sayesinde bir diyagram oluşturulur, bu diyagramda yer alan bileşenler araştırma sorusu katılımcıları (P: population), müdahaleler (I: interventions), karşılaştırma grupları (C: comparators), sonuçlar (O: outcomes) ve araştırma desenleri (S: study designs) olmak üzere beş tanedir ve PICOS şeklinde kısaltılmıştır (Karaçam, 2013; Özşenler, 2021).

Bu çalışmada ele alınan Türkçe ve İngilizce dilinde yazılmış çalışmalar, ERIC, EBSCOhost, ProQuest, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, SCOPUS, ERIH PLUS, INDEX COPERNICES, ULAKBİM, TR DİZİN, DOAJ, ISC, ASOS, SOBIAD, ESCI, ERA, ISI veri tabanlarından elde edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, 2016-2021 yılları arasında fen eğitiminde dijital öykü kullanımını ele alan çalışmalar incelenmiştir. Dijital öykünün fen eğitiminde kullanıldığında, öğrencilerin başarılarına, tutumuna ve motivasyonlarına etkisini inceleyen çalışmalar sadece araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilecek çalışmalar için, yukarıda bahsedilen veri tabanlarında tarama yapılırken “dijital öykü, dijital öyküleme, dijital hikâye, e-öyküleme, fen eğitimi” kavramları anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada kodlama PRISMA Bildirimi’ne göre hazırlanmıştır ve PICOS tablosu oluşturulmuştur. “Dijital öykü ve eğitim” ile ilgili araştırma yapıldığında yaklaşık 3.000 çalışma bulunmuştur. Bu çalışmalardan fen eğitimiyle ilgili olmayan çalışmalar elendiğinde 200 çalışmaya düşmüştür. Daha sonra fen eğitimiyle ilgili olan makalelerde örneklem incelenerek öğretmen, yönetici, lisansüstü eğitim gören kişiler ve öğretmen adayları ile çalışılan makaleler de elendiğinde çalışma sayımız 60 olmuştur. Bunun dışında bazı çalışmalarda veri eksikliğinden araştırmaya dahil edilemediğinden 42 çalışma ile araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada 14 tez ve 28 makale kullanılmıştır.

Fen Eğitiminde dijital öykülemeye ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun 2019 yılında, daha çok ortaokul öğrencilerinin katılımıyla, karma desen kullanılarak yapıldığı araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çalışmanın sonucunda en çok tutum konusunda üzerinde çalışmaların yapıldığı, ölçekler aracılığıyla verilerin toplandığı ve anahtar kelime olarak da dijital hikâye kavramının kullanıldığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital öyküleme, Sistematik derleme, Fen eğitimi

## Kaynakça

- Balaman F. (2016). Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Teknolojilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 6(2), 2016, 147-168.
- Bratitsis, T., & Ziannas, P. (2015). From Early Childhood to Special Education: Interactive Digital Storytelling as a Coaching Approach for Fostering Social Empathy. Procedia Computer Science, 67(Dsai), 231–240.

- Büyükcengiz M., (2017). Dijital Öyküleme Metodunun Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Condy & Chigona & Gachago & Ivala, (2012). Digital Storytelling and Student Engagement: A Case of Pre-Service Student Teachers and their Lecturers' at a University of Technology. Eunice Ivala et al.
- Demirer V., (2013). "İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi,
- Duman B., ve Göçen G. (2014)., "Dijital Öyküleme Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi". 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, İstanbul, Özet
- Duveskog M., Tedre M., Sedano C. I., & Sutinen E., (2012). Life planning by digital storytelling in a primary school in rural Tanzania. Educational Technology and Society, vol. 15, no. 4, pp. 225-237, No 455, pp. 779-780.
- Garcia ve Rossiter, (2010). Digital Storytelling: A New Player On The Narrative Field. 126, Pages 37-48.
- Hung C. M., Hwang G. J., & Huang I., (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. Educational Technology & Society, vol. 15, no. 4, pp. 368-379.
- Jakes D.S., ve Brennan J., Capturing stories, capturing lives: An Introduction to digital storytelling. <http://bookstoread.com/etp/earle.pdf> [Erişim Tarihi 29-Haziran-2020.
- Kahraman Ö., (2013). Dijital Hikâyecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fizik Eğitimi.
- Karamustafaoğlu S., Yaman S., (2011). Investigating prospective teachers' perceived levels of efficacy towards measurement and evaluation. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 44, Sayı 2.
- Karataş S., Bozkurt Ş.B., Hava K., (2016). Tarih Öğretmeni Adaylarının Öğretim Ortamlarında Dijital Hikâye Anlatımı Etkinliğinin Kullanımına Yönelik Görüşleri. International Journal of Human Sciences, 13(1), 500-509.
- Ohler J., (2008). Digital Storytelling in the Classroom. Corwin Press. Thousand Oaks, CA.
- Öz S. (2019). The Meta-Synthesis Of Digital Storytelling Studies In K-12. A Thesis Submitted To The Graduate School Of Natural And Applied Sciences Of Middle East Technical University.
- Özpinar İ., (2017). Matematik Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Süreci ve Dijital Öykülerin Öğretim Ortamlarında Kullanımına Yönelik Görüşleri. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 3, s. 1189-1210, Ekim.
- Robin B., (2006). "The Educational Uses of Digital Storytelling", In C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, pp. 709-716, Chesapeake, VA: AACE,
- Sadik A., (2008). "Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning", Educational Technology Research and Development, no. 56, pp. 487-506.
- Sarıtepeci M. (2017). Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikâye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 3, s. 1367-1384.
- Torun B., (2016). Ortaokul 6.Sınıf Hücre Konusunda Dijital Öykü Kullanımının Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Bilimsel Süreç Becerilerine Üzerine Etkisi. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut G., Kışla T. (2015). Bilgisayar Destekli Hikâye Anlatımı Yöntemi: Alanyazın Araştırması. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, April 2015, 6(2).
- Uslupehlivan E., (2017). M. Kurtuluş Erden, Ü.B. Cebesoy, "Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Oluşturma Deneyimleri", Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi/UUSBD, Volume 10, No: 2, pp. 1-22.

## Fen Bilimleri Eğitiminde Assure Model ve Örnek Bir Ders Planı: Işık Kirliliği

Nur Yıldırım

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde hızla artan nüfus artışı ve kentleşme ile aydınlatma sürecindeki yanlış uygulamalar, gereksiz ışık kullanımı ışık kirliliğine neden olmaktadır. Işık kirliliğini önlemede öğrencilere ışık kirliliğini azaltmaları için sorumluluk verme ve çevre bilinci oluşturabilecek öğretim etkinlikleri önemli bir rol oynamaktadır (Erdoğan ve Cerrah Özsevegç, 2012). Öğretim etkinliklerini planlama sürecinde öğretim sürecinin iyi bir şekilde yapılandırılması önem taşımaktadır. Öğretim süreci farklı öğretim tasarım modelleri (ADDIE, ASSURE, Dick ve Carey, Gagne, Briggs ve Wager modeli, Gerlach ve Ely modeli, Kemp, Morisson ve Ross modeli, Seels ve Glasgow, Smith ve Ragan,) kapsamında tasarlanabilmektedir. Öğretim tasarım modellerinden Heinrich, Molenda ve diğerleri (1996) tarafından geliştirilen ASSURE model dersi planlama ve yürütme sürecinde öğrenci ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurarak teknolojiyi öğretim ortamlarına entegre etmek amacıyla kullanılan bir öğretim tasarımı modelidir. ASSURE model bir akronim olup modelin uygulama basamaklarının baş harflerinden oluşmaktadır. (A: Analyze Learner=Öğrenenlerin (Hedef Kitle) Analizi, S: State Objectives=Hedeflerin Belirlenmesi, S: Select Methods, Media and Materials=Metot, Medya ve Materyallerin Seçilmesi, U: Utilize Media and Materials=Medya ve Materyallerin Kullanılması, R: Required Learner Participation=Öğrenenlerin Katılımı, E : Evaluate and Revise=Değerlendirme ve Güncelleme). ASSURE modeli bireysel olarak öğretmenin sınıfta öğretim teknolojileri kullanmasının planlanmasında ve bir saatlik ders sürecinin adım adım planlanmasında kullanılabilecek öğrenme-öğretme süreçlerinde meydana gelebilecek sorunları aşmada bir kılavuz niteliğindedir. ASSURE modeli, öğrenenlerin karakteristik özellikleri ve ulaşılmak istenen öğretim hedefleri doğrultusunda uygun yöntemler, medya ve materyalleri seçerek hazırlanan öğretim tasarımı modelidir. ASSURE modeli ile tasarlanan öğretim programlarının sonunda en uygun yöntemleri, medyayı ve materyalleri kullanılabilir ve öğrenenlerin yüksek öğrenme performansı göstermeleri sağlanabilir. Yapılan analizler ve değerlendirmelerin en büyük amacı, imkanlar dahilinde öğrenenlerin öğrenmek istedikleri gibi öğrenmesini sağlayarak, öğrenenlerin öğretim programının hedef ve amaçlarına ulaşmalarını sağlamaktır. (Uysal ve Gürcan, 2004). Bu doğrultuda bu çalışmada, dördüncü sınıf "Işık Kirliliği" konusuna yönelik ASSURE modele dayalı bir öğretim tasarımının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Assure tasarım modelinin kısa süreli, uygulamalı olması ışık kirliliği konusu doğası gereği uygundur (Karaduman, Memnun ve Çakır , 2019). Özellikle kazanımlar odağında öğrenci özelliklerini dikkate alarak, uygun pedagojik yöntem ve materyallerinin kullanıldığı öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğretim materyali etkileşimine fırsat tanıyan öğretim tasarımlarının daha da önem kazandığı bu pandemi döneminde ASSURE modele dayalı hazırlanan ders planının kullanıcılara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

### Yöntem

Çalışmada, 4. sınıf "Fiziksel Olaylar" öğrenme alanındaki "Aydınlatma ve Ses Teknolojileri / Fiziksel Olaylar" ünitesinde yer alan "Işık Kirliliği" konusunda ASSURE modele dayalı bir ders planı geliştirilmiştir. Öğrencilerin analizi, hedeflerin belirlenmesi, öğretim yöntem, medya ve materyallerin seçimi, medya ve materyallerin kullanımı, öğrenen katılımı, değerlendirme ve gözden geçirip düzeltme olmak üzere ASSURE modelin aşamaları doğrultusunda ışık kirliliği kazanımları odağında aşamalara uygun teknolojilerin entegrasyonu sağlanmıştır. Öğrenenlerin analizi aşamasında öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzeyleri, teknolojik imkanlarının değerlendirilmesi amacıyla Google formlardan yararlanılmıştır. Hedeflerin belirlenmesi aşamasında fen bilimleri dersi öğretim programında ışık kirliliği konusunda yer alan kazanımlar belirlenmiştir.. ASSURE model bir akronim olup modelin uygulama basamaklarının baş harflerinden oluşmaktadır. (A: Analyze Learner=Öğrenenlerin (Hedef Kitle) Analizi, S: State Objectives=Hedeflerin Belirlenmesi, S: Select Methods, Media and Materials=Metot, Medya ve Materyallerin Seçilmesi, U: Utilize Media and Materials=Medya ve Materyallerin Kullanılması, R: Required Learner Participation=Öğrenenlerin Katılımı, E :Evaluate and Revise=Değerlendirme ve Güncelleme). ASSURE modeli bireysel olarak öğretmenin sınıfta öğretim teknolojileri kullanmasının planlanmasında ve bir saatlik ders sürecinin adım adım planlanmasında kullanılabilecek öğrenme-öğretme süreçlerinde meydana gelebilecek sorunları aşmada bir kılavuz niteliğindedir. ASSURE model basamakları, kullanılan uygulamalar ile ışık kirliliği konusu en verimli şekilde öğrencilere öğretilmesi hedeflenmiştir. Yapılan çalışma ders planı hazırlarken ASSURE model kullanmak isteyen öğretmenlere örnek olarak temsil edeceği düşünülmektedir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada mevcut öğretim tasarımı modelleri, Fen Bilimi eğitime uygunluğu açısından değerlendirilmiş, modellerin öne çıkan özellikleri incelenerek “Işık Kirliliği” konusu için bir öğretim tasarımı modeli ile ders planı önerilmiştir. Programındaki konuya ilişkin kazanımları daha etkili, daha verimli, daha ilgi çekici ve en önemlisi kalıcı bilgi gerçekleştirmesi hedefe alınarak mevcut öğretim tasarımı modellerinden ASSURE ile Fen Bilimleri eğitimi için Işık Kirliliğinin doğasına en uygun olduğu düşünülen bir ders planı oluşturulmuştur. Sonuç olarak Fen Bilimine uygun olacak şekilde hem basamakları hem de alt düzeyleriyle birbirini tamamlar nitelikte olan ASSURE modeli ile Işık kirliliği ders planı tasarlandığı söylenebilir. Söz konusu modelin Fen Bilimi üzerinde etkilerinin görülebilmesi modelin tasarlanması kadar, uygulama ortamlarında değerlendirilmesi ve revize edilerek geliştirilmesiyle mümkün olabilir (Özdemir ve Uyangör, 2011). Bu çalışma, öğretim tasarımı modellerinden ASSURE model kullanılarak Türkiye adresli araştırmaların “Işık Kirliliği” konusu ile ilgili yapılmış ilk ders planı olma özelliğine sahiptir. Ders planı örneği ile ASSURE öğretim tasarımı modelini kullanmak isteyen araştırmacı/öğretmenlere rehberlik sağlayacaktır. Aynı zamanda öğretmenler, Fen Bilimleri dersinin farklı sınıf ve üniteleri için de ASSURE modelle ders planı hazırlayabilir, öğretim sürecini yöntemin basamakları ile kontrol altına alabilir ve öğrencilere etkili bir ders anlatımı sunabilirler. Bu çalışmanın ASSURE model kullanarak ders planı yapmak isteyen araştırmacılara yön vereceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Işık Kirliliği, ASSURE Model, Fen Eğitimi, Ders Planı

## Kaynakça

- Erdoğan, A. ve Cerrah Özsevgeç, L. (2012). Çevre için eğitimde “sera etkisi ve küresel ısınma” kavramlarına yönelik öğretim etkinliklerinin uygulanabilirliği ve öğrenci başarısına etkisi. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Karaduman, B., Memnun, D. S. & Çakır, C. (2019). Assure öğretim tasarımı modeli ile olasılık kavramının öğretime yönelik bir öneri. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 456-468.
- MEB, (2018). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4.Sınıf) Öğretim Programı. MEB, Ankara.
- Özdemir, E. ve Uyangör, S. M. (2011). Matematik Eğitimi İçin Bir Öğretim Tasarımı Modeli. E-Journal of New World Sciences Academy, 6(2),1786-1796
- Uysal, Ö. ve Gürcan, A. (2004). ASSURE Modeli İle Öğretim Tasarımı ve Örnek Bir Uygulama, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.



## Türkiye’de Fen Eğitim ve Araştırmada Disiplinlerarası Yaklaşım

**Salih Bozkurt, Oğuz Özdemir**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsanlar güvenlik, rahat yaşama, dünya ve evreni anlama çabası nedenleriyle sürekli bilim üretmektedir. Bu üretim tarih süresince farklı aşamalardan geçmiştir. Mitolojik dönemde gözleme dayalı yaşantı ve beceriler ile gerçekleştirilirken, Eski Yunanlıların akılcı sistemler kurarak evreni açıklama çabaları, belirli konularda uzmanlaşmanın başladığı ortaçağ dönemi ve daha sonra modern bilimin gelişmeye başladığı Rönesans sonrası dönem şeklinde değişime devam etmektedir (Yıldırım, 1992, s. 14). Modern bilim çağındaki Galileo ve Newton’ın çalışmaları 19. yüzyılın sonlarında yetersiz gelmeye başlamış ve daha derin indirgemeci çalışmalara ihtiyaç doğmuştur. 20. yüzyılın başlarında ise bütünü anlamak için parçaları incelemenin tek başına yeterli olmadığı fark edilmiş ve ilk kez 1920’li yıllarda doğa ve fizik bilimlerinde disiplinlerarasılık terimi kullanılmaya başlanmıştır (Lattuca, 2003, s. 1). Disipliner yaklaşıma tepki olarak ortaya atılan disiplinlerarası yaklaşım, yeni bir senteze ulaşma ve kaybedilenin restore edilmesi için entegre bir yol olarak görülmektedir (Schmidt, 2008: 56).

Jacobs (1989)’a göre disiplinlerarası yaklaşım; bir konu veya problemi incelemek amacıyla farklı disiplinlere ait yöntemi kullanan bilgi görüşü ve programdır. Disiplinlerarası yaklaşımın anlaşılabilmesi için programların bütünleştirmelerinin yöntemleri incelendiğinde üç farklı yöntem görülmektedir. Bunlar multidisipliner, transdisipliner ve disiplinlerarası yaklaşımlardır. Multidisipliner yaklaşımda odak noktası disiplinlerdir. Bu disiplinlerin hedeflerini içeren bir tema belirlenerek çalışma bu tema etrafında şekillenir. Çalışmada disiplinlerin kendilerine has durumları kolayca anlaşılır. Disiplinlerüstü yaklaşımda ise gerçek yaşam durumlarına ait problemler ele alınır. Öğrenciler farklı disiplinlerden öğrendikleri bilgi ve becerileri ile disiplinlerarası yeteneklerini kullanarak kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda günlük yaşam temelli problemlere çözüm ararlar. Buna karşılık disiplinlerarası yaklaşımda ders belirli bir problem ile başlar ve bu problemin çözümü için farklı derslere ait yöntem, beceri, teknik, içerik vs. kullanıma koşular. Bu işlemlerde derslerin veya disiplinlerin spesifik özellikleri göze çarpmaz. Odak noktası tamamen problem durumudur (Gencer, Doğan, Bilen ve Can; 2019, s. 41).

Lattuca (2003) disiplinlerarası yaklaşımı bilgilendirici ve sentetik şeklinde ikiye ayırmıştır. Bilgilendirici yöntemde bir konunun öğretiminde, bir disipline ilişkin olguların başka bir disiplinden örnekleme ile iki disiplin arasında ilişkilendirme gerçekleştirilirken; sentetik yöntemde öğretim ya da araştırma sorusunun kurulması sürecinde, farklı disiplinler arasında köprü kurulması sağlanır.

Disiplinlerarası ilişkilendirmenin gereklilikleri şu şekilde sıralanabilir;

- 1- Fen bilimleri dersi; fiziksel olaylar, Canlılar ve Yaşam, Madde ve Doğası, Dünya ve Evren konu alanlarını içermektedir. Anlamli öğrenme için bu alanlar arasında ilişkileri kurulmalıdır.
- 2- Bilimin doğasını anlamak için farklı disiplinlere ait bilgi ve beceriler arasındaki ilişkilerin anlaşılması gerekmektedir.
- 3- Gerçek yaşam durumlarında karşılaşılan problemler tek bir disiplinin konusu olmadığı için öğrenmeyi isteksiz hale getirebilirken disiplinlerarası yaklaşım öğrencilerin doğal öğrenme ve algılama biçimine daha uygundur (Jacobs, 1989; Gürdal, Şahin ve Bayram, 1999; Gencer, Doğan, Bilen ve Can, 2019 ).

Bu çalışmanın amacı ulusal alanyazında fen bilimleri eğitim ve araştırma alanında disiplinlerarası ilişkilendirmeler ile ilgili yapılmış makalelerin çalışma türü, çalışma konusu, araştırma türü ve disiplinlerarası ilişkilendirmelerin yapılış şekli ulusal yazının uluslararası yazınla karşılaştırmalı olarak incelemek ve yol gösterici örnekler sunmaktır.

### Yöntem

Nitel araştırma olarak desenlenmiş olan bu çalışmada içerik analizi türlerinden tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma konusunu doğal ortamında ve bütüncül olarak incelemeyi sağlayan nitel araştırmaların bir türü olan içerik analizi; bir konu hakkında yazılmış çalışmaların belirli kurallara göre hazırlanmış bir kodlama sistemi ve temalar kullanılarak oluşturulmuş kategorilerle benzerliklerin birleştirilmesi ve farklılıkların ortaya konularak yorumlanmasıdır (Bilgin, 2006, s.5; Gökçe, 2006, s.23, Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.227). İçerik analizi; meta-analiz, tematik içerik analizi

(meta-sentez) ve betimsel olmak üzere üç alt başlık altında toplanmaktadır. Tematik içerik analizi belirli bir alanda yapılmış birbirinden bağımsız çalışmaların ortak temalar aracılığıyla eleştirel ve bütünsel bir bakış açısı ile incelenmesini sağlamaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014, s.34).

Ulusal alanyazında, fen bilimleri eğitim ve araştırma alanında disiplinlerarası ilişkilendirmeler ile ilgili yapılmış makaleleri belirlemek için alanyazın taraması yapılırken kullanılmak üzere sırasıyla “fen eğitimi, disiplinlerarası ilişkilendirmeler” anahtar sözcükleri belirlenmiştir. Daha sonra ilki çalışmaların fen eğitiminde disiplinlerarası ilişkilendirmeleri konu alan çalışma olması, ikinci ise ulusal alanyazında çalışma olması, üçüncüsü makalenin tam metnine ulaşılması, dahil etme kriterleri belirlenmiştir. Bu dahil etme kriterleri doğrultusunda anahtar sözcükler kullanılarak Google Scholar tarama motoru ile tarama yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından bir yayın inceleme çizelgesi oluşturulmuştur. Bu yayın inceleme çizelgesinde, incelenen makalelerin sıra numarası, çalışma türü, çalışma konusu, araştırma türü ve disiplinlerarası ilişkilendirmelerin yapılış şekli yer almaktadır. Çizelgeye göre kodlama yapılmıştır. Kodlama işleminden sonra bulgular ve sonuç kısmında yapılan çalışmalar 1) kuramsal veya uygulama çalışması olması, 2) nitel veya nicel çalışma olması ve kullanılan yöntem açısından yüzde ve frekans istatistiklerinden yararlanılarak tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmada fen bilimleri dersindeki hangi konu/temanın işlendiği açısından incelenerek gruplandırma yapılmıştır. Son olarak çalışmalar disiplinlerarası ilişkilendirmenin yapılış şekli açısından incelenmiştir. İncelemede uluslararası alanyazında disiplinlerarası ilişkilendirmelerin yapılış şekli ve sistematığı dikkate alınarak kod listesi oluşturulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada Türkiye’de fen bilimleri eğitim ve araştırma alanında disiplinlerarası ilişkilendirmeler ile ilgili yapılmış olan çeşitli makaleler incelenmiştir. Ancak, ulusal alanyazında yayımlanmış çalışmalar genel olarak ele alındığında, disiplinlerarası ilişkilendirmelerden ne anlaşıldığı ve nasıl uygulamaya geçirilebileceği konusunda ciddi bir belirsizlik ve boşluk olduğu fark edilmiştir. Buradan hareketle, çalışmada konuyla ilgili ulusal alan yazın uluslararası alan yazınla karşılaştırılarak çok yönlü şekilde analiz edilmiş ve fen eğitiminde disiplinlerarası ilişkilendirmelere yol gösterecek örnekler sunulmuştur.

Ulusal alanyazında disiplinlerarası ilişkilendirmeleri konu alan çalışmaların Yıldırım (1996)’a ait “Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar” makaleden sonra artış gösterdiği görülmektedir. Araştırma konusu ile ilgili ulusal alanyazında yer alan makaleler kuramsal ve uygulama çalışması olarak iki gruba ayrılmıştır. En fazla çalışmanın uygulama alanında olduğu görülmüştür. Makaleler araştırma yöntemine göre incelendiğinde ise içerik analizi, doküman analizi ve karma yöntem araştırmaları olarak desenlendiği görülmektedir. Disiplinlerarası ilişkilendirmelerin yapıldığı fen bilimleri konuları Sürdürülebilir kalkınma, vücudumuzda sistemler, kütle, uzunluk, hacim, sıcaklık, zaman, tane hesabı, yol, zaman ve sürat, enerji konuları “Maddenin Değişimi ve Tanınması”, “Kuvvet ve Hareket” ve “Işık ve Ses” temalarının çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Disiplinlerarası ilişkilendirmelerin yapılış şekli açısından ise belirli bir disipline ait konuların işlenmesinde diğer disiplinleri ait kazanımların kullanılması işe koşulmuş ve bilgilendirici disiplinlerarası ilişkilendirmelere yer verildiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** fen eğitimi, disiplinlerarası, disiplinlerarası yaklaşım

### Kaynakça

- Bilgin, N. (2006). Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. doi: 10.15390/EB.2014.3412
- Gencer, A. S., Doğan, H., Bilen, K. ve Can, B.(2019). Bütünleşik STEM eğitimi modelleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 38-55.
- Gökçe, O. (2006). İçerik analizi: kuramsal ve pratik bilgiler. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürdal, A., Şahin, F. ve Bayram, H. (1999). İlköğretim öğretmen adaylarının enerji konusunda bütünlüğü sağlama ve ilişki kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 382–395.
- Jacobs, H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content In Jacobs H. H. (eds.) *Design and Implementation*. VA. ASCD.

- Koştur, H., İ. (2017). FeTeMM eğitiminde bilim tarihi uygulamaları: el-cezerî örneği. *Başkent University Journal Of Education*, 4(1), 61-73.
- Lattuca, L. S. (2003). Creating Interdisciplinarity: Grounded Definitions from College and University Faculty. *History of Intellectual Culture*, 3(1).
- Schmidt, J. (2008). Towards a philosophy of interdisciplinarity-An attempt to provide a classification. *Poesis Praxis*, 5, 53-69
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89–94.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1992). Bilim tarihi (3. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

## Kavram Karikatürü Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi

Seda Nasırlıel, Hanife Gamze Hastürk

MEB, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

### Problem Durumu

Fen bilimleri; doğayı ve doğal olayları sistemli bir şekilde inceleme, henüz gözlenmemiş olayları kestirme gayretidir (Kaptan, 1999). Fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonu içerisinde fen bilimlerine ilişkin temel bilgilere ve doğanın keşfedilmesine yönelik bilimsel süreç becerilerine sahip, fen okuryazarı bireyler yetiştirmek yer alır. Buna ek olarak fen okuryazarı bireylerin özelliklerini; bilgiyi araştıran, sorgulayan ve zamanla değişebileceğini kendi akıl gücü, yaratıcı düşünmesi ve yaptığı alıştırmalar sonucunda fark eden bireyler olarak belirlemiştir (MEB, 2013).

Etkili bir fen öğretimi için ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin soyut olan kavramları somutlaştırması bu yolla anlamı özümseyip oluşturması onların öğrenmeleri açısından fayda sağlayacaktır. Ancak öğrencilerin bu süreci kendilerinin gerçekleştirmeleri ve hem de bu süreçten zevk alarak fene yönelik tutum ve motivasyonlarını arttırması gereklidir. Bu noktadan hareketle görsel öğretim materyalleri (karikatür, fotoğraf, grafik, film vb.) öğrencilerin motivasyonunun artmasına, konuya odaklanmasına, dikkatini toplamasına ve çıkarımlarda bulunmasına yardım etmelidir (Ginsburger ve Vogel, 1988). Bu bağlamda bireylerin araştırma, inceleme, sorgulama, tartışma ve yaratıcılık gibi kritik becerilerin gelişmesine olanak sağlayan, ilgi, tutum ve motivasyonunu olumlu yönde gelişimini hedefleyen 'kavram karikatürleri' tekniği çalışmamızda kullanılmaktadır.

Keogh ve Naylor tarafından 1990'lı yıllarda geliştirilen kavram karikatürleri; günlük yaşamdan bilimsel bir olayı karikatürlerle, farklı bakış açıları sunarak tartışma biçiminde dizayn eden görsel araçlardır (Coll, 2005; Keogh ve Naylor, Downing ve Keogh, 2001; Stephenson ve Warwick, 2002). Kavram karikatürleri ise üç ya da daha fazla karakterin bir konuda fikir öne sürerek, düşünerek veya tartışarak oluşturdukları görsel araçlardır (Şaşmaz-Ören, Ormancı, Erdem ve Karatekin, 2010). Başka bir ifadeyle günlük hayatta karşılaşılan bilimsel bir olayla ilgili üç veya daha fazla karakterin değişik fikirler sunarak resimlendiği karikatürlerdir (Durmaz, 2007). Karikatürler ile kavram karikatürünü ayıran en önemli fark, karikatürlerde mizah ve hiciv ağır basarken kavram karikatürlerinde eğlendirerek bilgiyi sorgulatmak, tartışmaya yol açmak daha fazla fikir üretmek ve böylece öğrenmeyi pekiştirmek vardır (Keogh ve Naylor, 1996b; akt. Balım, Evrekli ve İnel, 2009, s. 3).

Fen bilimleri öğretiminde kavram karikatürleri öğrencilerin derse güdülenmesi, konu hakkındaki bilgilerin hatırlanması, tartışma ortamı oluşturularak konu ile ilgili yanlış öğrenmelerin ortaya çıkartılıp giderilmesinde etkilidir (Morgil, Erdem ve Yılmaz, 2003). Karikatürler görsel bir öğe olduğundan derse karşı en ilgisiz öğrencinin bile dikkatini çeker ve dersi daha dikkatli dinleyerek derse katılmasını sağlar (Özalp, 2006). Öğrenciler konuyu unutsa bile gördüğü, algıladığı, yorumladığı karikatür aklına gelerek konuyu hatırlayacak (Efe, 2005, s. 10) ve ezber ortadan kalkacaktır (Efe, 2005, s. 11). Ayrıca, kavram karikatürleri öğrencilerin sorgulamasına yol açarak günlük hayatta çıkabilecek sorunların çözümünü kolaylaştırmaktadır.

Yapılan çalışmalar fen bilimleri dersinde görsel materyallerin kullanımı öğrencilerde öğrenmenin kalıcılığını ve akademik başarıyı olumlu etkilediği saptanmıştır (Balım, İnel ve Evrekli 2008; Baysarı, 2007; Çiğdemtekin, 2007; Durmaz, 2007; Rule and Auge, 2005; Özalp, 2006; Yıldız, 2008). Kullanılan görsel öğeler öğrencilerin algılamalarını arttırmakta ve onları ezberden uzak bir eğitime yöneltmektedir (Efe, 2005).

İfade edilen özelliklerden hareketle, bu çalışma, 5. sınıf 'İnsan ve Çevre' ünitesine yönelik kavram karikatürü uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve fene ilişkin tutumları üzerine etkisini belirlemek amacıyla dizayn edilmiştir.

### Yöntem

Çalışmada nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada 5. sınıf Fen Bilimleri dersi 'İnsan ve Çevre' ünitesine yönelik kavram karikatürü uygulamasının akademik başarı ve tutumuna etkisini incelemek için ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılması uygun görülmektedir. Bir olaydaki değişkenin sonuca etkisinin gözlenebilmesi deneysel desenleri diğer araştırma desenlerinden ayıran en büyük farktır (Fraenkel ve Wallen, 2006; akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 180).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Orta Karadeniz bölgesinde bir il merkezinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda 23 kız 17 erkek bulmakta olup toplam 40 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada 20 kişi deney grubu ve 20 kişi kontrol grubu olarak seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 85).

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında iki adet veri toplama aracı kullanılacak olup her ikisi de ön-test ve son-test olarak kullanılacaktır. Kullanılacak ölçme araçlarından bir tanesi fen bilimleri dersi 5. sınıf "İnsan ve Çevre" Ünitesi Akademik Başarı Testidir. Akademik başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilecek güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılacaktır. Çalışmada kullanılacak bir diğer veri toplama aracı ise Wang ve Berlin (2010) tarafından geliştirilen ve Tosun ve Genç (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Fen Tutum Ölçeği (FTÖ) kullanılacaktır. İlköğretim öğrencileri için geliştirilen ölçek, beşli likert tipinde 26 madde içermekte olup dil uyarlaması sırasında güvenilirlik katsayısı 0.916 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sürecinde hazırlanacak kavram karikatürleri ise web tabanlı "Toondoo" "storyborthat" ve "pixton" sitesi kullanılarak hazırlanacaktır. Uygulama uzaktan eğitim sürecinde haftada dört ders saati olmak üzere dört hafta sürmektedir. Uygulamaya başlamadan Akademik Başarı Testi ve Fen Tutum Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda dersler her hafta hazırlanan kavram karikatürleri ile kontrol grubunda da müfredata uygun şekilde yürütülmüştür. Uygulama sonrasında Akademik Başarı Testi ve Fen Tutum Ölçeği son test olarak tekrar uygulanacaktır.

## Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı sonuçlarından elde edilecek bulgular SPSS programı kullanılarak çözümlenecektir. Araştırmanın amacına uygun olarak problem ve alt problemlere cevap bulmak için başarı testi çözümlenmesinde örneklem yüzde, frekans, t-testi kullanılacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kavram karikatürü kullanılan deney grubunda akademik başarı ve fene ilişkin tutum üzerinde olumlu bir etkisi olacağı düşünülmektedir. Kavram karikatürleri öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesinde, anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlanabilir. Öğrencilerin fene karşı tutumlarını pozitif yönde etkileyerek fen bilimleri dersini daha çok sevdireceği düşünülmektedir. Deney grubunda kullanılan kavram karikatürleri soyut kavramları somut hale getirerek akademik başarıyı pozitif yönde değişiklik gösterebilir. Karikatürlerin öğrenciler üzerinde hayal gücünü arttırdığı, karikatürlerin yorumlanmasında kolaylık sağlayacağı hedeflenmektedir. Karikatürlerin düşünmeyi arttıracığı ilgi çekici olacağı dersi etkili bir şekilde işlenmesi ve derse katılımını artırmayı öğrencinin kendini ifade etmede yararlı olacağı düşünülmektedir.

Alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında Kırıkkaya ve Vurkaya (2011), Taş (2013), Varışoğlu vd. (2014)' ün çeşitli derslerde yaptıkları benzer çalışmalar kavram karikatürü kullanılarak yapılmış öğretiminde akademik başarının deney grubunda, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Pınarkaya (2017), yaptığı çalışma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre fen bilimleri istatistiksel tutum puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram karikatürü, Akademik başarı, Tutum

## Kaynakça

- Balım, A. G., Evrekli, E. ve İnel, D. (2009). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Balım, A., G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.
- Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanlışlarının giderilmesine olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çiğdemtekin, B. (2007). *Fizik eğitiminde elektrostatik konusu ile ilgili kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik bir karikatüristik yaklaşım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durmaz, B. (2007). *Yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarıları ve duyuşsal özelliklerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Efe, H. (2005). *Karikatür ve eğitim*. İzmir: Etki Yayınları.
- Efe, H. (2004). Ezbersiz eğitim ve karikatür ile eğitim. Cumhuriyet gazetesi.
- Ginsburger Y. (1988). Des manuels pour apprendre ; des textes, dévolepper des stratégies de lecture. *Rencontre Pédagogique*. n°23. inrp. 1988. p.19-31. Aktaran: Yıldırımhttps://www.tdk.gov.tr/ adresinden alınmıştır.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: M.E.B Basımevi.
- Kırıkkaya Buluş, E. ve Vurkaya, G. (2011). The effect of using alternative assessment activities on students' success and attitudes in science and technology course. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 11(2), 997-1004.
- MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.
- Morgil, İ., Erdem, E., ve Yılmaz, A. (2003). Kimya eğitiminde kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 246-255.
- Özalp, I. 2006. *Karikatür tekniğinin fen ve çevre eğitimde kullanılabilirliği üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Pınarkaya, Y. (2017). *"Aynalarda yansıma ve ışığın soğrulması" ünitesinde animasyon destekli kavram karikatürleri uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına, kavram yanlışlarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Rule, A., C. ve Auge, J. (2005). Using humorous catoons to teach mineral and rock concepts in six grade scince class. *Journal Of Geoscience Education* 53(5), 548 558.
- Şaşmaz Ören F., Ormancı, Ü., Erdem, Ş. ve Karatekin P. (2010, 23-25 Eylül). *Kavram karikatürlerinin farklı bir kullanım alanı: ilköğretim öğrencilerinin bitkilerde solunum ve fotosentez konusuna ilişkin bilgi düzeylerini belirleme çalışması*. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, İzmir.
- Taş, M. (2013). Karikatür destekli fen öğretimine ilişkin bir araştırma: ilköğretim 6. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(2), 473-500.
- Tosun, C. ve Genç, M. (2015). Adaptation of science attitude scale developed for elementary school students to turkish: Validaty and reliability study. *Elementary Education Online*, 14(3), 946-960. doi: 10.17051/ieo.2015.08787.
- Wang, T. L. ve Berlin, D. (2010). Construction and validation of an instrument to measure Taiwanese elementary students' attitudes toward their science class. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2413-2428. doi:10.1080/09500690903431561
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Yılmaz, İ., ve Gedik, M. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, (41), 226-242.
- Yıldız, İ. (2008). *Kavram karikatürlerinin kavram yanlışlarının tespitinde ve giderilmesinde kullanılması: düzgün dairesel hareket*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



## Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Muhakeme Yeterlikleri

Kübra Yolaçtı Kızılkaya, Nilay Öztürk

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

### Problem Durumu

Toplumda sosyal, politik, etik ve ahlaki açıdan tartışma yaratan ve bilimsel bir temeli olan bu konular sosyobilimsel konular (SBK'lar) olarak ifade edilmektedir (Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005). Genetiği değiştirilmiş gıdalar, gen terapisi, doğal koruma alanlarının yönetimi, hidrolik kırılma bu konulara örnektir. SBK'ların fen bilimleri öğretim programına entegre edilmesinin birçok sebebi olmasının yanı sıra temelde öğrencilerin argümantasyon ve muhakeme becerilerini (Venville & Dawson, 2010; Zohar & Nemet, 2002) ve fen bilimleri okuryazarlığını geliştirdiği ortaya konulmuştur. Ayrıca öğrencilerin, toplumu ilgilendiren tartışmalı konularda bilinçli karar vermelerine katkı sağladığı düşünülmektedir (Sadler, Amirshokohi, Kazempour, & Allspaw, 2006; Zeidler, Sadler, Simmons, & Howes, 2005).

SBK'ların öğretim programlarında yer almaya başlaması ile bu konuların öğretimi ile ilgili olarak öğretmen bilgi ve becerilerinin de geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bilindiği üzere SBK'lar gibi reform hareketlerinin benimsenebilmesi ve etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi öğretmenlerin inanç sistemleri, yaklaşımları ve pedagojileri ile yakından ilgilidir (Beck, Czerniak, & Lumpe, 2000; Kazempour, 2009; Lumpe, Haney, & Czerniak, 2000). Bu noktadan yola çıkarak bu çalışmada öğretmen adaylarıyla çalışılmış ve onların, seçilen iki farklı SBK ile ilişkili olarak (hidrolik kırılma ve doğal koruma alanlarının yönetimi) sosyobilimsel muhakeme yeterlikleri incelenmiştir.

Yapılan çalışmalar, SBK'lar konusunda çözüm üretmek ve bilinçli karar verebilmek için bireylerin informal muhakeme yapmalarının yanı sıra SBK'ların doğasını anlamaları ve buna bağlı olarak birtakım becerilere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymuştur (Sadler, Barab ve Scott, 2007). SBK'ların doğasını anlama sürecinin nasıl gerçekleşeceğini tarif etmek amacıyla Sadler ve diğ. (2007) bir kuramsal yapı olarak sosyobilimsel muhakemeyi öne sürmüştür ve sosyobilimsel muhakemenin hangi boyutları içermesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, sosyobilimsel muhakeme, birbiri ile bağlantılı olan, SBK'larla ilgili karar verme süreçlerinde kullanılan ve düşük ile yüksek performans düzeylerinde olabilen bir dizi bilişsel yeterlikler bütünüdür (Romine, Sadler, & Kinslow, 2017).

Sadler ve diğ. (2007), sosyobilimsel muhakemeyi SBK'ların doğasını anlamak ve SBK'ların çözümü için gerekli olan becerilere sahip olmak olarak kavramsallaştırmış ve SBK'larla ilgili tartışma ve karar verme süreçlerinde bireylerin şu dört noktayı deneyimlemesi gerektiğini ortaya koymuştur (s. 374):

- 1- SBK'ların doğasında var olan karmaşıklığın farkına varmak
- 2- SBK'ları çoklu perspektiflerden ele almak/inceleme
- 3- SBK'ların sürmekte olan araştırmalara tabi olduğunun farkında olmak
- 4- Potansiyel olarak taraflı olan bilgiye şüpheyle yaklaşmak

Sadler ve diğ. (2007) çalışmasında öne sürülen kuramsal yapıya göre sosyobilimsel muhakemenin 4 temel boyutu, SBK'ların doğasında olan karmaşıklık, çoklu perspektifler, sürmekte olan araştırmalara tabi olmak ve şüphecilik olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, sosyobilimsel muhakemenin birbiri ile ilişkili olan bu dört alt boyutu içeren tek bir yapı olduğu öne sürülmüştür. Bu bileşenlerden karmaşıklık, SBK'ların basit ve çözülmesi kolay değil karmaşık bir yapıya sahip olduğunu, çoklu perspektifler ise bu konularla ilgili birden fazla savunulan görüşün var olduğunu ifade etmektedir. Sürmekte olan araştırmalara tabi olmak bileşeni SBK'larla ilgili karar verilirken kesin yargılara varılmaması gerektiğini çünkü bu konularla ilgili devam eden araştırmalardan elde edilen sonuçların sürekli değişebileceği vurgulanmaktadır. Son olarak şüphecilik bileşeni ise SBK'larla ilgili karar verme süreçlerinde karşımıza çıkan bilgilerin önyargılı ve taraflı bilgiler olabileceği ve bu sebeple her zaman şüpheli bir yaklaşım içinde olmamız gerektiğini ifade etmektedir (Sadler vd., 2007). İlerleyen yıllarda, Romine ve diğ. (2017), sosyobilimsel muhakemenin nicel olarak ölçülmesine imkân veren QuASSR ölçme aracını geliştirmiş ve yaptıkları Rasch analizi sonuçlarına göre, sosyobilimsel muhakemenin dört boyutunun (karmaşıklık, çoklu perspektifler, sürmekte olan araştırmalara tabi olmak ve şüphecilik) tek bir yapıyı temsil ettiğini ortaya koymuştur.

Bu çalışma kapsamında katılımcıların sosyobilimsel muhakemelerinin incelenmesi amacıyla Sadler ve diğ. (2007) tarafından ortaya atılan ve Romine ve diğ. (2017) ile Romine, Sadler, Dauer ve Kinslow (2020) tarafından da kullanılan sosyobilimsel muhakeme boyutları temel alınmıştır. Bu bağlamda çalışmanın araştırma sorusu şöyledir: "Fen bilimleri

öğretmen adaylarının hidrolik kırılma ve doğal koruma alanlarının yönetimi konularındaki sosyobilimsel muhakeme ( karmaşıklık, çoklu perspektifler, sürmekte olan araştırmalara tabi olmak, şüphencilik) yeterlikleri nelerdir? ”.

### Yöntem

Bu çalışma, ilk yazarın tez çalışmasının bir kısmını oluşturmaktadır. Çalışmanın bu kısmında katılımcıların sosyobilimsel muhakeme yeterlikleri nicel verilerle incelenmiştir. Bu amaçla, Romine ve diğ. (2017) tarafından geliştirilen, İrmak (2020) tarafından Türkçeye çevrilip adapte edilen İki Aşamalı Sosyobilimsel Muhakeme Testi (QuASSR) kullanılmıştır. Bu testte, katılımcıların sosyobilimsel muhakemeleri, karmaşıklık, çoklu perspektifler, sürmekte olan araştırmalara tabi olmak ve şüphencilik bakımından farklı sorularla ölçülmektedir (Bkz. Tablo 1). QuASSR ölçme aracı, hidrolik kırılma ve doğal koruma alanlarının yönetimi SBK'ları bağlamında hazırlanmış olup her bir SBK için 11 adet iki aşamalı sorudan oluşmaktadır (Romine vd., 2017). Bu testte ilk aşamada katılımcıların evet/hayır sorusuna yanıt vermesi, ikinci aşamada ise yaptıkları seçimin nedenine dair bir soruyu yanıtlaması beklenmektedir. Orijinalinde olduğu gibi bu çalışmada da QuASSR testindeki sorular hidrolik kırılma ve doğal koruma alanlarının yönetimi senaryoları bağlamında sorulacaktır. Sorular vermeden önce katılımcıların bu senaryoları okumaları sağlanacaktır. İki Aşamalı Sosyobilimsel Muhakeme Testi'nin iki farklı senaryonun birden kullanıldığı versiyonu için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı Romine ve diğ. (2017) tarafından 0.79, İrmak (2020) tarafından ise 0.82 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilerle yapılan güvenirlik analizi sonucu İki Aşamalı Sosyobilimsel Muhakeme Testi için Cronbach alpha katsayısı 0.70 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmanın katılımcıları, Türkiye'de İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 46 fen bilimleri öğretmen adaydır. Çalışmanın katılımcıları uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Katılımcıların %21.7'sini 1. sınıf, %17.4'ünü 2. sınıf, %13'ünü 3. sınıf, %47.8'ini ise 4. sınıf fen bilimleri öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmen adaylarının cinsiyet bakımında dağılımına bakıldığında %67.4'ünün kadın (Nkadın=31), %30.4'ünün erkek (Nerkek=14), 1 katılımcının da cinsiyet belirtmediği görülmüştür. Çalışmanın verileri, 2020-2021 bahar döneminde elde edilmiştir. Çalışmanın veri toplama süreci başlamadan önce etik kurul izinleri alınmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına göre olmuştur.

İki Aşamalı Sosyobilimsel Muhakeme Testi'nde yer alan sorular, üç düzeyli ordinal (sıralı) bir derecelendirmeye göre puanlanmıştır: 0 = düşük sosyobilimsel muhakeme, 1 = orta sosyobilimsel muhakeme, and 2 = yüksek sosyobilimsel muhakeme) (Romine vd., 2017). Kullanılan derecelendirmeye göre katılımcıların sosyobilimsel muhakemelerine dair nicel veriler elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen nicel verilerin analizi için SPSS istatistik programlarından faydalanılmıştır.

**Tablo 1.** İki aşamalı sosyobilimsel muhakeme testinde yer alan soruların dağılımı

	Hidrolik kırılma senaryosu	Doğal koruma alanlarının yönetimi senaryosu
<b>Karmaşıklık</b>	Soru 1, Soru 2	Soru 1, Soru 2
<b>Çoklu perspektifler</b>	Soru 3, Soru 4	Soru 3, Soru 4
<b>Sürmekte olan araştırmalara tabi olmak</b>	Sorular 5, 6, 7, 8	Sorular 5, 6, 7, 8
<b>Şüphencilik</b>	Sorular 9, 10, 11	Sorular 9, 10, 11

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların her iki senaryo bağlamında sosyobilimsel yeterlik sorularına verdiklerin yanıtların ortalamaları ve sosyobilimsel yeterliğin dört boyutu olan karmaşıklık, çoklu perspektifler, sürmekte olan araştırmalara tabi olmak ve şüphencilik boyutları için ortalama ve standart sapma değerleri de Tablo 2'de gösterilmiştir. Sonuçlara göre en yüksek ortalama her iki senaryo bağlamında da çoklu perspektifler boyutunda iken, ortalaması en düşük boyut her iki senaryo bağlamında da sürmekte olan araştırmalara tabi olmak boyutudur.

**Tablo 2.** Katılımcıların sosyobilimsel muhakeme yeterliklerine dair bulgular

	Ortalama	Standart sapma
<b>Senaryo 1: Hidrolik kırılma</b>	<b>0.92</b>	<b>0.38</b>
Karmaşıklık	0.91	0.72

Çoklu perspektifler	1.37	0.75
Sürmekte olan araştırmalara tabi olmak	0.76	0.50
Şüphencilik	0.78	0.60
<b>Senaryo 2: Doğal koruma alanlarının yönetimi</b>	<b>0.82</b>	<b>0.34</b>
Karmaşıklık	0.88	0.62
Çoklu perspektifler	1.11	0.77
Sürmekte olan araştırmalara tabi olmak	0.59	0.44
Şüphencilik	0.80	0.51

**Anahtar Kelimeler:** Sosyobilimsel konular, sosyobilimsel muhakeme, öğretmen adayı

#### Kaynakça

- Beck, J., Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (2000). An exploratory study of teachers' beliefs regarding the implementation of constructivism in their classrooms. *Journal of Science Teacher Education, 11*(4), 323–343.
- Irmak, M. (2020). Socioscientific reasoning competencies and nature of science conceptions of undergraduate students from different faculties, *Science Education International, 31*(1), 65–73.
- Kazempour, M. (2009). Impact of inquiry-based professional development on core conceptions and teaching practices: A case study. *Science Educator, 18*(2), 56–68.
- Lumpe, A. T., Haney, J. J., & Czerniak, C. M. (2000). Assessing teachers' beliefs about their science teaching context. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(3), 275–292.
- Romine, W. L., Sadler, T. D., & Kinslow, A. T. (2017). Assessment of scientific literacy: Development and validation of the quantitative assessment of socio-scientific reasoning (QuASSR). *Journal of Research in Science Teaching, 54*(2), 274–295.
- Romine, W. L., Sadler, T. D., Dauer, J. M., & Kinslow, A. (2020). Measurement of socio-scientific reasoning (SSR) and exploration of SSR as a progression of competencies. *International Journal of Science Education, 42*(18), 2981–3002.
- 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.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(5), 513–536.
- Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007) What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Research in Science Education, 37*(4), 371–391.
- Sadler, T., Amirshokohi, A., Kazempour, M., & Allspaw, K. M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching, 43*(4), 353–376.
- Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(8), 952–977.
- 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.
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(1), 35–62.

## Animasyon Destekli Örnek Olaya Dayalı Tasarlanan Öğrenme Ortamının Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyona Etkisi

Salih Uzun, Halim Aydın

Uşak Üniversitesi

### Problem Durumu

Fen bilimleri derslerinde öğretilen içeriğin, öğrenenler tarafından benimsenmesi ve günlük hayat bağlantılarının kurulabilmesi anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca günlük yaşamdan örneklerin sunulması ve fen bilimleri derslerinde öğretilen içeriğin hayatın bir parçası olduğunu göstermek öğrencilerin fen bilimlerine karşı ilgi duymalarını sağlamak için faydalı olacaktır (İrven ve Şenler, 2017).

Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabileceği olaylar ve problemlerin öğrenme ortamına taşınmasını temele alan örnek olay yöntemi (Demircioğlu ve Sezgin-Selçuk, 2018; Pehlivanlar, 2005), öğrencilerin öğretilen fen bilimleri içeriği ile günlük hayat bağlantılarını kurabilmelerine katkı sağlayan yöntemlerden birisidir. Fen Bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde, fen okuryazarı birey yetiştirme kapsamında öğretim programının temel amaçlarından birisinin de günlük yaşam sorunlarını çözerken fen bilimleri dersi içeriğine ilişkin bilgi ve becerilerin kullanılmasını sağlamak olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Benzer şekilde öğretim programında öğretilen birçok konu ile günlük yaşam ilişkilerinin kurulmasını ifade eden çok sayıda kazanıma rastlamak da mümkündür (MEB, 2018). Günlük yaşamda karşılaşılan sorunların öğrenme ortamında neden-sonuç ilişkisi kurularak anlaşılmasına katkı sağlayan örnek olay yöntemi (Pehlivanlar, 2005), öğretim programında ifade edilen amaç ve kazanımların gerçekleştirilmesine de katkı sağlayabileceği açıktır. Örnek olay yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise öğrenme ortamında örnek olayların sunumunun çoğunlukla yazılı metinler biçiminde olduğu görülmektedir (Pehlivanlar, 2005; Bölek, 2012). Ulusoy (2019) da örnek olay yöntemini dijital hikâyelerle zenginleştirdiği çalışmasında, örnek olayların teknoloji destekli sunulmasının öğrencilere duyuşsal alan boyutunda olumlu katkılar sağladığının altını çizdiği görülmektedir. Bu çerçevede günümüz öğrenme ortamlarında öğrencilerin ilgilerini çekmek ve sürdürebilmek için teknoloji destekli öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin katkılar sağlayabileceği ifade edilebilir. Bununla birlikte Fen bilimleri derslerinde genellikle bilişsel alana daha fazla odaklanıldığı ve duyuşsal alanın ihmal edilebildiği vurgulanmaktadır (Demirbaş ve Yağbasan, 2004). Bu çerçevede fen bilimleri derslerinin amaçlarına ulaşılabilmesi için duyuşsal ve psikomotor alanlara da önem verilmesi gereklidir (Kahraman, 2013).

Bu çalışma, örnek olayların hazırlanan animasyonlarla sunulduğu bir öğrenme ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, animasyon destekli örnek olay yönteminin kullanıldığı öğrenme ortamının öğrencilerin fen bilimleri öğrenmelerine yönelik motivasyonlarına etkisini ortaya koymaktır.

### Yöntem

Bu çalışma, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kütahya ili Simav ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, iki deney grubu (8B, N=15; 8C, N=16) ve bir kontrol grubu (8A, N=16) olmak üzere toplam 47 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada katılımcıların fen bilimleri öğrenimine yönelik motivasyonunu belirlemek amacıyla Tuan, Chin & Sheh (2005) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Huyugüzel-Çavaş (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği, 5 li likert tipi 8 olumsuz ve 25 tane olumlu olmak üzere 33 maddeden oluşmaktadır. Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği; Özyeterlik, Aktif Öğrenme Stratejileri, Fen Öğrenmenin Değeri, Performans Amacı, Başarı Amacı ve Öğrenme Ortamına Özendiricilik olmak üzere altı boyuta sahiptir. Türkçeye uyarlanan ölçeğin 33 maddelik son formunun Cronbach Alfa Katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır (Yılmaz ve Çavaş, 2007).

Araştırma, Fen Bilimleri dersi Basit Makineler Ünitesinin öğretimi sırasında toplam 20 ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

Örnek olay yöntemi kapsamında örnek olayların sunulduğu üç adet örnek olay hazırlanmıştır. Örnek olay yöntemine dayalı tasarlanan öğrenme ortamında, sunulan örnek olaylarla ilişkili geliştirilen çalışma yapraklarında yer alan sorular ve yönergeler çerçevesinde grup içi ve sınıf tartışmaları gerçekleştirilmiştir. Örnek olaylarla ilişkili laboratuvar çalışmalarıyla süreç desteklenmiştir.

Çalışma kapsamında tüm gruplarda yer alan öğrencilere “Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği” ön ve son-test olmak üzere iki kere uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS v23 istatistik programında çözümlenmiştir. Öğrencilerin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların analizinde Kruskal Wallis testi, gruplar arası farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulamalar öncesi grupların motivasyon ölçeğine ait puanları Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve deney ile kontrol gruplarının öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $X^2=0.181$ ,  $p>0.05$ ) bulunmamıştır. Bu bulgu, grupların başlangıçta fen bilimleri öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Basit Makineler Ünitesinin öğretimi sonrasında, fen bilimleri öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerin analizi, kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $X^2=14.123$ ,  $p<0.05$ ) olduğunu ortaya koymuştur. Gruplar arası anlamlı farklılığın kaynağını ortaya koymak amacıyla ikili gruplar seçilerek Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Deney-1 grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları analiz edildiğinde iki grup arasında Deney-1 grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $U=40.50$ ,  $p<0.05$ ). Deney-2 grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları analiz edildiğinde Deney-2 grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $U=40.50$ ,  $p<0.05$ ). Deney-1 ile Deney-2 gruplarında yer alan öğrencilerin son test puanları analiz edildiğinde iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=118.00$ ,  $p>0.05$ ). Elde edilen bu bulgu, animasyon destekli örnek olay yöntemine dayalı öğrenme ortamının öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının üzerinde olumlu etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Örnek Olaya Dayalı Öğretim, Animasyon, Fen Bilimleri Eğitimi, Motivasyon

### Kaynakça

- Bölek, H. A. (2012). Genel kimya dersinde asitler ve bazlar konusunda örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2004). Fen bilgisi öğretiminde, duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinin işlevi ve öğretim süreci içinde, öğretmen uygulamalarının analizi üzerine bir araştırma. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 5(2), 177-193.
- Demircioğlu, S. & Sezgin-Selçuk, G. (2018). Örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin lise öğrencilerinin fizik özyeterlik inançları üzerindeki etkileri. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 45, 23-36.
- İrven, Ö. & Şenler, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 19(2), 367-379.
- Kahraman, Ö. (2013). Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Pehlivanlar, E. (2005). İlköğretim 6. sınıf “canlının iç yapısına yolculuk” ünitesi’nde örnek olay yönteminin başarıya, hatırlamaya ve bilişüstü becerilerin gelişimine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ulusoy, S. (2019). Dijital hikâye destekli örnek olaya dayalı öğrenme ortamlarının fen öğrenme üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Yılmaz, H. & Huyugüzel-Çavaş, P. (2007). Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. İlköğretim Online, 6(3), 430-440.

## Ters Yüz Sınıf Modeli Destekli FeTeMM Yaklaşımına Dayalı Tasarlanan Öğrenme Ortamının Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyona Etkisi

Salih Uzun, Hüseyin Coşkun

Uşak Üniversitesi

### Problem Durumu

Son yıllarda ülkelerin eğitim sistemlerinde odaklandığı yaklaşımlardan bir tanesi de disiplinler arası bakış açısıyla Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarının ele alındığı FeTeMM (STEM) eğitimidir. Ülkemizde de fen bilimleri öğretim programında, FeTeMM eğitimi çerçevesinde öğrencilerin mühendislik ve bilim arasındaki bağlantıyı disiplinler arası etkileşimle kurmalarına olanak tanıyacak şekilde Mühendislik ve Tasarım Becerileri odaklı bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir (MEB, 2018).

FeTeMM eğitimi, disiplinler arası bakış açısı ile öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesine olanak sağlayabilecek, sınıf içi veya dışındaki zamanlarda aktif rol alabilecekleri etkinlikleri kapsamaktadır (Baran vd., 2015). FeTeMM etkinlikleri, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri çözme becerilerini geliştirirken, yaratıcı yeni fikirler ortaya koyabileceklerini fark etmelerine olanak tanır (Bybee, 2010).

Beceri odaklı birçok yaklaşımda olduğu gibi FeTeMM eğitiminin uygulanmasında da bazı engellerle karşılaşıldığı görülmektedir. Akın (2019) da 7. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, içerik yoğunluğu nedeniyle öğrenme ortamında FeTeMM etkinliklerine ayrılacak zamanın kısıtlı olduğuna işaret ettiği görülmektedir. Benzer şekilde alanyazında FeTeMM etkinliklerinin uygulanması sırasında öğretim programının gerisinde kalma ve zaman yönetiminde yaşanan sorunlara dikkat çekildiği görülmektedir (Şen, 2019; Ozan, 2019). Bu kapsamda, ters yüz sınıf (flipped classroom) olarak alanyazında yer alan modelin belirtilen sorunların aşılması açısından katkılar sunabileceği düşünülmektedir. Ters yüz sınıf, sınıf ortamı dışında öğretim materyali olarak hazırlanan videolar veya diğer çevrimiçi içeriklerin kullanılarak kavramsal içeriğin sunulduğu, öğrenme ortamındaki zamanın ise büyük bölümünün etkinlik temelli aktif çalışmalara ayrıldığı bir modeldir (Talbert, 2012; Winter, 2013).

Bu çalışma kapsamında, alanyazında FeTeMM yaklaşımının uygulanması sırasında ortaya çıktığı vurgulanan zaman faktörü ile ilgili engellerin üstesinden gelebilmek amacıyla FeTeMM yaklaşımı ile Ters yüz sınıf modelinin entegre edildiği bir öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Bu şekilde tasarlanan FeTeMM temelli bir öğrenme ortamında, öğretmen rehberliğinde FeTeMM etkinliklerine ayrılacak sürenin daha etkili ve verimli kullanılabileceği düşünülmektedir.

Bu çerçevede çalışmanın amacı, Ters Yüz Sınıf modeli destekli FeTeMM yaklaşımına dayalı 7. sınıf fen bilimleri dersi kapsamında tasarlanan öğrenme ortamının öğrencilerin fen bilimleri öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

### Yöntem

Bu araştırma, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Uşak ili Ulubey ilçesinde bulunan iki devlet Ortaokulu'nda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 7/A (deney-1 grubu, N=17), 7/B (deney-2 grubu, N=16) ve 7-C (kontrol grubu, N=15) sınıflarında öğrenim gören toplam 48 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın öğretim boyutu, 5 hafta boyunca toplam 20 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Kuvvet ve enerji ünitesinin öğretimi, deney gruplarında Ters yüz sınıf modeli destekli FeTeMM yaklaşımına dayalı etkinlikler çerçevesinde, kontrol grubunda ise Fen bilimleri öğretim programı çerçevesinde tasarlanan öğrenme ortamında gerçekleşmiştir. Araştırma kapsamında deney grupları, kuvvet ve enerji ünitesi içeriği ve kazanımlarına uygun hazırlanan dört adet FeTeMM etkinliğine katılmışlardır. Deney gruplarında, kavramsal bilgiler Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde sınıf ortamı dışında öğretim teknolojileri ve video öğretim materyalleri yardımıyla ile sunulmuştur.

Deney- 1 grubunda bulunan öğrenciler, FeTeMM yaklaşıma dayalı öğrenme ortamında FeTeMM etkinliklerini işbirlikli küçük grup çalışmaları çerçevesinde yürütmüşlerdir. Deney-2 grubunda yer alan öğrenciler ise FeTeMM etkinliklerini bireysel çalışmalar çerçevesinde gerçekleştirmişlerdir.



Araştırmada Tuan, Chin & Sheh (2005) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Huyugüzel-Çavaş (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilen Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. 5'li likert şeklinde olan ölçek, toplam 33 maddeden oluşmaktadır.

Çalışmanın verileri, katılımcılara Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin ön ve son-test olarak uygulanması ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U testleri kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üç grubun ön test puanları Kruskal – Wallis Testi ile analiz edilmiş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $X^2=.185$ ,  $p>0,05$ ). Elde edilen bulgu, konuların öğretimi öncesinde, üç grubunda fen bilimleri öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerinin aynı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Üç grubun son test puanlarında elde edilen veriler Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir ( $X^2=15.638$ ,  $p<0,05$ ). Elde edilen bulgular gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu yönündedir. Son test kapsamında ortaya çıkan anlamlı farklılığı hangi gruplar arasında oluştuğunu öğrenmek için ikili gruplar halinde Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Deney-1 (işbirlikli grup) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları Mann Whitney-U testi ile analiz edildiğinde, deney-1 (işbirlikli) grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $U=38.00$ ,  $p<0,05$ ). Deney-2 (bireysel) ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test puanları Mann Whitney-U testi ile analiz edildiğinde, deney-2 (bireysel) grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=32,500$ ,  $p<0,05$ ). Deney-1 (işbirlikli) ile Deney-2 (bireysel) grupları çerçevesinde fen bilimleri öğrenimine yönelik motivasyon son test puanları Mann Whitney-U testi ile analiz edildiğinde iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $U=124.000$ ,  $p>0,05$ ). Elde edilen bulgulara göre, ters yüz sınıf modeli destekli FeTeMM yaklaşımına dayalı tasarlanan öğrenme ortamının, öğrencilerin fen bilimleri öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde pozitif etkilerinin olduğu ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** FeTeMM, Ters Yüz Sınıf Modeli, Motivasyon, İşbirlikli Öğrenme

### Kaynakça

- Akın, V. (2019). FeTeMM Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin FeTeMM'e Yönelik Tutumlarına, Bilimsel Süreç Becerilerine ve Meslek Seçimlerine Etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Baran, E., Canbazoglu-Bilici, S. ve Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği, *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 5(2), 60-69.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision, *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Ozan, F. (2019). "5. Sınıf "Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme" Ünitesine Yönelik FeTeMM Uygulamalarının Etkililiğinin Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Şen, N. (2019). 7. Sınıf Elektrik Enerjisi Ünitesinde FeTeMM Yaklaşımına Dayalı Tasarlanan Öğrenme Ortamının Fen Bilimleri Eğitimine Etkileri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*, 9(1), Article 7.
- Winter, J. B. (2013). The effect of the flipped classroom model on achievement in an introductory college physics course. (Unpublished master's thesis). Mississippi State University, Mississippi.
- Yılmaz, H. ve Huyugüzel-Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *İlköğretim online*, 6(3), 430-440.

## Mekanik Konusundaki Bazı Kavram Yanılgılarının Tespiti Üzerine Nitel Bir Araştırma

Sevim Bezen, Celal Bayrak

Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Kavramlar, sistematik bir biçimde sınıflandırılan bilgiler olarak tanımlanmaktadır. Kavramların öğretimi bilgilerin bireylere aktarımı ile sağlanabilmektedir. Yaşam boyunca zihinde devam eden kavram öğrenimi, kavramların sınıflandırılması ve kavramlar arasındaki ilişkinin kurulması ile gerçekleşmektedir (Kaptan, 1999). Yaşamımızın farklı alanlarında sürekli karşımıza çıkan fizik konularının öğrenimi de kavramlar aracılığıyla olmaktadır (Arnaodin ve Mintzes, 1985). Bu nedenle son yıllarda fizik konularında kavram öğretimine daha fazla önem verilmeye başlandığı ve kavramsal bilgilere odaklanıldığı gözlemlenmektedir. Ancak erken yaşlarda başlayan kavram öğreniminde öğrencilerin zihninde var olan yanlış ön bilgiler ya da yanlış kavramların bilimsel olmayan bilgilere sahip olunmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Bu durum alanyazında kavram yanılgıları olarak değerlendirilmektedir (Hewson ve Hewson, 1983; Skelly ve Hall, 1993). Fiziğin öğrenim sürecinde de en fazla temel kavramlarda zorluklarla karşılaşıldığı bilinmektedir (Koponen ve Huttunen, 2013). Alanyazında fiziğin temel kavramlarını içeren mekanik konusunda öğrencilerin birçok kavram yanılgısına sahip olduğunu göstermektedir (Alghamdi ve Hassan, 2019; Hestenes vd., 1992; Suprpto, 2016). Araştırmalarda mekanik konusundaki kavram yanılgılarının daha çok günlük konuşma dilinden edinilen yanlış ön bilgilerden kaynaklandığı yer almaktadır (Wessel, 1999). Aynı zamanda öğrencilerin mekanik konusundaki kavram yanılgılarının uygun öğretim ortamı sağlanamamasından ve var olan yanlış bilgilerin tespit edilememesinden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Bu tarz kavram yanılgılarının, kavramsal düzeyde doğru bir yapılanmayı engelleyeceği dolayısıyla yeni kavramların öğrenimini zorlaştıracığı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmemesine neden olacağı bilinmektedir (Baki ve Bell, 1997). Bu nedenle mekanik konusunda öğrencilerin kavramsal öğrenimlerini zorlaştıran kavram yanılgılarının öğretmen ya da öğretmen adayları tarafından tespit edilmesinin bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarından kavram yanılgılarının tespitinin yanında bu yanılgıların nedenini bilerek bilimsel olarak doğru ifadelerle açıklama yapılmaları beklenmektedir (Coştu, Ünal ve Ayas, 2007). Bu şekilde öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinin ve düşük akademik başarılarının da önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda mekanik konusunda öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarının tespiti ile bu konudaki öğrenimin içselleştirilebileceğine ve anlamlı öğrenimin gerçekleşebileceğine inanıldığı söylenebilir (Al-Rsa'i vd., 2020). Yani mekanik konusunda kavram yanılgılarının tespit edilmesinin fizik eğitiminin niteliği açısından önem arz ettiği ifade edilebilir. Bu noktada fizik öğretmen adaylarının alan bilgisi ve pedagojik yeterliliklerinin rol oynadığı ve adayların kavram yanılgılarından haberdar olmaları gerektiği akla gelmektedir (Baki, 1994). Bu bağlamda araştırmada fizik öğretmen adaylarının mekanik konusundaki bazı kavram yanılgılarını tespit edebilme ve bu yanılgıları açıklayabilme yetisine sahip olup olmadıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışması ile bir durumun ya da olayın sınırlı sayıdaki örneklem ile derinlemesine incelenmesi ve durumun tespitinin yapılması amaçlanmıştır (McMillian ve Schumacher, 2010). Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde yer alan bir devlet üniversitesinin fizik öğretmenliği bölümünün son sınıfında öğrenim gören 12 aday ile yürütülmüştür. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Buradaki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların bir arada çalışılmasıdır (Patton, 2014). Bu bağlamda araştırmada ölçüt, kısa bir süre sonra öğretmenlik mesleğine başlayacak olan fizik öğretmen adayları ile çalışılması olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüş formundan yararlanılmıştır. Görüş formunda yer alan sorular alanyazından yararlanılarak oluşturulmuştur (Güneş, 2017). Uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan ve mekanik konusu ile ilgili bazı kavram yanılgılarını içeren altı soru senaryo biçiminde hazırlanmıştır. Soruların senaryo biçiminde sunulması ile öğretmen adaylarının sorulara dikkatinin çekilmesi ve soru üzerine düşüncelerinin istenmesi amaçlanmıştır. Uygulama kendilerine sorulan soruların kavram yanılgısı içerdiğini bilmeyen ve araştırmaya gönüllülük ilkesi dahilinde katılım sağlayan öğretmen adayları ile 30-35 dakikalık bir süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Veriler araştırmacılar ve uzman tarafından analiz edilmiş ve aradaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994)'a göre %90 olarak hesaplanmıştır. Ardından farklı kodlanan veriler üzerinde uzlaşılarak uyum oranı %100'e çıkarılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda “Kavram yanlışsını (KY) tespit edebilme” ve “KY’ni tespit edememe” olarak iki tema oluşturulmuştur. “KY’ni tespit edebilme” teması altında ‘KY’ni tespit edebilme ve bilimsel olarak doğru açıklama yapma’ ve ‘KY’ni tespit edebilme ancak açıklama yapamama’; “KY’ni tespit edememe” teması altında ise ‘Bilimsel olarak doğru olmayan açıklamalarda bulunma’ ve ‘Görüş belirtmeme’ alt temaları bulunmaktadır. Araştırmada belirlenen temalardan yola çıkılarak, fizik öğretmen adaylarının çoğunluğunun mekanik konusundaki bazı kavram yanlışlarını tespit edebildikleri ve bu kavram yanlışlarını açıklayabildikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kavram yanlışsı konusunda bilgi ve deneyime sahip oldukları ve bu konuda farkındalıklarının bulunduğu ifade edilebilir. Bu yetilere sahip olan öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin de yüksek olduğuna, ilerleyen süreçte öğrenme ortamını iyi analiz edebileceklerine ve öğretim esnasında gerekli önlemleri alabileceklerine inanıldığı söylenebilir (Lin ve Tsai, 2013). Araştırmada kavram yanlışsını tespit etmede ve açıklamada sorun yaşayan öğretmen adaylarının ise en çok etki ve tepki kuvveti kavramlarında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Kavram yanlışsını tespit etmede zorlanan ya da tespit edemeyen öğretmen adaylarının bu kavramlarla ilgili yanlışlara sahip oldukları düşünülmektedir (Şimşek vd., 2019). Öğretmen adaylarının kendi uzmanlık alanında bu tarz kavram yanlışlarına sahip olmalarının ileride daha büyük sorunlara yol açabileceği ve bu yanlışların benzerlerinin öğrencilere aktarılmasının da mümkün olabileceği akla gelmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Fizik öğretmen adayları, kavram, kavram yanlışları, mekanik.

## Kaynakça

- Alghamdi, A. K. H., & Hassan, W. S. (2019). Saudi undergraduate students' needs of pedagogical education for energy literacy. *Journal of Turkish Science Education*, 14(2), 521-537.
- Al-Rsa'i, M. S., Khoshman, J. M., & Abu Tayeh, K. (2020). Jordanian pre-service physics teacher's misconceptions about force and motion. *Journal of Turkish Science Education*, 17(4), 528-543.
- Arnaodin, M., & Mintzes J. (1985) Students' alternative conceptions of the human circulatory system: A crossage study. *Science Education*, 69(5), 721-733.
- Baki, A. (1994). Educating mathematics teachers. *Journal of Islamic Academy of Science*, 10(3), 215-223.
- Baki, A., & Bell, A. (1997). *Ortaöğretim matematik öğretimi*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Coştu, B., Ünal, S., & Ayas, A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 197-207.
- Güneş, B. (2017). *Doğru bilinen yanlışlardan, yanlış bilinen doğrulara: Fizikte kavram yanlışları*. Ankara: Palme.
- Hestenes, D., Wells, M., & Swakhamer, G. (1992). Force concept inventory. *The Physics Teacher*, 30(3), 141-158.
- Hewson, M. G., & Hewson, P. W. (1983). Effect of instruction using students' prior knowledge and conceptual change strategies on science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(8), 731-743.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Koponen, I. T., & Huttunen, L. (2013). Concept development in learning physics: The case of electric current and voltage revisited. *Science & Education*, 22(9), 2227-2254.
- Lin, T. J., & Tsai, C. C. (2013). A multi-dimensional instrument for evaluating Taiwanese high school students' science learning self-efficacy in relation to their approaches to learning science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(6), 1275-1301.
- Mcmillian, H. J., & Schumacher, S. (2010). *Research in education*. Boston, USA: Pearson Education.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE.
- Skelly, K. M., & Hall, D. (1993). *The development and validation of a categorization of sources of misconceptions in chemistry*. Paper presented at the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in science and Mathematics, Ithaca, NY.

Suprpto, N., Syahrul, D. A., Agustihana, S., Pertiwi, C. A., & Ku, C. H. (2016). College students' conceptions of Newtonian mechanics: A case of Surabaya State University Indonesia. *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*, 25(5), 718-731.

Şimşek, D., Yurtcan, M. T., & Oktay, Ö. (2019). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının kuvvet ve hareket konularındaki kavram yanılgıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 195–214.

Wessel, W. (1999). *Knowledge construction in high school physics: A study student teacher interaction*. Saskatchewan School Trustees Association Research Centre Report.

## Çevrimiçi Tersyüz Sınıf Modeli: Fizik Eğitiminde Tersyüz Sınıf Modelini Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Uyarlama Üzerine Bir Öneri

Yasemin Bektaşoğlu, Erol Süzük

Marmara Üniversitesi

### Problem Durumu

2019 Aralık'ta ortaya çıkan hasta vakalarından sonra dünya geneline derin bir endişe hâkim olmuştur. Bu nedenle süreç Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından araştırılmaya başlanmış ve ilk olarak salgını 30 Ocak'ta "uluslararası boyutta halk sağlığı acil durumu" olarak sınıflandırmıştır. Sonrasında mart ayında yaptığı açıklamada bunun bir salgın olduğunu duyurmuş tüm ülkeleri tedbir almaya davet etmiştir.

COVID -19 salgınının beklenenden çok daha hızlı yayılması iş ve eğitim hayatında daha zorlu bir döneme girilmesine neden olmuştur. Türkiye'de mart ayında ilk vakanın görülmesiyle bilim kurulunun da önerisiyle devlet tarafından hızlı tedbirler alınmasına karar verilmiştir. Ülkemizde de bu salgın sürecinin en çok etkilediği alanların başında eğitim gelmektedir. Bu süreçte ilk olarak ara tatil öne çekilmiş daha sonra 23 Mart itibarıyla eğitime uzaktan devam edilmesine karar verilmiştir ("BBC News Türkçe", 2020).

Yükseköğretim Kurulu [YÖK, Mart 2020] "Dünyadaki yükseköğretim sistemlerindeki gelişmelerle paralel olarak özellikle son yıllarda başlattığımız "Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi" kapsamındaki deneyimlerimiz, 120 üniversitemiz bünyesinde bulunan uzaktan eğitim araştırma ve uygulama merkezlerimiz ile 2 milyondan fazla öğrenciye uzaktan eğitim imkânı veren üniversitelerimizin yetkinlikleri ve bunun için gerekli olan altyapıları dikkate alınarak dijital ortamda dersler verilebilmesine imkân sağlamak için üniversitelerin talep ve tekliflerinin alınmasına, karar verilmiştir." yazısını paylaşarak üniversitelerin de bu sürece uzaktan eğitimle devam edeceğini duyurmuştur. Uzaktan eğitim ilk etapta 3 hafta olarak planlansa da bu süreç planlanandan daha uzun sürmüş ve halen devam etmektedir.

YÖK'ün aldığı bu karardan sonra tüm üniversiteler de zorunlu uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Ancak acil ve zorunlu olarak yapılan bu uzaktan öğretim sürecinde kullanılan kısıtlı öğretim yöntemleri öğrencilerin derslere karşı motivasyonlarını azaltmıştır (Erümit, 2020). Bu durum uzaktan eğitimin önemli ve çözüm bekleyen bir problemidir.

Aynı zamanda uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte üniversitelerin sistemsal alt yapılarının yeterli olmamasından dolayı ders programları geniş zamanlara yayılmıştır. Bu nedenle öğrenciler ders programlarını takip etmekte zorlanmıştır. Lisans öğrencilerinin uzaktan eğitimdeki derslere katılmada yaşadıkları genel problemin en çok zaman esnekliği konusunda yaşadıkları sıkıntılardan olduğu belirtilmektedir (Shu, F. ve ark., 2019). Zaman esnekliğinin haricinde temel sistem gereksinimleri her dersin uzaktan eğitim süreçlerine adapte edilmesi gibi süreçler de derslerin verimli bir şekilde sürdürülmesini zorlaştırmıştır. Örneğin öğretmenlik alan bilgisi derslerinden birinde laboratuvar ihtiyacı varsa 'bunun ne kadarını çevrimiçi ortama taşıyabiliriz?', 'öğrenciler ders materyallerine ne kadar kolay ve kısa sürede ulaşabilir?' gibi problemlere odaklanmak kaçınılmaz olmuştur. Ma (2020) senkronize çevrimiçi tersyüz öğrenme üzerine yaptığı bir çalışmada, harmanlanmış öğrenme çerçevesini temel almıştır. Ma (2020) bu çerçeveden yola çıkarak sosyal mevcudiyet, öğretim mevcudiyeti ve bilişsel mevcudiyet yüksek bir seviyeye ulaştığında öğrenmenin gerçekleşebileceğini vurgulamıştır.

Korona salgını dünyanın her tarafında tüm eğitim kurumlarını yeni yöntemler bulmaya zorlamıştır. Yükseköğretim kurumları da müfredatlarındaki teorik ve uygulamalı tüm derslerini yüz yüze eğitim yerine tamamen uzaktan öğretim yöntemleri ile vermeye başlamıştır. Bu süreç her ne kadar zorlayıcı da olsa, yeni öğretim yöntemlerini uygulama ve dijital öğretimin kalitesini iyileştirme fırsatını araştırmacılara ve uygulayıcılara sunmaktadır.

Bu bağlamda bu çalışmada hem fizik öğretmenleri için örnek alabilecekleri hem de fizik öğretmen adaylarının halen devam etmekte olan dersine katılmada motivasyonlarını arttıracak çevrimiçi bir sınıf modeli oluşturulması amaçlanmıştır. Planlanan çalışmaya göre tersyüz sınıf modeli ve çevrimiçi eğitim sentezlenerek yeni bir öneri olarak Çevrimiçi Tersyüz Sınıf Modeli (ÇTSM) sunulacaktır.

### Yöntem

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden öyküleyici (narrative) alanyazın taraması olarak da ifade edilen geleneksel (traditional) alanyazın tarama yöntemi kullanılacaktır. Geleneksel alanyazın taraması, alanyazında yer alan dağıtık bulguların araştırma konusu ile bağlantısının sağlanması ve bu şekilde araştırma konusuyla ilgili kapsamda

derlenebilmesi için kullanılmaktadır (Baumeister ve Leary, 1997; akt: Bozkurt, A., & Bozkaya, M., 2013). Bu tür alanyazın taraması belirli bir konuda literatürde yer alan dağıtık bulguları bir araya getirerek özetleme ve sentezleme yapma noktasında faydalıdır (Cronin, Ryan ve Coughlan, 2008; akt: Bozkurt, A., & Bozkaya, M., 2013).

Birinci olarak dergi kitaplarından bölümler ve akademik makaleler araştırılmış, makaleler için ERIC, Google Scholar ve ELSEVIER akademik araştırma veritabanları kullanılacaktır. Alanyazın taraması için arama yaparken “tersyüz sınıf modeli” ve “çevrimiçi tersyüz sınıf modeli” kelimeleri kullanılmıştır. Çevrimiçi tersyüz sınıf modeli ile ilgili araştırmalar için COVID-19 sürecinde yapılmış olanlara öncelik verilmiştir.

İkinci olarak tezleri tespit etmek için ProQuest veritabanı kullanılmış ve aynı anahtar kelimeler aynı şekilde girilmiştir.

Üçüncü olarak Türkiye’de yapılan araştırmaları bulmak için, aynı veri tabanları ve anahtar kelimeler ek olarak “fen eğitiminde tersyüz sınıf modeli” ve “fizik eğitimi için tersyüz sınıf modeli” kelimeleri kullanılmıştır. Türkiye’de yayınlanan tezler için YÖK’ün tez veri tabanı kullanılmıştır. Fakat çalışmada Türkiye için yeni ve sentez bir model oluşturulacağından anahtar kelimelerden “çevrimiçi tersyüz sınıf modeli” kelimelerini tanımlamaması ihtimaline karşı sadece “tersyüz sınıf modeli” kelimeleri kullanılmasına karar verilmiştir.

Dördüncü olarak ÇTSM ile ilgili alanyazın taraması yapılmış makale ve tezler incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Bu araştırmanın örneklemini taranan alanyazın oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme ile belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak ÇTSM ile ilgili alanyazına ulaşılmıştır.

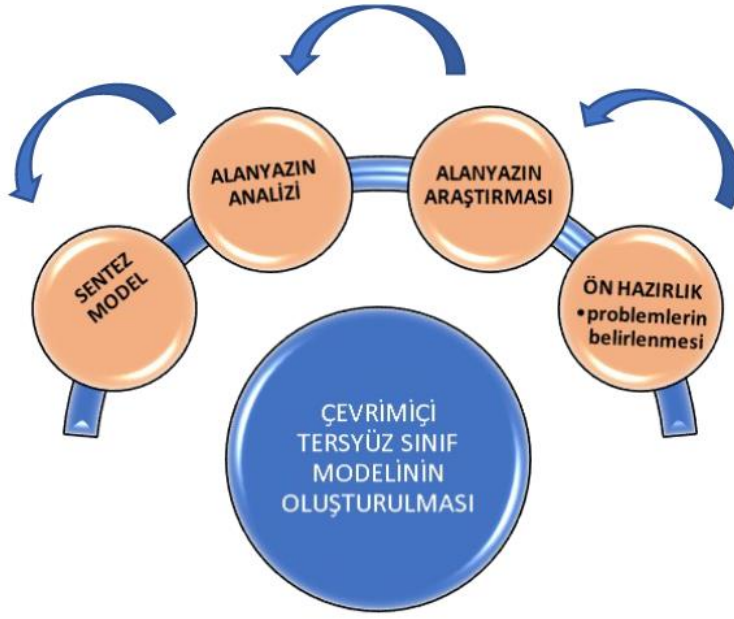
Seçilen etkinlikler için kullanılacak tüm materyallerin ev ortamında ya da çevrimiçi ortamda kolay ulaşılabilir olmasına özen gösterilecektir. Böylelikle asenkron derslerde öğrenmenin gelişimine kullanılan örnek teknolojilerin katkısı da belirlenebilecektir (Ma, G., 2020)

Önerilen çevrimiçi tersyüz sınıf modelinin oluşturulması (ÇTSM) aşağıdaki aşamaları içermektedir:

- 1) **Ön Hazırlık:** COVID-19 salgın sürecinde eğitimde karşılaşılan problemlerin lisans düzeyindeki fizik öğretmen adayları için tespit edilmesi
- 2) **Alanyazın Araştırması:** Tespit edilen problemlere yönelik çevrimiçi eğitimde sunulabilecek çözümler üretmek için ilgili tez, makale ve dergilerin yöntemde belirtildiği gibi dört aşamada bulunması
- 3) **Alanyazın Analizi:** Bulunan araştırmaların taranmasından sonra çevrimiçi eğitime yönelik modellerin ve önerilerin analizinin yapılması, sonuçların sunulması
- 4) **Modelin Oluşturulması (Sentez Model):** Çevrimiçi eğitim ve tersyüz sınıf modelini sentezleyerek Çevrimiçi Tersyüz Sınıf Modelinin oluşturulması

Şekil 1’de ÇTSM’nin oluşturulma aşamaları gösterilmektedir.





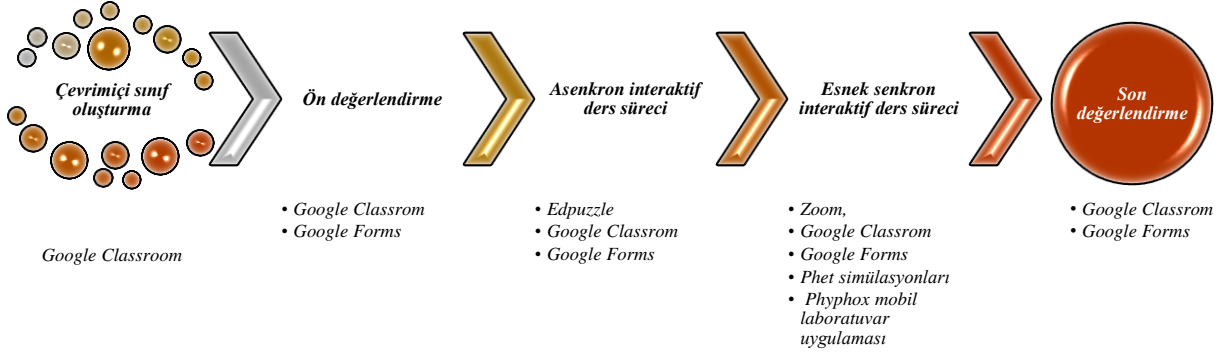
Şekil 1: Çevrimiçi Tersyüz Sınıf Modelinin Oluşturulma Aşamaları

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulamalı derslerin yoğun olduğu fizik eğitimi alanında uzaktan eğitimin daha etkili yapılabilmesi amacıyla bu çalışmada tersyüz sınıf modeli fizik öğretmenliği müfredatında yer alan materyal tasarımı dersinin özel ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş ve yeni bir model ortaya konulmuştur. Modelin her bir aşamasında öğretmen ve öğrencilerin yapacağı faaliyetler ve kullanılacak örnek teknolojik araçlar aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

Çevrimiçi Tersyüz Sınıf Modelinin aşamaları aşağıda maddeler halinde verilmiş ve Şekil 2' de gösterilmiştir:

- Çevrimiçi sınıf oluşturma:** Örnek teknoloji: Google Classrom
- Ön değerlendirme:** Örnek teknoloji: Google Classrom, Google Forms
- Asenkron interaktif ders süreci:** Örnek teknoloji: Edpuzzle, Google Classrom, Google Forms
- Esnek senkron interaktif ders süreci:** Örnek teknoloji: Zoom, Google Classrom, Google Forms, Phet simülasyonları, Phyphox mobil laboratuvar uygulaması
- Son değerlendirme:** Örnek teknoloji: Google Classrom, Google Forms



Şekil 2: Çevrimiçi Tersyüz Sınıf Modeli

**Anahtar Kelimeler:** COVID19, Çevrimiçi eğitim, Tersyüz sınıf modeli, Çevrimiçi Tersyüz Sınıf Modeli

#### Kaynakça

- BBC News Türkçe. (2020). Erişim adresi <https://www.bbc.com/turkce/live/haberler-turkiye-51849600>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class everyday. Washington: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Flipped learning: Gateway to student engagement. Washington: International Society for Technology in Education.
- Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2013). Bir Öğrenme Malzemesi Olarak Etkileşimli E-Kitap Hazırlama Adımları. Eğitimde Politika Analizi, 2(2), 8-20.
- Bybee, R.W. (1997). Achieving scientific literacy: from purposes to practices. Portsmouth: UK, Heinemann.
- Bybee, R.W., Taylor, A.J., Gardner, A., Van Scotteer P., Powell, J.C., Westbrook, A., ve Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications. Colorado: Springs.
- Erümit, S. F. (2020). The distance education process in K–12 schools during the pandemic period: Evaluation of implementations in Turkey from the student perspective, Technology, Pedagogy and Education, retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1475939X.2020.1856178> in 01.06.2021
- Hayırsever, F., Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 572-596. DOI: 10.17860/mersinefd.431745
- Hew K.F., Zhu Y., Lo C.K. (2018) Designing and Evaluating Postgraduate Courses Based on a 5E-Flipped Classroom Model: A Two-Case Mixed-Method Study. In: Cheung S., Lam J., Li K., Au O., Ma W., Ho W. (eds) Technology in Education. Innovative Solutions and Practices. ICTE 2018. Communications in Computer and Information Science, vol 843. Springer, Singapore. Doi: [https://doi.org/10.1007/978-981-13-0008-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-13-0008-0_11)
- Kamu Görevlilerinin Yurt Dışına Çıkış İzni Genelgesi. (2020/2). T.C. Resmi Gazete (31067, 12 Mart 2020).
- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi, 45, 12-26.
- Ma, G. (2020). The Effectiveness of Synchronous Online Flipped Learning in College EFL Reading Course During the COVID-19 Epidemic.

Nayci, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi. Doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Shu, F., Zhao, C., Wang, Q., Huang, Y., Li, H., & Wu, D. (2019, Kasım). Distance Learners' Learning Experience and Perceptions on the Design and Implementation of an Online Flipped Classroom Learning Model. In 2019 Eighth International Conference on Educational Innovation through Technology (EITT) (s. 7-11). IEEE.

Stöhr, C., Demazière, C., & Adawi, T. (2020). The polarizing effect of the online flipped classroom. *Computers & Education*, 147, 1-12. Doi <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103789>.

Turan, Z. dan Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 590-606. Doi <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117>.

Ustuk, Ö., & Inan, D. (2017). A Comparative Literature Review of the Studies on Drama in English Language Teaching in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 11(1), 27-41.

Xue, E., Li, J., & Xu, L. (2020). Online education action for defeating COVID-19 in China: An analysis of the system, mechanism and mode. *Educational Philosophy and Theory*, 1-13.

Yıldırım, A ve Şimşek, H (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, 11. Baskı. Ankara.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2020). Erişim adresi [https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus\\_bilgilendirme\\_1.aspx](https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx)

## Tasarım Dersi Alan Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Online Eğitim Sürecindeki Tasarım Derslerine İlişkin Görüşleri

Ayça Yılmaz, Asuman Kaya

Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Teknik Üniversitesi

### Problem Durumu

İçerisinde bulunduğumuz göstergeler evreninde karşı karşıya kalınan her türlü göstergede bir tasarım öğesi bulunmaktadır. Bu tasarım öğelerinin bilgilendirmeden yönlendirmeye, davranış değiştirmeye kadar pek çok işlevinden söz etmek mümkündür. Tüketici davranışlarını yönlendirmek adına marketlerdeki yüzlerce ürün seçeneği arasından seçim yapmak durumunda kalındığında her zamandan daha fazla ihtiyaç duyulan görsel iletişimden (Uçar, 1993, s. 11) hemen herkesin hayatında olan ve aktif birer kullanıcısı olunan sosyal medyaya ve içerisindeki tüm iletilere kadar her gösterge planlı birer tasarımın sonucunda ortaya konulmaktadır. Evrensel iletişim boyutu ile görsellerle kurulan iletişimde tasarımcıların rolü yadsınamaz (Karagöl ve Aksoy, 2020, s.68). Bu anlamda tasarımcı aday öğrencilerinin etkili ve temellendirilmiş tasarım eğitimi almalarının öneminin büyük olduğu söylemek de yanlış olmaz.

Tasarım eğitimi alan öğrenciler normal dönemde tasarım derslerini uygulamalı atölye dersleri olarak, yüz yüze ve atölye ortamı içerisinde yürütebilmekteydi. Tasarımcı aday öğrencilerin dersin doğası gereği projelerini/çalışmalarını yürütürken gerek arkadaşlarıyla olan beyin fırtınası gerekse dersin yürütücüsü ile olan anlık dönütlerle hem atölye ortamını tamamen deneyimleme hem de süreci daha hızlı içselleştirebilme fırsatına erişebilmekteydi. Ancak COVID-19 pandemisi ise yeni normaller oluşmaya başlamış ve bu değişim tasarım derslerini de etkilemiştir.

Dünya tarihi boyunca, normal günlüğün dışında yaşanan savaşlar, doğal afetler, salgınlar vb. olağandışı sebeplerle eğitimin aksadığı veya aynı şekilde yürütülemediği dönemlerin olduğu bilinmektedir (Kahraman, 2020, s.45). 2019 yılının sonunda ortaya çıkan ve Mart 2020'de pandemi olarak ilan edilen COVID-19 salgını nedeniyle üniversitelerde eğitime ara verilmiş ve sonrasında online olarak devam edilmiştir. Yükseköğretim Kurulu tarafından birinci adım olarak yükseköğretime 2019-2020 akademik yılı bahar dönemi içerisinde üç haftalık bir ara verilmesi kararlaştırılmış, ardından dönemin geri kalanı tamamen uzaktan ve online eğitim olarak devam edeceği açıklanmıştır (YÖK, 2020 aktaran Yamamoto ve Altun, 2020, s. 28). Pandeminin kontrol altına alınamaması ve hızla yayılması nedeniyle 2020-2021 akademik yılı güz ve bahar dönemlerinin de uzaktan ve online eğitim olarak yürütülmesi kararlaştırılmıştır.

Dolayısıyla üniversite öğrencileri bu süreçte eğitimlerinin üç yarıyılı uzaktan ve online eğitimle tamamlamış olmaktadır. Bu durum özellikle önlisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerin dört yarıyılık eğitim hayatlarının yarısından fazlasını uzaktan ve online eğitimle geçirmeleri anlamına gelmektedir. Bu ise pandemi süreci nedeniyle acil ve hızlı bir şekilde yüz yüze eğitimin yerini alan "online eğitim sürecinde uygulamalı derslerin işlenişinin verimliliğinin sorgulanmasını (Eroğlu ve Kalaycı, 2020, s. 247)" da beraberinde getirmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın konusunu pandemi döneminde online gerçekleştirilen tasarım derslerinin etkinlik ve verimliliğinin sorgulanması oluşturmaktadır.

Çalışmada, meslek yüksekokulu tasarım odaklı bölümlerden olan basım yayım teknolojileri ve grafik tasarım programı öğrencilerinin, alanlarında çok önemli ve yadsınamaz yere sahip olan tasarım derslerinin online eğitim sürecindeki durumu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Online eğitimde teorik ve uygulamalı derslerin işleniş ile ilgili olarak,
  - a. Online eğitim genel olarak nasıl değerlendiriliyor?
  - b. Teorik ve uygulamalı derslerin işleniş nasıl değerlendiriliyor?
2. Online eğitimde gerçekleştirilen uygulamalı tasarım/grafik tasarım derslerine ilişkin olarak,
  - a. Avantaj ve dezavantajlar nelerdir?
  - b. Motivasyonları nasıl etkileniyor?
  - c. Yapmış oldukları tasarımlar (yaratıcılık) nasıl etkilenmektedir?
  - d. Yüz yüze olsaydı tasarımlar (yaratıcılık) farklı olur muydu?
  - e. Teknolojik donanım ve altyapı açısından nasıl değerlendiriliyor?

Meslek yüksekokulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin uygulamalı olan tasarım derslerinin online olarak gerçekleştirilmesine ilişkin görüşlerinin neler olduğunun belirlenerek online eğitim sürecinde gerçekleştirilen tasarıma dayalı uygulamalı derslerin verimliliğinin sorgulanması, ilerleyen süreçte uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların ve uygulamaların kurgulanması ve planlanması adına önemli olduğu düşünülmektedir.

### Yöntem

Çalışma, mevcut durumun betimlendiği ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile verilerin derlendirildiği nitel durum çalışması olarak modellenmiştir.

Varolan durumun betimlenerek bireylerin bu duruma yükeldiği anlamı ortaya koyarak anlamlandırmaya çalışan nitel yaklaşımda içerisinde yer alan durum çalışması, araştırmacının varolan durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, analiz ederk yorumladığı, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Subaşı ve Okumuş, 2017, s.420, Creswell, 2014). Çalışmada, amaç doğrultusunda hazırlanmış olan soruların katılımcılara yöneltilerek alınan yanıtların derlendiği yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır (Karasar, 2016, s. 210; Yıldırım ve Şimşek, 2018: 130). Yarı yapılandırılmış görüşme öncesinde literatür taraması ve amaç sorular doğrultusunda araştırma soruları hazırlanmış ve amaçlı örneklem yönetimiyle belirlenen ve görüşmeyi kabul eden katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Gönüllü katılımcıların yanıtları kayıt altına alınmış ve sonrasında deşifre edilerek çalışmanın analiz ve değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın evreninini Eskişehir Teknik Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu'nda 2020-2021 Güz ve Bahar Döneminde Masaüstü Yayıncılık dersini alan, daha önce de tasarım odaklı dersler aldığı bilinen Basım ve Yayım Teknolojileri Programı ve Grafik Tasarımı Programı öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak çalışma için görüşlerini belirtmek adına gönüllü olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu amaçla öğrencilere ulaşılarak üç Basım ve Yayım Teknolojileri Programı ve üç Grafik Tasarımı Programı öğrencisi olmak üzere altı öğrenci ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Ancak, içerisinde bulunduğumuz pandemi süreci nedeniyle tüm toplantılar/görüşmeler online (çevrimiçi) olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda katılımcılarla yapılan tüm görüşmeler randevu oluşturularak, online ve birebir olarak yapılmış, katılım onayı alınmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler bilgisayar destekli nitel veri analizi programı Nvivo 12 ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda mesleki ve teknik eğitim içerisinde önemli yer tutan önlisans eğitimi almış ve tasarım alanında çalışmalarında devam edecek olan öğrencilerin almış oldukları eğitimi değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda literatürde de belirtildiği üzere motivasyon ve sosyalleşme eksikliği, uygulama ve ürünün sunumunda yaşanan eksiklikler, basılı materyal teslimi ile ilgili dikkat edilmesi gereken husular konusunda deneyim eksikliği gibi konuların öne çıkacağı düşünülmektedir. Ayrıca teknolojiye erişim kısıtlılığı, okul laboratuvar imkanlarından faydalanamamanın da dile getirilen diğer hususlar içerisinde olması beklenmektedir. Bunlarla birlikte her ne kadar eş zamanlı olarak dersler yürütülmüş olsa da materyallere erişim, gerektiğinde ders videolarının izlenebilmesi, aileden uzak olmanın getirdiği sıkıntılar söz konusu olmaması ise online eğitimin doğası gereği avantajlar arasında sayılacaktır.

Bu çerçevede online olarak gerçekleştirilen eğitimlerin, öğrencilik hayatının dörtte üçünde online olarak alınan tasarım eğitimlerinin öğrencilerin çalışma hayatlarında istihdam edilebilirliklerini sağlayan uygulama becerilerinin istenilen seviyede olmaması sonucunu doğuracağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Online eğitim, tasarım eğitimi, Meslek yüksekokulu, COVID-19

### Kaynakça

Creswell, J.W. (2014). Araştırma deseni. (Çev: S. B.Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Eroğlu, F. ve Kalaycı N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265.

Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 Salgınının Uygulamalı Derslere Etkisi ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği. *İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1), 44-56.

Karagöl, R. ve Aksoy, Ş (2020). Grafik Tasarım Eğitiminin Çağın Gereklere Uygunluğuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Journal of Arts*, 3(2), 67-84.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. (31. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Türkkan, H. (2021). Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim ile Verilen Grafik Tasarım Proje Derslerinin Değerlendirilmesi. *Sanat Dergisi*, 37, 95-104.
- Uçar, T.F. (1993). *Ambalaj Tasarımlarının Grafik Tasarım İçindeki Yeri ve Tasarım Evrelerinin İncelenmesi*. Sanatta Yeterlik Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yamamoto, T. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.



## Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Deneyimlediği Sosyal Medya Odaklı Tasarım Sürecine İlişkin Durumları

Ayça Yılmaz, Suzan Duygu Erişti

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

İçerisinde bulunduğumuz teknoloji çağının bir getirisi olan dijital teknolojilerin her alana olduğu gibi eğitim alanına da tamamen entegre olduğu söylenebilmektedir. Günümüzde kimi zaman ders materyallerinin hazırlanmasının, kimi zaman yeni medya tasarımı uygulamaları, dijital pazarlama, dijital okuryazarlık gibi eğitimin konusunun, kimi zaman da eğitimin kendisinin direkt olarak bilgisayar, tablet, telefon, internet vb. dijital teknolojiler aracılığıyla yürütülebilmesi de bunu kanıtlar niteliktedir.

Dijital teknolojilerin en yaygın ayağı olan ve yeni medya içerisinde öne çıkan sosyal medya insanlara kendilerini yansıtma, topluluklar oluşturmaları ve paylaşım ortamı yaratmaları için fırsatlar sunmaktadır (Murray, 2008'den akt. Sarsar, Başbay ve Başbay, 2015, s.419). Sadece bireyler için değil firmalar, markalar, şirketler vb. oluşumlar da varlıklarını, tüketiciye daha hızlı, direkt, ucuz ve kolay ulaşmak için sosyal medyayı etkin olarak kullanmaktadır (İşlek, 2012, s. 64). Diğer bir ifadeyle markalar, şirketler yani reklam verenler tarafından da artık tek yönlü geleneksel ve medya yerine dijital dünya ve yeni medya içerisinde etkileşim ile öne çıkan sosyal medya tercih edilmektedir. Buna bağlı olarak tasarım süreçlerinin de farklılaşmaya başladığı ortadadır.

Dolayısıyla tasarım odaklı bölümlerde verilen eğitimin sadece geleneksel dünya için olması yerine dijital dünya bağlamında da güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir. Zira günümüzde tasarım eğitiminin meslek alanlarıyla ilişkisi oldukça geniştir; basım yayım, reklamcılık ve tanıtım sektöründen, internet yayıncılığı ve dijital medya sektörüne ve eğitim materyallerinin tasarımına dek birçok alan ve sektör bugün grafik tasarımın çalışma alanını oluşturmaktadır. Haliyle hayatımızın bu kadar içinde olması bu alandaki görselliğin, özellikle sanat ve tasarım eğitimi almış tasarımcılar tarafından hazırlanması gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Sakman da (2019, s.594-597) teknolojik yenilikler ve gelişmeler sonucunda alanında uzmanlaşmış ve nitelikli tasarımcılara olan ihtiyacın her geçen gün artmakta olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda tasarım odaklı eğitimin, dijitalleşmenin getirdiği ve gerektirdiği değişime ayak uydurmasının gerekliliği de yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diğer bir ifadeyle geleceğin tasarımcıları olan ve tasarım odaklı eğitim alan öğrenciler için geleneksel medya odaklı çalışmalarının ve ödevlendirmelerinin yanı sıra hızla yeni medya içerisinde en çok öne çıkan sosyal medya içeriği tasarımlarının da yer alması gerektiği açıktır. Mezun olduklarında görsel sanatlar öğretmenleri ve/veya tasarımcı olarak görev yapacak olan güzel sanatlar eğitimi bölümü lisans öğrencilerinin için günümüz eğitiminde de yeri olan ve tasarım anlamında da bu yöne gelişen eğilimler sebebiyle sosyal medya odaklı tasarım geliştirme süreci deneyimine ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı Grafik Anasanat öğrencilerinin deneyimlediği sosyal medya odaklı tasarım sürecine ilişkin durumlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler sosyal medya odaklı tasarım sürecinin yapılandırılmasında nelere dikkat etmektedir?
2. Öğrencilerin sosyal medya odaklı tasarım sürecinde karşılaştıkları problemler nelerdir?
3. Öğrencilerin sosyal medya odaklı tasarım sürecindeki kazanımları nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı Grafik Anasanat öğrencilerinin deneyimlediği sosyal medya odaklı tasarım sürecine ilişkin durumlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın çalışma grubunu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi bölümünde 2020-2021 Güz Döneminde Grafik Tasarım V dersini alan, daha önce de tasarım odaklı dersler aldığı bilinen, araştırma için görüşlerini belirtmek adına gönüllü olan ve mezun olması öngörülen 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, belirli bir durumu derinlemesine betimleyen ve inceleyen bir araştırma yöntemidir (Merriam, 2013, s. 40). Çalışmanın amacına uygun olacak şekilde veri toplanabilmesi adına nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla başvurulan tekniklerden olan gözlem ve odak grup görüşmesi teknikleri kullanılmıştır. Gözlem, araştırmacının belirli bir durumu tespit etme, anlama ve açıklama amaçlı olarak bakışı

ve dinleyişi ile etkin bir veri toplama tekniği olarak (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.173); odak grup görüşmesi ise araştırmacı tarafından seçilmiş belirli bir grupta ve belirli bir konuya ilişkin gerçekleştirilen görüşme türü olarak tanımlanmaktadır. Normal şartlar altında odak grup görüşmelerinin yüz yüze gerçekleştirilmesi tercih edilse de içerisinde bulunduğumuz pandemi süreci nedeniyle tüm toplantılar/görüşmeler online (çevrimiçi) olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın tüm gözlem süreci ve katılımcılarla yapılan görüşmeler randevu oluşturularak 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı güz dönemi boyunca online olarak yapılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma sonucunda tasarım odaklı eğitim alan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin, güzel sanatlar eğitimi içerisinde önemli yer tutan sosyal medya odaklı tasarım sürecine ilişkin durumlarının ortaya konması beklenmektedir.

Elde edilen verilere göre pandemi döneminde derslerin online olarak yürütülmesi nedeniyle birebir olarak deneyimleme imkanları da olan uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin, tasarımcı adayları olarak atölye ortamından mahrum kalmaları sebebiyle dönemin ilk haftalarında genel performans ve motivasyon bağlamında değerlendirildiğinde olumsuz bir etki gözlemlenmiştir. Yine de süreç içerisinde derse devam durumunun yüksek olduğu, ödev ve sorumlulukların düzenli olarak yerine getirildiği söylenebilmektedir. Ayrıca dönemin sonunda öğrencilerin kendi durumlarını değerlendirmeleri amacıyla yapılan odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen verilerde ise gözlem verilerinin sonucu ile paralel olarak öğrencilerin sosyal medya içerisinde görsel ileti hazırlama konusunda; bir tema üzerinden bir süreç yapılandırırken onları etkileyen en önemli olumsuzluğun uzaktan eğitime bağlı olarak yaşadıkları teknik problemler ve motivasyon düşüklüğü öne çıkmaktadır. Ayrıca süreç içerisinde içerik ile ilgili olarak yaygın etki oluşturmak bağlamında hedef kitleye ulaşmak ve içerik paylaşımında bir takım engellerle karşılaştıkları söylenebilmektedir.

Genel anlamda değerlendirildiğinde ise öğrencilerin sosyal medya odaklı tasarım hazırlama ve sosyal medya yönetim süreci konusunda bir deneyime sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Güzel Sanatlar Eğitimi, Tasarım, Sosyal Medya, Tasarım Süreci

### **Kaynakça**

- İşlek, M. S. (2012). *Sosyal medyanın tüketici davranışlarına etkileri: Türkiye'deki sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sakman, S. (2019). Grafik tasarım eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Uluslararası Sanat Kongresi 1 Bildiri Kitabı*, Ankara: Gece Akademi, 591-599.
- Sarsar, F., Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

## Dijital Çağda Sanat Eğitimi ve Sanat Yapıtını Walter Benjamin Perspektifinden Değerlendirmek

Uğur Yılmaz

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Bu araştırma Alman edebiyat eleştirmeni ve estetik kuramcısı Walter Benjamin'in *'Teknik Olarak Yeniden-Üretilbilirlik Çağında Sanat Yapıtı'* adlı çalışması çerçevesinde dijital çağda sanat eğitiminde ve sanat yapıtında meydana gelen değişim ve dönüşümleri kuramsal düzeyde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Benjamin'in 1935-36 yılları arasında kaleme aldığı söz konusu çalışması, görsel sanatlar alanına dair eleştirel teori içerikli felsefi bir yaklaşımı karşımıza çıkarmaktadır. Modern dönemde yaşanan teknolojik gelişmeler ekseninde sanat yapıtının üretim süreçlerinde meydana gelen değişim ve dönüşümleri değerlendiren Benjamin'in (2015) çalışması, sanatın üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerinde meydana gelen değişimleri şimdilik/zamansallık, sahicilik, aura, algılama biçimleri vb. boyutlarda tartıştığı; sanat yapıtının baskı ya da yeniden-üretim aracılığıyla çoğaltılmasının yapıtın orijinali ile kopya baskısı arasında meydana gelen değişimleri değerlendirdiği görülmektedir. Sanatın üretim alanına ilişkin sunulan bu eleştirel bakış açısı, sadece modern dönem içerisindeki teknolojik gelişmelerle sınırlı bir estetik okumayı karşımıza çıkarmamakta aynı zamanda postmodern dönemin dijital olanaklarının başta sanat yapıtları olmak üzere toplumsal yaşamın diğer etkinliklerini de nasıl etkilediği ve değişime uğrattığı konusunda felsefi ve sosyolojik bir yaklaşımı da karşımıza çıkarmaktadır. Bu nedenle Benjamin'in (2015) çalışmasını, dijital çağın sosyolojik argümanları doğrultusunda görsel sanatlar eğitimi değerlendirme konusunda kuramsal bir dayanak noktası olarak ele almanın değerli olduğu düşünülmüştür.

Postmodern dönemde internet teknolojilerine bağlı olarak kitle iletişim kanallarında meydana gelen gelişmelerin, sanat eğitimi araştırmalarını görsel kültür kavramı çerçevesinde gerçekleşen sorgulamalara, uygulamalara ve müfredat düzenlemelerine yönlendirdiği görülmektedir (Duncum, 2001; Freedman, 2000; Smith, 2003; Tavin, 2003; Tavin & Hausman, 2004). Dijital görsel kültür araçlarının sanatın üretim ve tüketim eylemleri üzerindeki etkilerine ek olarak, görsel sanatlar eğitiminin de dijital dönüşüm çerçevesinde değerlendirilmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada Benjamin'in (2015) çalışması, postmodern dönemde sanat ve görsel kültür eğitiminin değerlendirilmesi noktasında teorik bir çerçeve olarak görülmüş; görsel kültür alanını değerlendirmeye yardımcı öncül bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Benjamin'in (2015) çalışmasında ele alınan sanat yapıtına ilişkin değerlendirmelerin eğitim alanına uyarlanması ile dijital çağda görsel sanatlar eğitiminin nasıl şekillendirilmesi gerektiği sorusuna felsefi ve sosyolojik bağlamlarda kuramsal nitelikli katkılar sağlanabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle araştırmada, Benjamin'in estetik teorisi ekseninde görsel sanatlar eğitiminin ve sanat yapıtının dijitalleşme süreci içerisindeki konumu, rolü ve yapısı sanat sosyolojik bir yaklaşım içerisinde değerlendirilmiştir.

### Yöntem

Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirttiği üzere doküman incelemesi, yazılı materyaller üzerinden veri elde etmeye dayalı bir veri toplama yöntemidir. Araştırmaya konu olan Benjamin'in (2015) *'Teknik Olarak Yeniden-Üretilbilirlik Çağında Sanat Yapıtı'* adlı çalışması içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011)'in belirttiği üzere "içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (s. 227). Bu kapsamda, söz konusu yazılı materyal üzerine gerçekleştirilen içerik analizinde öncelikli olarak Benjamin'in estetik teorisi ve mekanik röprodüksiyon çağı olarak ifade ettiği döneme ilişkin değerlendirmelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Söz konusu değerlendirmeleri içeren metinler (ifadeler) üzerinde kodlama işlemi gerçekleştirilmiş; kodlar üzerinden temalara ulaşılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen kod ve temalar çerçevesinde dijital çağda sanat eğitimine ilişkin kuramsal düzeyde değerlendirmelerde ve yorumlamalarda bulunulmuştur. Araştırmaya konu olan Benjamin'in (2015) çalışması öz itibarıyla görsel sanatlar alanıyla ilgili olmasından kaynaklı olarak çalışma üzerinden elde edilen verilerin dijital çağda görsel sanatlar eğitime adaptasyonunun nasıl gerçekleştirilebileceği düşüncesi üzerine pedagojik bir bakış açısıyla değerlendirme ve yorumlama işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada gerçekleştirilen içerik analizine yönelik olarak güvenilirlik uyum hesaplaması yapılmıştır. Güvenirlik uyum hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülünden [ $Kodlayıcılar\ arası\ güvenilirlik\ katsayısı = \frac{Görüş\ birliği}{Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı} \times 100$ ] yararlanılmıştır. Bu formül üzerinden araştırmacı ve bir uzaman (sanat eğitimi uzmanı) tarafından aynı veri seti üzerine gerçekleştirilen analizlere yönelik güvenilirlik hesaplamasında

bulunulmuş; hesaplama sonucunda güvenilirlik uyum yüzdesi %80 şeklinde elde edilmiştir. Bu oranın, Miles ve Huberman'ın (1994) %70 olarak ifade ettiği alt sınırın üzerinde olması nedeniyle araştırma kapsamında gerçekleştirilen analiz işleminin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya konu olan Benjamin'in (2015) '*Teknik Olarak Yeniden-Üretilbilirlik Çağında Sanat Yapıtı*' adlı çalışmasına yönelik gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda teknik olarak yeniden-üretilbilirlik çerçevesinde sanat yapıtının orijinali ile kopya baskısı arasında şimdilik-zamansallık, sahicilik, aura ve algılama biçimlerinde değişim ve dönüşümlerin meydana geldiği görülmüştür. Söz konusu değişim ve dönüşümler üzerinde, görsel formların baskı teknolojileri aracılığıyla seri şekillerde üretilmesi ve geniş kitlelerin erişimine sunulabilir olma durumlarının belirleyici olduğuna dikkat çekildiği görülmüştür. Benjamin'in (2015) çalışmasından elde edilen söz konusu sonuçlarla ilişkili olarak dijital çağda görsel sanatlar eğitimi ve sanat yapıtında meydana gelen değişim ve dönüşümleri benzer kod ve temalar doğrultusunda değerlendirmenin mümkün olabileceği anlaşılmıştır. Bu bağlamda, yüz yüze öğretim ya da uzaktan öğretimde canlı/senkron (eş zamanlı) olarak gerçekleştirilen pedagojik faaliyetlere göre dijital çağda derslerin videolar aracılığıyla çoğaltılması ve bu videoların geniş kitlelerin erişimine sunulabilir olma durumlarının derslerin şimdiliğini/zamansallığını, sahiciliğini, aurasını ve algılama biçimlerini değişime uğrattığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu değişimlerle ilgili olarak teknik olarak yeniden-üretim yoluyla derslerin dijital ortamlarda çoğaltılmasının, Benjamin'in (2015) çalışmasında belirttiği 'aura' kaybı çerçevesinde yorumlanabilir bir ilişki düzenini karşımıza çıkarmıştır. Yine, Benjamin'in modern dönemin teknolojik koşullarına yönelik gerçekleştirdiği söz konusu değerlendirmelerini, dijital çağda kitle iletişim alanında yaşanan gelişmelerle birlikte sanat yapıtının yeniden-üretimi, dağıtımı ve alımlama özellikleri bağlamında da gerçekleştirmenin mümkün olabileceği görülmüştür. Bu anlamda sanat yapıtlarının sosyal medya aracılığıyla geniş kitlelerin erişimine sunulabiliyor olma durumuna bağlı olarak orijinal yapıt ile yeniden-üretim arasındaki şimdilik-zamansallık, sahicilik, aura ve algılama biçimlerindeki farklılaşmaların daha fazla hissedilmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Walter Benjamin, Görsel Sanatlar Eğitimi, Sanat Yapıtı, Sanat Sosyolojisi, Resim

### Kaynakça

- Benjamin, W. (2015). *Teknik olarak yeniden-üretilbilirlik çağında sanat yapıtı* (G. Sarı, Çev.). İstanbul: Zeplin Kitap.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112. <https://doi.org/10.1080/00393541.2001.11651691>
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314-329. <https://doi.org/10.1080/00393541.2000.11651684>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M., (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, P. J. (2003). Visual culture studies versus art education. *Arts Education Policy Review*, 104(4), 3-8. <https://doi.org/10.1080/10632910309600049>
- Tavin, K. M. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3). <https://doi.org/10.1080/00393541.2003.11651739>
- Tavin, K., & Hausman, J. (2004). Art education and visual culture in the age of globalization. *Art Education*, 57(5), 47-53. <https://doi.org/10.1080/00043125.2004.11653568>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## Yetişkin Sanat Eğitiminde Çağdaş Sanat Farkındalığına Dayalı Bir Durum Çalışması

Emel Ülüş, Suzan Duygu Erişti

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Sanat eğitiminin toplumsal gelişim yaratma potansiyeli bakımından her bireyin nitelikli sanat eğitimine ulaşabilmesi önemsenmesi gereken bir paradigmadır. Sanat eğitimi alanı, görsel sanatların eğitimi ve öğretim ile ilgili olup, uygulamaya yönelik sanat etkinlikleri, sanat yapıtı inceleme, sanat tarihi ve estetik konuları bu öğretim kapsamı içinde yer alır (Kırışoğlu, 2019, s.11). Nitelikli bir sanat eğitiminde, farklı içerik, yetenek ve disiplinlerin bilgi temellerine önem vererek, disiplinlerarası öğretimi yaratabilecek iş birliği bir programa sahip olmak gerekmektedir. Bugün küresel bir perspektiften bakıldığında, ekonomiler, teknolojiler, sanatlar birbirine daha bağımlı hale gelmektedir. Dünya nüfusu genişlerken, multidisipliner çözümler gerektiren yeni sorunlar da gün ışığına çıkmaktadır. Bir çok disiplinden bilgi içeren ve bir çok tarihsel bilginin temeli olan sanat, bu sorunlara çözüm getirebilme olanağına sahiptir (Ulbricht,1998, s.13-16).Türkiye’de anaokulundan lise eğitimine kadar sanat eğitiminin kapsamı ve uygulanışı incelendiğinde, disiplinlerarası yeni öğretim yaklaşımlarıyla çağı yakalayacak yetkinliğe ilerlediği gözlemlenmektedir. Ne var ki söz konusu yaklaşımlar yetişkin sanat eğitimi penceresinden değerlendirildiğinde, gerek Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda gerekse özel atölye, galerilerde verilen kurslar ve seminerlerde; öğrenmeye değil kısa sürede ürün almaya yönelik workshop adı altında çalışmalar sürdürülmektedir. Elbette her kurum bu kaygıları taşımamaktadır. Fakat yalnızca katılımcının rehabilitasyonunu sağlamanın, yetişkin sanat eğitiminin içeriğini karşılamadığı kanısı yanlış olmayacaktır. Yetişkin sanat eğitimi ortamlarında planlanan sanat eğitimi süreçlerinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu sanat algısı ne yazık ki günü ve çağdaş sanat sürecine yönelik eğitim basamaklarını karşılayamamaktadır. Bir devrin özelliklerini gösteren şeylerin maddi kuvvetler olduğunu söyleyen Herbert Read; ırktan, iklimden, ekonomiden ve toplumdan gelen etkileri işaret eder(Read, 2017, s.47). Bu etkiler bütünseldir ve yetişkin sanat eğitimi programlarının nitelikli bir öğretim süreci ile sürdürülmesi, toplumsal verileri ortaya çıkaracaktır.

Kapsamlı bir program ve meslek kazandırma yetisiyle kültürel, sosyolojik bağlamda yapıcı bir güç olarak varlığını sürdüren yetişkinlere yönelik uygulamalar sunan yaygın eğitimin, değişen sanat eğitimi olanaklarına ayak uydurmadığı, ders içi ders dışı yapılan görüşmeler ışığında gözlemlenmiştir. Yetişkin sanat eğitim süreçlerinde yalnızca bireylerin hoş vakit geçirerek boş zamanlarını doldurmalarına olanak tanıyan kopyalamaya dayalı uygulamaların, bireyler üzerinde kalıcı bir deneyim yaratmadığı, öznel bakış açısı geliştirmelerine olanak tanımadığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın problem durumunu oluşturan bu tutum toplumda yetişkinlerin kayıp bir nesil olarak görüldüğünü, sanat öğretiminin ise bugünün sanat düşüncesini ve eğitim olanaklarını yakalayacak bir düzlemde gerçekleşemediğini göstermektedir.

Sanatın, iletişimi sağlayan, düşünme ve sorgulama yetilerini geliştiren bir araç olması çağın getirisi olan eğitim yaklaşımlarıyla, farklı disiplinleri bir araya getirerek, insanın kendini ifade edebilme olanaklarını arttırmaktadır. Read’e göre; duygu tepkilerini anlatan bir kelime olarak ifade, insan algılarını ve zihinsel hayatını soyutlaştırarak kendi anlayışını kurar(Read, 2017,s.9). Somut düşünmede, kavram elde etmede sanat bir araçtır (Kırışoğlu, 2019,s.7). Bir araç olarak güncel sanat paradigmasının sanat eğitime entegre edilmesi ile; yetişkin sanat eğitiminde programlanan temel sanat eğitimi programları ile sürdürülen uygulamalı resim derslerinin, kültür, estetik algı ve çağdaş sanat farkındalığı bağlamlarına ilişkin ifade olanaklarını geliştirilebileceği düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmanın, İstanbul Sanat ve Meslek Edindirme Kurslarında resim sanat eğitimi programı adı altında yetişkin bireyler için açılan, resim dersi planının uygulama sürecinde çağdaş sanat farkındalığı ve estetik deneyimlerine ilişkin çıktıları ortaya koyduğu düşünülmektedir. Eğitim süresince yapılan uygulamalı çalışmaların, derslere başlandığı andan itibaren gözlenmesi, uygulama sürecinin somut çıktıları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerine dayalı, verilerin sistematik bir biçimde toplandığı bir yöntem olan, durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu tür durum çalışmaları, uygulama sorunları ile ilgili endişeler için yararlıdır. Süreçte neyin olduğuna dair kapsamlı raporlar, zaman içinde meydana gelebilecek bir uygulama değişkenliği bulgusunu yorumlamak için bir bağlam oluşturabilir. (Davey,1990,s.1) Vaka çalışması olarak da adlandırılan durum çalışmaları, yeni bir bakış açısı sağlayan ve gelecekteki ilgili araştırmalar için zemin hazırlama niteliği olduğu için özellikle yararlı bulunmaktadır. Bunun yanında, durum çalışmaları, güncel olayları inceleme bağlamında, bir fenomeni titizlikle tanımlayarak ve açıklayarak da ayakta durabilmektedir (Rowley,2002, s.17-20). Durum çalışmalarında kullanılan veri

kaynakları ise; bu örneklerle sınırlı olmamakla birlikte, dökümantasyon, fotoğraf, arşiv kayırları, röportaj, video görüntüleri, fiziksel eserler, doğrudan gözlemler ve katılımcı gözlemleri olabilmektedir (Grauer, 2012, s.70). Durum çalışmalarında iç geçerliliği sağlamak için çeşitlenimin kullanılması, uzun süreli gözlem yapılması, bulgular hakkında uzman görüşü alınması, verilerin veri kaynağına kontrol ettirilmesi, araştırmacının kendi görüş ve düşüncelerini çalışmanın başında belirtmesi, katılımcıların bütün sürece dahil edilmesi gibi 6 strateji önerilmiştir (Merriam'dan akt.Subaşı&Okumuş, 2017, s.424).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

İSMEK Rasimpaşa Kurs Merkezinde açılan Resim Sanat Eğitimi branşına katılan farklı yaşta, farklı cinsiyetlerde ve farklı meslek gruplarından 10 yetişkin öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışma nitel bir araştırma olup, veriler gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Ders planına bağlı kalarak yapılan uygulamaların seçiminde kullanılan güncel/çağdaş sanat verilerinin; öğrencilerin estetik algılarını, sorgulama yetilerini, bugünün sanat bakışını, klasik, modern ve postmodern ayrımlarını yapabilmelerini sağladığı görülmüştür. Uygulamalarda kullanılan sanat dönemleri ve sanat yapıtlarının öğrencilerin kendi bakış açılarıyla birleştirilerek yeniden üretiminin yapılması ile, hem bireylerin kendilerini, hem de birbirlerini etkileyerek kazanımlar sağladıkları çalışmalar ışığında analiz edilmiştir. Boş zamanlarını doldurma ve toplumda bir beceri ile yer bulma amacı ile kurslara katılan bireylerin, bu eğitim süreci içinde nitelikli deneyimler kazanmışlardır. Boş zamanlarını ders içinde ya da ders dışında nitelikli bir şekilde geçirebilmelerine olanak tanıyan, kendini sözle ve resim yoluyla ifade edebilen, çağdaş sanat farkındalığı ile etrafında gördüğü güncel sanat olaylarına katılım sağlayarak sorgulama yapabilen bireyler olarak hayata katılım sağlayacakları düşünülmektedir.

Çağdaş sanat ve estetik bağlamlarının sorgulandığı bu çalışmada katılımcıların, teori ve uygulama bakımından kazanımları olduğu, sanat farkındalığı ve sorgulama alışkanlığı geliştirerek, sanatı dönemlerine göre algılayabildikleri bulgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sanat Eğitimi, Yetişkin Sanat Eğitimi, Yaygın Eğitim, Çağdaş Sanat, Estetik Sorgulama, Disiplinlerarası Sanat Eğitimi, Kültürel-Toplumsal Gelişim.

### Kaynakça

- Antmen, A., (2008) "20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar", İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Barret, T. (2019), "Neden Bu Sanat Çağdaş Sanatta Estetik ve Eleştiri", Hayalperest Yayınevi
- Davey, Lynn (1990) "The Application of Case Study Evaluations," Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 2, Article 9. DOI: <https://doi.org/10.7275/02g8-bb93> Available at: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol2/iss1/9>
- Grauer, K. (2012) "A Case for Case Study Research in Education" (Chapter 4) S. R. Klein (ed.), Action Research Methods
- Kırıçoğlu, Olcay. T., (2019) "Sanatta Eğitim, Görmek, Öğrenmek, Yaratmak" 4.Baskı, Ütopya Yayınevi, Ankara
- Kiratlı, A.D. (2019). Sanat Eğitiminde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Lifelong Learning and Adult Education in Fine Arts Education. International Journal of Research in Fine Arts Education, 2(1), 1-8.
- Kuçuradi, İ., (2016) Sanata Felsefeyle Bakmak, İstanbul, TFK Yayınları 6. Baskı
- Lee, S.Y. & Barrett, T. (1991), "Studies in Art Education", Vol. 32, No. 3. pp. 171-177. <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-3541%28199121%2932%3A3%3C171%3ATCWOLA%3E2.0.CO%3B2-3>
- Okumuş, K. & Subaşı, M. (2017) "Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması"
- Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Haziran 2017 21(2): 419-426
- Read, Herbert. (2017) "Sanatın Anlamı", Hayalperest Yayınevi, İstanbul
- Rowley, J. (2002) "Using Case Studies in Research" Management Research News Volume 25 Number 1
- San, İnci. (2019) "Sanatlar, Eğitim ve Kültür" 3.kitap, 1.Baskı, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.
- Ulbricht, J. (1998) "Interdisciplinary Art Education Reconsidered, Art Education," 51:4, 13-17, DOI: 10.1080/00043125.1998.11654335
- Young, J. O., (2010), "Art and the Educated Audience" The Journal of Aesthetic Education, Volume 44, Number 3, Fall 2010, pp. 29-42 (Article)



## Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde STEAM Odaklı Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları

Yeliz Erdoğan, Suzan Duygu Erişti

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Uluslararası düzeyde en çok tartışılan ve yer verilen 21. yüzyıl becerileri, Endüstri 4.0 ve PISA-TIMSS sınavlarının eğitim dünyasındaki yansımaları, disiplinlerin bütünleştirilerek uygulanmasını içeren STEM eğitimi yaklaşımıdır. STEM; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının İngilizce baş harflerinin kısaltmasından meydana gelmektedir (Akgündüz, 2018, s.20). 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi hususunda STEM konularının sanata yaklaştırılması gerekmektedir (Piro, 2010, s. 29). İhtiyaç duyulan yeniliklerin gerçekleştirilebilmesi için birbirinden farklı alanlar ortak bir noktada buluşturulmalıdır. Bu nedenle STEM'in STEAM'e dönüştürülmesi, sanatın bu disiplinlerin arasına eklenmesi gerekmektedir. Sanat ve tasarım, 21. yüzyılda dönüşümlere hazır bir alan olarak STEAM disiplinleri arasında yerini alır (Maeda, 2013, s.1-3). STEM'in STEAM'e dönüşme fikri ve sanatın STEM eğitimi için nasıl bir disiplin odağı olacağı üzerine gerçekleştirilen bir araştırmada; sanat ve bilimin disiplinlerarası çalışmasının, estetik ve analitik düşünme biçimlerinin bir araya gelmesiyle iyileştirilen bir öğretim programının meydana gelmesinde etkili olabileceği ileri sürülmüştür (Bequette ve Bequette, 2012, s.43).

STEAM öğretmenin; öğretim yöntem ve teknikleri, alan bilgisi ve öğretim programındaki hâkimiyetinin STEAM eğitimi sürecinde etkili olacağı, diğer disiplinlerden elde ettiği bilgi ve becerilere sanat aracılığıyla kazandıkları dâhil edildiğinde zengin bir eğitim sürecinin oluşabileceği öngörülmektedir. Bu kapsamda Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği programında 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi güz yarıyılında araştırmacılar tarafından STEAM odaklı bir ders süreci yürütülmüştür. Ders süresince STEAM eğitimine yönelik teorik anlatımların yanı sıra uygulamalara, öğretmen adaylarının STEAM eğitiminde kullanabilecekleri öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyallerine yer verilmiştir. Bunlar arasında öğretmen adaylarının eleştirel bakış açısıyla ele alarak deneyimlediklerinin başında mobil uygulamalar gelmektedir. STEAM eğitiminin teknolojik boyutu, günümüz öğrencilerinin ilgi ve dikkatlerini çekebilme, kalıcı öğrenmeyi sağlama, gerçek hayatla bütünleştirme hususunda mobil uygulamaların etkili olacağı düşünülerek derse dahil edilmiştir. Bu çerçevede öğretmen adaylarıyla paylaşılan yaklaşık on iki adet mobil uygulamalardan araştırmacıların ön incelemeleri ve ders bağlamında kullanım amacına uygun olarak altı tanesi seçilmiştir. Bunlardan beş tanesi artırılmış gerçeklik uygulaması olmakla beraber hepsi kendi içinde farklı özelliklere ve hedeflere sahiptir. Özellikle ders sürecinde üzerinde durulan iki uygulamanın merkezinde sanatsal üretim vardır.

Artırılmış gerçeklik, gerçek dünyanın bir bilgisayar aracılığıyla üretilen görüntü, ses ve grafik öğeleri ile gerçek zamanlı olarak zenginleştirilmesidir (Bozat ve Dedelioğlu, 2018, s.930). Artırılmış gerçeklikte fiziki gerçeklik algısıyla elde edilen bilgiye yapılan sayısal bilgi eklemesiyle kullanıcı algısı kuvvetlendirilerek hedef mekan, yapı veya obje hakkında daha fazla bilgi sahibi olunması amaçlanmaktadır. Akıllı telefon ve tabletler sayesinde kolaylıkla indirilen uygulamalar aracılığıyla artırılmış gerçeklikle oluşturulan veriler etkileşimli olarak görüntülenebilir ve eğitim, tıp gibi önemli alanlarda kullanılabilir (Coşkun, 2017, s.63).

STEAM odaklı olarak yürütülen ders sürecine dahil edilen artırılmış gerçeklik uygulamaları; Artivive, SketchAR, LeoAR, Augment, SOLAR'dır. Bunların içinden öğrencilerin yoğun olarak deneyimledikleri Artivive ve SketchAR'dır.

STEAM eğitimi uluslararası düzeyde yoğun bir ilgi görmekle birlikte henüz yaygınlık kazanmadığı söylenebilir. Türkiye'de de STEAM eğitimi üzerine araştırma ve incelemeler yapılmakta, kongre ve sempozyumlarda bu alan üzerine yapılan bilimsel çalışmalarla tanınırlığının gitgide arttığı görülmektedir. Ulusal ve uluslararası araştırmaların incelenmesi sonucunda Görsel Sanatlar öğretmen eğitimi ve STEAM odaklı artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin hiçbir çalışmanın bulunmaması araştırmacının bu araştırma konusuna yönelmesinde etkili olmuştur. Görsel Sanatlar öğretmen eğitiminde günümüz eğitim yaklaşımlarını yakalayabilmek ve takip edebilmek için bu alandaki çalışmaların eksikliği ve çağını anlayabilen, müdahale edebilen, geleceğin mesleklerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilen nesiller yetiştirebilmede etkili olmak amacıyla bilimsel temellere oturtularak bu araştırmanın gerçekleştirilmesi gerekliliği hissedilmiştir.

Bu araştırmada; Görsel Sanatlar öğretmen eğitiminde STEAM odaklı artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımının planlanması, tasarlanması, geliştirilmesi ve daha iyi hâle getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının STEAM odaklı artırılmış gerçeklik uygulamalarını tanıması, incelemesi, deneyimlemesi ve eleştirel bakış açısıyla yorumlanması ve yargılması temel alınarak Görsel Sanatlar öğretmen eğitiminde kullanımının geliştirilerek daha iyi hale getirilmesi planlanmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi öğretmen adaylarının STEAM odaklı artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik öğretim problemlerini saptama, iyileştirme ve geliştirmeye dayalı öğretim içeriği yapılandırma süreçlerini sorgulamaktır.

### Yöntem

Görsel sanatlar öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının STEAM odaklı artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilerin artırılması, öğretim sürecinin planlanması ve daha iyi hâle getirilmesinin amaçlandığı bu araştırma, bir öğrenme ortamında eğitim uygulamalarının yapılandırılması, iyileştirme ve geliştirmelerle sürecin yönetilmesi, katılımcılardan derinlemesine ve geniş veriler elde edilebilmesi nedeniyle eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması, araştırmacı ve araştırılanı net olarak birbirinden ayıran, keşfetme-müdahale-değerlendirme döngüsü içinde bir pozitivist paradigma olarak doğmuştur. Eğitimde eylem araştırmaları eğitimcilere araştırmacı-araştırılan, öğreten-öğretilen, araç-vasıta, teori-pratik, öznel-tarafsızlık, iç-dış etkenler arasındaki farklılık ve ikiliklerin çözüldüğü konvansiyonel bir anlayış ve sorgulama sunar (Bryant, 1996). Araştırmacılar eylem araştırmasıyla eğitim ortamı, katılımcılar, araştırılan konu ve sürece dair veriler elde ederek bütüncül bir bakış açısıyla süreci değerlendirebilir.

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği programına devam etmekte olan bir grup 3. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak öğrenciler belirlenmiştir. 11 kişinin gönüllü olarak seçtiği ve içeriğinde STEAM odaklı artırılmış gerçeklik uygulamalarının yer aldığı bu seçmeli dersin seçilmesi ve öğrencilerin 3. sınıf olması ölçütlerine uygun olarak katılımcılar belirlenmiştir. Bu öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamaları hakkında düşüncelerini ve öğretim sürecine ilişkin problemlerini saptama, iyileştirme ve geliştirme amacıyla uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcı gözlemciliği, alanyazın taraması, gönüllü olanlar ile gerçekleştirilecek yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcı günlüğü ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Alanyazın ve araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin yapılandırılmasından sonra uygulanması, öğrencilerin istekleri doğrultusunda belirlenen gün ve saatlerde ses kayıt cihazı ve video kayıt aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme dökümleri araştırmacı tarafından yapılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcı günlükleri ve araştırmacı günlüğü Nvivo 12 nitel veri analizi programı aracılığıyla analiz edilecektir. Nitel veriler, yapısı gereği tümevarımsal analiz yöntemi ile ele alınacaktır. Görüşme dökümleri ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler Nvivo 12 nitel veri analizi programı yardımı ile kod ve temalara ayrılarak geniş, birleştirilmiş ve bütüncül bir bakış oluşturulacaktır. Analiz sonucunda veriler, kod ve temalar eşliğinde bulgulara dönüştürülerek alanyazın taramasıyla deşifre edilen bilgiler ışığında yorumlanacak ve sonuçlandırılacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri incelendiğinde Görsel Sanatlar öğretmen eğitiminde STEAM odaklı artırılmış gerçeklik uygulamalarına karşı öğretmen adaylarının ilgi ve merak duyduğu görülmektedir. Yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelere verilen yanıtlara göre, öğretmen adaylarının genelinde mobil uygulamaları, özelinde artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik olumlu görüşlerinin bulunduğu, eleştirel bakış açısıyla yaklaştıkları ve olumlu yönlerinin yanında olumsuz yönlerine dikkat çektikleri saptanmıştır. Mezun olduktan sonra ders planı hazırlarken STEAM odaklı artırılmış gerçeklik uygulamalarına yer vermeyi istedikleri ancak teknolojik yetersizlikler imkan eşitsizliğine de dikkat etmek gerektiğini vurguladıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulamaları deneyimlerinin ardından bu süreci her yönüyle ele almaları ve geleceğe yönelik planlama, tasarlama ve öngörme çabaları sebebiyle henüz tamamlanmamış olan veri analizi sonucunda öğrencilerin öğretmen olduklarında hangi uygulamaları neden kullanacakları veya kullanmayacakları, öğretim süreci içerisindeki planlamaları ve problemleri saptayarak iyileştirme, geliştirme amacıyla bulacakları çözüm yollarına ilişkin fikirler üretmeleri beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** STEAM, Öğretmen Eğitimi, Artırılmış Gerçeklik, Görsel Sanatlar

### Kaynakça

- Akgündüz, D. (2018). Stem eğitiminin kuramsal çerçevesi ve tarihsel gelişimi. D. Akgündüz (Editör), *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada stem eğitimi* içinde (s. 19-47). Ankara: Anı yayıncılık.
- Bequette, W. J. & Bequette, B. M. (2012). A place for art and design education in the stem conversation. *Art Education*, 65(2), 40-47.

- Bozat, U. A. ve Dedeliöğlu, C. (2018). Artırılmış gerçeklik (ar) – geleneksel ve dijitalin kağıt üzerinde buluşması. *6. Uluslararası Matbaa Teknolojileri Sempozyumu* içinde (929-942 ss.). İstanbul Üniversitesi: Türkiye.
- Bryant, I. (1986). Action research and reflective practice in Scott, D. & Usher, R. (eds.) *Understanding educational research* (106-109 pp.), London: Routledge.
- Coşkun, C. (2017). Bir sergileme yöntemi olarak artırılmış gerçeklik. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (20) , 61-75 . DOI: 10.18603/sanatvetasarim.370723.
- Maeda, J. (2013). Stem + art = steam. *The STEAM Journal*, 1(1), 1-3.
- Piro, J. (2010). Going from stem to steam. *Education Week*, 29(24), 28-29.

## Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Görüşleri

Selma Taşkesen, Ayşenur Bakırhan

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, MEB

### Problem Durumu

Uzaktan Eğitim (Distance Education) terimi, ilk olarak Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 yılı kataloğunda geçmiş ve bu terim ilk olarak William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılmıştır (Adıyaman, 2002). Takip eden süreçte, Alman eğitimci Otto Peters tarafından 1960 ve 1970'lerde Almanya'da tanıtılmış ve Fransa'da uzaktan eğitim kurumlarına Télé Enseignement ismi verilmiştir (Verduin ve Clark, 1994). Uzaktan eğitimi tanımlayacak olursak, "Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin aynı mekânlarda bulunmak zorunda olmadığı ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin posta hizmetleri ve bilgi iletişim teknolojileri sayesinde yürütülen bir eğitim sistemi modelidir" (İşman,2011).

Uzaktan eğitim gelişim sürecinde önce posta hizmetleri ile başlamış ve insanlar belirli dönemlerde posta kutularından aldıkları mektuplarla eğitimlerine devam etmişlerdir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte sırasıyla radyo, televizyon ve bilgisayarlar birer uaktan eğitim aracı olarak kullanılmaya devam edilmiştir. United States Distance Learning Association (USDLA)' a göre ise uzaktan eğitimin tanımı; "Uydu, video, audio grafik, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi gibi elektronik araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır. Kısaca Uzaktan eğitimin amacı teknolojik araçlar ve yazılı dökümanlar aracılığı ile, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır.

Bilgi çağına girdiğimiz bu günlerde, gelişen internet teknolojileriyle birlikte uzaktan eğitim de ivme kazanmış ve teknoloji yardımıyla, zamandan ve mekândan bağımsız eğitim verilebilme olanağına kavuşulmuştur (Türkoğlu, 2003; Türkoğlu, 2002). Ülkemizde ve dünyada popülerlik kazanan uzaktan eğitim uygulamaları gücünü ispatlamasının yanı sıra bilinmezliklerini de korumaktadır. Öğretmen ve öğrencinin fiziksel mekân olarak birbirinden ayrı ortamlarda gerçekleştirildiği uzaktan eğitim öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere bir üstünlükleri olan bir alternatif olarak görülmektedir. (İşman,2011).

İnternet teknolojileri ile desteklenen ve günümüz şartlarında çok tercih edilen bir eğitim sistemi olan uzaktan eğitim, eğitim alışkanlıklarına yön vermektedir. Anaokulundan üniversiteye kadar uzanan çeşitli eğitim-öğretim alan ve kademelerinde yaygın biçimde kullanılan uzaktan eğitimin verimli şekilde geçirebilmesi için yoğun çaba gösterilmektedir. Uzaktan eğitim sistemi içerisinde Sanat eğitimine genel amaçsal olarak bakıldığında, Sanat eğitimi rastlantısal olarak kimi yönelişleri, kimi becerileri ya da yetenekleri ortaya çıkarabilirse de, sanat eğitiminin salt amacı bunlar değil hayatı değerli kılmak ve ondan zevk almayı sağlamaktır. Yani sanat eğitimi; "İnsanı hedef alan ve onun mutluluğu için, insan anlayışına uygun nesiller yetiştirmeyi amaçlar" (Yolcu, 2004).

Koronavirüs enfeksiyonunun (COVID-19) Çin'de başlayıp bir süre sonra tüm dünyayı etkisi altına almasıyla bir pandemiye dönüşmüştür. Pandemi, ülkelerin salgının yayılmasını önlemek adına başta eğitim kurumları olmak üzere birçok alanda adım atmalarını zorunlu kılmıştır (Agnolotto ve Queiroz, 2020). Bu zorunluluk eğitimin her kademesinde kendini göstermiş ve bir çok ders zorunlu olarak uzaktan eğitimle yürütülmeye başlamıştır. Bu sebeple günümüz şartlarına bağlı olarak eğitim sistemi içinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfı, ilkökul ve ortaokul öğretmenleri süreci EBA platformu üzerinden yürütmeye çalışmaktadır. Diğer branşlar da olduğu gibi görsel sanatlar dersinin de uzaktan eğitim sürecinde verimli şekilde geçirilebilmesi için yoğun çaba gösterilmektedir. Yüz yüze eğitim sisteminde zorunlu 1 saat, seçmeli olarak 2 saat olarak işlenen görsel sanatlar dersi uzaktan eğitim sisteminde yine aynı ders saatleri formatında EBA platformu üzerinden yürütülmektedir. Uygulama ders öğretmenleri EBA üzerinden derslerini işleme yönünde alan bazında etkinlikler hazırlamaktadır. Uygulama dersleri yönünden bakıldığında Görsel Sanatlar gibi uygulamalı derslerin uzaktan eğitim sürecinde diğer derslere göre uygulanabilirliği, olumlu veya olumsuz durumlarını değerlendirmek önem arz etmektedir. Tüm bunlardan hareketle çalışmanın problem durumu oluşturulmuş ve Görsel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde görsel sanatlar dersi ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesi amacı üzerine oturtulmuştur. Bu problem durumundan hareketle, görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşleri alınarak uzaktan eğitim sürecine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç temelinde, uzaktan eğitim sürecinde görsel sanatlar eğitiminde teknolojinin doğru kullanımı, sürecin doğru kullanılıp kullanılmadığı ve ders kazanımlarının kazandırılıp kazandırılmadığına ışık tutmak hedeflenmiştir.

## Yöntem

Görsel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde görsel sanatlar dersi ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesini amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Nitel veri analizi, 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). Verilerin analizinde ise betimsel analizden faydalanılmıştır.

Çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 65 görsel sanatlar öğretmenin gönüllü katılımları doğrultusunda oluşturulmuştur..

Çalışmanın veri toplama aracı olan ve nitel verilerinin toplanması için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması aşamasında görsel sanatlar öğretmenlerinden uzaktan eğitim sürecinde görsel sanatlar dersi ile ilgili görüşleri alınmış. Toplanan bilgiler değerlendirilerek anahtar kelimeler çıkarılmış ve bu kelimelerden yola çıkarak soru havuzu oluşturulmuştur. Sorulara, uzman görüşü alınarak son şekli verilmiş ve oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nitel veriler toplanmıştır. Nitel veri, belirli amaçlar doğrultusunda, doğal ortamda, gözlem ve görüşme gibi çeşitli teknikler yoluyla elde edilen ve kişilerin olaylara ilişkin algı ve düşüncelerini içeren her türlü bilgidir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). 2.3.

Verilerin Analizinde, nitel veri analizi olan betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Çalışmanın verileri analiz edilirken çalışmaya uygun olarak bir çerçeve oluşturulmuş ve çerçeveye uygun olarak veriler kategorilere ayrılarak, temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalara göre bulgular tanımlanarak, yorumlanmıştır. Araştırmada yer alan bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görsel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde görsel sanatlar dersine ilişkin görüşlerine dayalı olarak dersin, kısmen verimli geçtiği, öğrencilerin orta düzeyde derse katıldığı derse katılan öğrencilerin çalışmalarını istenilen düzeyde yaptıklarını ve katılım sağlayan öğrencilerden verim alındığını, kazanımların gerçekleşmesinin uygulanabilirliğine ve konuya göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğretmenler, öğrencilerin evde malzeme temin edememeleri, kaşılıklı etkileşim olmaması, iletişim güçlükleri ve dersin işlenişine ilişkin zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görsel sanatlar öğretmenleri uzaktan eğitimde görsel sanatlar dersinin verimli geçebilmesi için, ders süresinin daha uzun olması, öğrencilere malzeme temininin sağlanması, veli desteğinin yanı sıra internet ve bilgisayar, tablet, telefon gibi derse girilmesi için gerekli eksikliklerin giderilmesi şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Görsel sanatlar, Uzaktan eğitim, Sanat eğitimi, Pandemi

## Kaynakça

Adıyaman, Z. (2002). eğitim-senluyla yabancı dil öğretimi. Türk Online Dergisi

Eğitim Teknolojisi, 1 (1), 92-97

Agnoletto, R., ve Queiroz, V.C. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia (CEST)*, 5, 2.

Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: introduction and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

İşman, A. (2011) *Uzaktan Eğitim*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.

Karaağaçlı, M. ve Erden, O. (2008). İnternet destekli uzaktan eğitimde dokuz aşamalı öğretim durumunun tasarımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*. Cilt: 1. Sayı: 2.

Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: a Call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22, 557-584.

Odabasi, F. & Kaya, Z. (1998). Distance education in Turkey: Past, present and future. *The Journal of Distance Education*. Winter, 62-68.

Türkoğlu, R. (2002). Web Tabanlı Eğitim ve Örnek Bir Uygulama. *Journal of Politeknik*. Vol. 5. N.3. 209-215.

Türkoğlu, R. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim programı geliştirme süreçleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*.2(3)

*United States Distance Learning Association (USDLA) URL: [http://www.usdla.org/04\\_research\\_info.html](http://www.usdla.org/04_research_info.html), Erişim Tarihi: 30 Kasım 2015.*

Verduin, J.R. and Clark, T.A. (1994). *Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları* (Çev: İlknur Maviş)", Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayınları

Yolcu, E.(2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*, Nobel Yayın, s. 91, Ankara.



## Okuma Kültürü Oluşturmada Öğretmen Yeterliği Ölçek Geliştirme Çalışması

Seval Çiğdemir, Burcu Sel, Işıl Çelik Çoşkun

MEB

### Problem Durumu

Bireyin doğum öncesi döneminden itibaren işitme becerisi ile birlikte başladığı öğrenme süreci, yaşamı boyunca artan bir ivme ile devam etmektedir. Günümüz bilim ve teknolojisine uyum sağlamak, sosyal çevrede ve dünyada meydana gelen gelişmelere ayak uydurabilmek için süregelen bir şekilde devam etmesi gereken bu öğrenme yaşantılarının temelinde ise dil becerilerinin edinimi yer almaktadır. Dil becerileri, çoğunlukla bireyin doğup büyüdüğü ortamda kendiliğinden gelişen bir kavram olmakla birlikte bir kısmının amaçlı olarak kişiye aktarılması gerekmektedir. Dinleme ve konuşma becerileri aile ortamında kendiliğinde gelişebilirken, özellikle “okuma” kavramı bireye amaçlı olarak belli bir sistematik içerisinde kazandırılması gereken bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Logan, 1997). Akyol (2008), okumayı; okuyucunun kendi hayatından getirdiği ön bilgiler ile yazılı bir metnin yeniden yorumlanması ve anlam kurması olarak tanımlamaktadır. Buradan yola çıkarak günümüzde “okuma” sadece harflerin seslendirilmesinden ibaret bir süreç (Rozan, 1982) olarak görülmemekte ve daha geniş kapsamda ele alınmaktadır. Okuma ile ilgili en önemli mevzu okunan metinle ilgili bir anlam kurabilmektir (Güneş, 2004). Ancak bireyin anlam kurabilme becerisinin gelişebilmesi için öncelikle belli bir yaşantı ve bilgi birikimine sahip olması gerekir. Bamberger’e (1990) göre bireyin yaşam boyu başarılı olması için gerekli olan bilginin edinilmesinde en etkili yöntem olarak görülen okuma becerisinin gelişme sürecinde aile, okul gibi çevresel faktörler ve tutum, motivasyon, akıcılık gibi bireysel özelliklerin yanı sıra “öğretmen” faktörü de önemli bir yer teşkil etmektedir.

Öğrenci açısından bakıldığında öğretmen, aileden sonra karşılaşılan en önemli figürdür ve özellikle ilkökul çağlarında öğrenci için bir numaralı otorite kaynağıdır. Bu nedenle öğretmenlik, üstün duygudaşlık gücüne, çok yönlü iş yapabilme kapasitesine ve üstün yeteneğe sahip olunması gereken bir meslektir (Senemoğlu, 1992). İlkokula başlayan bir öğrenci çoğunlukla ailesinden anadili eğitimi olarak gelmektedir ancak aldığı bu eğitim dili düzgün kullanma ve dil yapısını öğrenme açısından yeterli değildir. Dilin bir alt bileşeni olan okuma açısından bakıldığında da durum aynıdır. Her ne kadar okuma alışkanlığının temelleri ailede atılmış olsa da farklı aile yapılarından kaynaklanan eksiklikler nedeniyle kalıcı bir okuma alışkanlığı kazandırma sorumluluğu çoğu kez öğretmenlere düşmektedir (Yılmaz, 2000: 456). Okulun ilk yıllarında karşılaşılan sınıf öğretmenleri öğrenci için kendisiyle özdeşleştirdiği ve model aldığı kimselerdir. Bu bakımdan eğer öğretmen okumaya önem veren bir birey ise öğrenci de bunu gözlemeyip okuma alışkanlığını kendi hayatına tatbik etmeye çalışacaktır. Öğrenciye örnek olmanın yanı sıra öğrencinin kitap okuduğunda ödülmesi, ödüllendirilmesi ve takdir edilmesi okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olan diğer yöntemlerdendir (Bamberger, 1990). Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma kültürü oluşturmaları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda da bu durum açıkça ortaya konmaktadır (Arıcı, 2005; Snow, Burns & Griffin, 1998; Erdağ, Toksun ve Toprak, 2016, İnce, 2012; Tok ve Beyazıt, 2007). Çocukların okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi literatür tarafından da desteklenen öğretmenlerin okuma eğitimi ile ilgili olarak yapabilecekleri Arıcı (2012) tarafından şu şekilde listelenmektedir: 1. Öğretmenler okuma alışkanlığı ile ilgili olarak kendileri örnek olmalıdır. 2. Öğretmenler derslerde kitap tanıtımı yapmalı ve bu kitapları sınıfta okumalıdır. 3. Okullarda içerisinde kitap, dergi gazete, sahne, kostüm gibi malzemelerin bulunduğu özel Türkçe sınıfları oluşturulmalıdır. 4. Okullara şairler ve yazarlar davet edilmelidir. 5. Öğrencilerini birbirine kitap hediye etmesi sağlanmalıdır. 6. Öğrencilere okuma ödevleri verilmeli daha sonra bu ödevi sınıfta sunmaları sağlanmalıdır. 7. Okumayı özendirici yarışmalar yapılmalı ve ödüller verilmelidir. 8. Okul ve sınıf kitaplıkları amaca uygun şekilde düzenlenmelidir. 9. Okumayı sevmeyen öğrencilerin kitabı bitirme zevkini tadabilmesi için az sayfalı kitaplarla okumaya başlatılmalıdır. 10. Yazar ve şairlerin hayatlarından ilginç kesitler derslerde okunmalı ve öğrencilerin ilgisi çekilmelidir. Öğretmenlerin okuma kültürü oluşturmak için neler yapması gerektiği ile ilgili çalışmalar bulunmakla birlikte özellikle öğretmenlerin bu çalışmaları hangi düzeyde veya ne sıklıkta yapması gerektiğini ölçen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu amaçla öğretmenlerin okuma kültürü oluşturmadaki etkinliğini ortaya koymak amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğundan yola çıkılarak literatüre katkı sağlamak adına mevcut çalışma gerçekleştirilmiştir.

### Yöntem

Bu araştırma “okuduğunu anlamaya yönelik öğretmen etkililiği” ölçeği geliştirme çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında MEB bünyesinde kamu ve özel kurumlarda aktif görevde olan toplam 455 öğretmen oluşturmaktadır.

İlk aşamada ulusal ve uluslararası alanyazında okuduğunu anlamaya yönelik öğretmen etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Alanyazın taramasının ardından bu süreçte kullanılabileceği öngörülen maddeler ve alt boyutlar değerlendirilmiş ve 50 maddeden oluşan taslak bir form geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak formun kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanmasına yönelik olarak uzman görüşünden yararlanılmıştır.

Elde edilen görüş ve düzeltme önerilerinden yola çıkılarak madde sayısı 38'e düşürülmüştür. Ardından yeniden düzenlenen ve demografik veriler eklenen taslak form; "hiçbir zaman (0)" "nadiren (1)" "bazen (2)" "sık sık (3)" "her zaman (4)" olmak üzere beşli Likert tipinde oluşturulmuştur. Sonrasında ölçeğin uygulaması gerçekleştirilmiş, yapı geçerlik çalışmaları, güvenilirlik oranının belirlenmesi ve madde istatistiklerinin tespit edilmesi aşamasına geçilmiştir. Uygulama sonrası elde edilen veriler (n 1 + n 2 = 195+ 258) SPSS 22 programına aktararak kayıp değerler ve uç değerler kontrol edilmiştir. Ardından ilk aşamada birinci gruba (n 1 = 195) açımlayıcı faktör analizi (AFA); ikinci gruba (n 2 =258 ) ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemleri gerçekleştirilmiştir. Sonrasında güvenilirliğe ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı tespit edilmiş ve madde istatistikleri gerçekleştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma grubunu 195 Açımlayıcı, Faktör Analizi, 258 Doğrulayıcı Faktör Analizi olmak üzere toplam 453 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesinde uygulanan AFA sonucunda 4 faktör ve 17 maddeden oluşan bir ölçek formuna ulaşılmıştır. Ölçeği oluşturan faktörler toplam varyansın %57.90'ını açıklamaktadır. Faktörel yapıyı test etmek amacıyla yapılan DFA sonucunda, uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ve tüm faktörlerin birbiriyle olumlu ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada geliştirilen okuduğunu anlamaya yönelik öğretmen etkililiği ölçeği için yapılan analizler sonucunda ölçekteki maddelerin güvenilirliğinin .43 ile .66 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Testin tamamının güvenilirliği ise .89 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Böylece 17 madde ve dört faktörden oluşan güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Sonuçta geçerli yapıya ve güvenilir ölçümler yapma özelliğine sahip bir ölçek formuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** okuma kültürü, öğretmen yeterliliği, ölçek geliştirme

### Kaynakça

- Akyol, H. (2008). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem. Arıcı, A. F. (2012). Okuma eğitimi. İstanbul: Pegem Akademi.
- Bamberger, R. (1990). Okuma alışkanlığını geliştirme (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Doğan, B. (2002). Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdağı T. S., & Toprak, F. (2016). Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları okuma stratejileri. International Journal of Language's Education and Teaching. 4(3), 276-292.
- Güneş, F. (2004). Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. Ankara: Ocak Yay.
- İnce, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Logan, G.D. (1997). Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. Reading & Writing Quarterly, 13(2), 123-146.
- Rozan, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. Eğitim ve Bilim, 7 (39), 19-23. Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(8), 143-156.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academies Press.
- Tok, Ş., & Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 28, 113-122.
- Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. Türk Kütüphaneciliği, 14(4), 451-465.

## Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Tüketiciliğe İlişkin Görüş ve Davranışları

Ceren Utkuğün

Afyon Kocatepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde, toplumun geleceğe dair büyük beklentiler atfettiği, sevilen, korunan ve kollanan bir birey olarak çocuk, ihtiyaç ve taleplerini karşılamak amacıyla yüklendiği tüketici kimliği gereği, tüketim pazarının önemli bir ögesidir. Adına televizyon kanalları kurulan, yaşadığı çağın bir gereği olarak teknolojiyi ve sosyal medyayı etkili kullanan çocuğun tüketim pazarındaki önemi günümüzde daha da artmıştır. Çocuk artık dinlenmesi, bilgilendirilmesi ve ikna edilmesi gereken güçlü bir hedef kitle haline gelmiştir (Aktaş, Özüpek ve Altunbaş, 2011).

Geleceğin tüketicileri olacak çocukların da bilinçli bir tüketici olarak yetiştirilmesi önemlidir. Türk eğitim sistemi içerisinde bilinçli tüketiciler yetiştirmek için bilinçli tüketicilik eğitimi verilmektedir. Bilinçli tüketiciler yetiştirmesi beklenen en önemli derslerden biri de sosyal bilgilerdir (Sağlam, 2010). Programın “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında öğrencilerin ülke ekonomisinin sınırlı kaynakları olduğunu kavraması, mevcut kaynakları koruması ve etkili kullanması, yaşadığı yerin ekonomik koşullarına cevap verebilecek girişimlerde bulunması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bunların yanında bilinçli tüketicilik eğitimi kapsamında araştırma, karar verme, finansal okuryazarlık, özdenetim, işbirliği, yenilikçilik ve girişimcilik becerileriyle sorumluluk ve tasarruf değerinin kazandırılması amaçlanmıştır. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı bilinçli tüketici davranışı sergileme, kendine ait bir bütçe oluşturma, gelir-gider dengesini anlama, kaynakları israf etmeme, etkili kullanma ve tasarruf yapma gibi nitelikleri vurgulamıştır. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda aynı öğrenme alanında ekonomik faaliyetlerin hayatımıza etkisini analiz etme, bireyin bilinçli tüketici olarak haklarını kullanması, üretim, dağıtım ve tüketim kavramlarıyla ilgili yeni fikirler geliştirmesi gibi kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımlarla ilgili olarak sorumluluk değeri, işbirliği, yenilikçi düşünme, araştırma ve girişimcilik gibi temel becerilere yer verilmiştir. Bilinçli tüketicilik konuları 4 ve 5. sınıf seviyesinde yoğun bir şekilde yer alırken, 6 ve 7. sınıflarda vergi, bilinçli kaynak kullanımı, e-ticaret gibi sınırlı konular ele alınmıştır (MEB, 2018).

Öğrencilerin doğrudan ya da dolaylı olarak tüketimde rol oynaması, yetişkinliklerinde de bu rolleri devam ettirecek olmaları bilinçli tüketicilik konusunda görüşlerinin alınmasını önemli hale getirmektedir. Sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde bilinçli tüketicilik konularının 4. ve 5. sınıflarda yoğun olarak yer aldığı tespit edilmiş, literatürde ise 4. sınıf seviyesinde yapılmış çalışmalar bulunmasına rağmen 5. sınıf seviyesinde bilinçli tüketiciliğe ilişkin yapılmış bir çalışma tespit edilememiştir. Bu noktadan hareketle araştırmanın temel amacı Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketiciliğe ilişkin görüş ve davranışlarını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul 5. sınıf öğrencileri bilinçli bir tüketicide hangi özelliklerin bulunması gerektiğini düşünmektedirler?
2. Ortaokul 5. sınıf öğrencileri alışveriş yaparken nelere dikkat etmektedirler?
3. Ortaokul 5. sınıf öğrencileri kusurlu bir mal aldıkları takdirde neler yapmaktadırlar?

### Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kapsamında tasarlanmıştır. Patton (2014)’e göre fenomenolojik model bireylerin bir olaya, olguya ve deneyime yönelik bakış açısını anlamak için yapılan nitel araştırma modellerinden biridir. Nitel araştırmalarda en fazla karşılaşılan tip olan fenomenolojik desende araştırmacı; insanların kendi bakış açılarından bir olguyu nasıl anlamlandırdıklarını açıklamaya çalışır. Ayrıca bu desende kişilerin bakış açıları incelenir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmada da Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketiciliğe ilişkin görüş ve davranışlarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 2018/2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde 3 farklı ortaokulda öğrenim gören 49’u kız, 48’i erkek olmak üzere toplam 97 5.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmada öncelikli olarak konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, yapılan çalışmalardan da yararlanılarak yazılı görüş alma formu geliştirilmiştir. Formda yer alan sorular öğrencilerin bilinçli tüketiciliğe ilişkin görüş ve davranışlarını ortaya çıkaracak nitelikte yapılandırılmıştır. Görüşme formundaki soruların kapsam geçerliği için 2 alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yazılı görüş alma formunda yer alan sorular

öğrencilerden mümkün olduğunca çok veri elde edebilmek amacıyla uzun cevap verebilecekleri ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri şekilde hazırlanmıştır.

Araştırma verileri “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanının işlenmesinin ardından 2018/2019 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında, Afyokarahisar ili merkezinde 3 farklı ortaokulda gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 5. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır.

Uygulanan form önce birden doksan yediye kadar numaralandırılmış, daha sonra verilen yanıtlar araştırmacı tarafından tek tek okunarak soruların altında oluşturulan yeni kodlarla içerik analizi tekniğine göre özetlenip yorumlanmıştır. Oluşturulan temalar ve kodlar tablolarda gösterilmiş ve frekansları belirtilmiştir. Öğrencilerin yanıtlarında birden fazla temaya girecek şekilde ifadeler yer almaktadır. Bu nedenle analizler sırasında elde edilen temalardaki frekans sayısı toplam katılımcı sayısından daha fazla olmuştur. Tema ve kodlara yönelik öğrenci görüşlerinden birebir alıntılar yapılarak geçerlik sağlanmıştır (Patton, 2014). Verilerin sunumunda alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınmıştır. Bulguların sunumunda etik kurallar gereği katılımcı gizliliğini korumak amacıyla öğretmen adayları Ö1, Ö2.. şeklinde belirlenen kısaltmalar ile adlandırılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından veriler kodlanmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne [Güvenilirlik = (Görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı)\*100] göre güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmacının güvenilirliği %93 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmadan elde edilen sonuç, güvenilir kabul edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin bilinçli tüketici özellikleri hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bilinçli tüketicisi; tüketim bilincine sahip, tasarrufa ve tüketici haklarına yönelik davranışları bulunan kişi olarak tanımlanmışlardır. Öğrenciler alışveriş yaparken bir tüketici olarak; tüketici sorumluluğu ile kalite ve bütçe bilincine dikkat ettiklerini ifade etmişler; yaşları gereği alışveriş örneklerini market ve bakkal ağırlıklı olarak vermişlerdir. Tüketici sorumluluğu ile ilgili olarak; aldıkları ürünlerin son kullanma tarihleri, ambalaj sağlamlığını kontrol etmek, fiş/fatura almak, aldıkları ürün içeriğini kontrol etmek ve sağlıklı ürünler almaya dikkat etmeyi vurgulamışlardır. Kalite bilinci olarak; TSE damgasına baktıklarını, ürünün sağlamlığı ve kalitesi, markası, kullanım kılavuzu ve garanti belgesini kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Bütçe bilinçli tüketici davranışı olarak ise ürünlerin fiyatlarına ve ihtiyaçları olup olmadıklarına, reklamlarda gösterilen özellikleri taşıyıp taşımadıklarına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bilinçli tüketicilikle ilgili özellikleri bildikleri ve bunları uygulamaya çalıştıklarını belirtmiş olmaları kendilerini bilinçli tüketiciler olarak gördüklerini göstermektedir. Öğrenciler kusurlu bir mal aldıkları takdirde yapmaları gereken davranışlar olarak; fişi ile iade etmek, iade alınmazsa tüketici haklarını savunan kurum ve kuruluşlara başvurmak, satıcı ile görüşmek, yetkili kurumlara şikayet etmek vurgusunda bulunmuşlardır.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin bilinçli tüketicilikle ilgili doğru bilgilere sahip oldukları, kendilerini bilinçli tüketiciler olarak gördükleri ve kusurlu bir mal aldıkları takdirde ne yapmaları gerektiğini bildikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul, Sosyal Bilgiler Dersi, Tüketici Eğitimi, Bilinçli Tüketici.

### Kaynakça

- Ata, B. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. C. Öztürk (edt.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (33-47), Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ateşoğlu, İ. ve Türkahraman, M. (2009). Çocukların tüketici olarak sosyalleşmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 215-228.
- Bozyiğit, S. ve Karaca, Y. (2014). Çocukların tüketim hakkındaki aile iletişimleriyle materyalist eğilimleri ve demografik özellikleri arasındaki ilişki. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 56-64.
- Bozyiğit, S. ve Madran, C. (2018). Çocukların çevre bilinçli tüketici olarak sosyalleşmesinde annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 173-196.
- Dal, N. ve Dal, V. (2015). Çocukların tüketici olarak sosyalleşme sürecinde TV reklamlarının ve ailenin rolü hakkında teorik bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(13), 371-388.

- Dere, İ. ve Aktaşlı, İ. (2019). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında bilinçli tüketicilik. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 283-302.
- Ersoy, A. F. ve Sariabdullaoglu, A. (2008). *Türk ailesinde çocuk ve tüketim*. Türk Halkları Edebiyatı II: Uluslararası Çocuk Edebiyatı Kongresi, 13-15 Kasım, Kafkas Üniversitesi, Azerbaycan.
- Ersoy, A. F. ve Sariabdullohoğlu, A. (2010). Erken dönemde tüketici bilincinin geliştirilmesi. *Üçüncü Sektör Kooperatifçilik*, 45(1), 65-76.
- Ersoy, S. ve Nazik, M. H. (2006). Ergenlerde tüketicilik bilinç düzeyi üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 313-328.
- H. İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2531-2568.
- Karadağ, L. (2011). Çocuk pazarları, çocukların aile kararlarına etkisi: Marmaris örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(10), 73-92.
- Kepenekci, Y. K. ve Ökdem, M. (2013). İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tüketici Hakları. *İlköğretim Online*, 12(3), 674-686.
- Madran, C. ve Bozyiğit, S. (2013). Çocukların tüketici olarak sosyalleşme süreci. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 71-96.
- Malbeleşi, F. ve Sağlam, H. İ. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketiciliğe ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 251-268.
- Makela, C. J. & Peters, S. (2004). Consumer education: Creating consumer awareness among adolsecents in Botswana". *International Journal of Consumer Studies*, 28(4), 379-387.
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Özkaya, O. ve Tor, H. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tüketici eğitimi konusunda bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *International Symposium on Changes and New Trends in Education*. 22-24 Kasım 2013 Konya.
- Polat, H. ve Ünişen, A. (2016). Ebeveyn görüşlerine göre hayat bilgisi eğitimini almış çocukların bilinçli tüketici olma durumları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 12(3), 670-694.
- Sağlam, H. İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2481-2518.
- Taş, S. (2020). *9-14 yaş arası çocukların tüketici bireyler olarak sosyalleşmeleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Toy, H. (2019). İlköğretimde ekonomiyle ilgili eğitsel niteliklerin kazandırılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 375-399.
- Uyanık, C. (2020). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik durumlarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1073-1090.

## İlkokul Öğrencileri, Öğretmenleri ve Velilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Ödevlendirmeye İlişkin Görüşleri

Özkan Demir, Ayşenur Kutluca Canbulat

Akdeniz Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğretim, eğitim faaliyetlerinin genellikle okul ortamında olacak şekilde planlı ve programlı olarak yapılmasıdır. Öğretim gerçekleştirilirken okulda uygulanan ders içi etkinliklerin yanı sıra okul dışında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin de etkisi büyüktür. Öğretim programına destekleyici olarak sürdürülen bu etkinliklerin başında öğrenmeye tamamlayıcı ve bütünleyici olarak katkı sağlayan ev ödevleri gelmektedir (Yapıcı, 1995). Çoğu araştırmacı ev ödevlerinin öğretmen, veli ve öğrenci iş birliğinde gerçekleştiğinde öğrenmeye önemli ölçüde katkı sağladığını düşünmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar ev ödevlerinin öğrenmeye katkısının yanı sıra öğrencide sorumluluk bilinci oluşturmasını, çalışma disiplini oluşturmasını, problem çözme becerisi kazandırması vb. gibi olumlu yönde katkıları da olduğunu gösterirken çoğu zaman da ev ve okul arasındaki önemli sorunların kaynağını oluşturmaktadır (Handerson, 1996).

Araştırmacılar bu sorunların ana etmeninin öğrenci- veli, veli-öğretmen ve öğretmen-öğrenci arasında kaynaklanan anlaşmazlıklar olduğunu ileri sürmektedirler. Yapılan bu araştırmaların çoğunda veli-öğretmen ve öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda bu anlaşmazlıkların ödevlerin; çokluğu-azlığı, amacı, türü, süresi vb. nedenlerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır (Cooper, 1989). Bu nedenlere bağlı olarak ödevin eğitim ve öğretime etkisi nedir? Sorusu ortaya çıkmıştır. Bu sorunun cevaplanarak ödevin eğitim- öğretime olan faydalarının artırılması ve oluşturduğu olumsuzlukların kaldırılması ya da azaltılması amacı ile geçmişten günümüze birçok araştırmacı öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri alıp buna bağlı olarak birçok sonuç ortaya çıkarmışlardır (Cooper, Robinson, ve Patall, 2006).

Ancak günümüzde tüm dünyada ortaya çıkan COVID-19 salgını nedeni ile öğretim faaliyetleri okul ortamından, uzaktan eğitim adı altında, online yapılarak ev ortamına taşınmış ve buna bağlı olarak da ev ödevlerinin verilme şekli, türü, kontrolü vb. değişmiş. Alanyazın incelendiğinde ödevle ilişkin yapılan araştırmalarda her ne kadar öğrenci, öğretmen ve ailelerin görüşleri alınmış olsa da uzaktan eğitim sürecinde ödevlendirmeye ilişkin bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın yapılma amacını ortaya çıkarmıştır. Araştırmada uzaktan eğitim sürecinde verilen ev ödevleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri alınarak aşağıdaki problem cümlesi ve alt problemlere cevap aranacaktır.

### Araştırma Problemi

Uzaktan eğitim sürecinde verilen ev ödevleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri nelerdir?

Alt problemler

- Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde verilen ev ödevleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde verilen ev ödevleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Velilerin uzaktan eğitim sürecinde verilen ev ödevleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu araştırma durum çalışması niteliğinde olup araştırma verileri nitel görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniğinin kullanılmasının nedeni öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin "uzaktan eğitim sürecinde ödevlendirmeye" ilişkin görüşlerinden yola çıkarak var olan durumu derinlemesine inceleyebilmektir. Durum çalışması, bir ya da birkaç durum ya da olayın kendi doğal ortamında, sistematik bir şekilde birçok veri kaynağından yararlanarak veri elde edilip, elde edilen verilerin derinlemesine incelendiği bir nitel araştırma modelidir (Yıldırım, 1999). Durum çalışmasında amaç var olay ya da duruma herhangi bir etkide bulunmadan derinlemesine bir inceleme yapıp elde edilen veriler doğrultusunda olayı veya durumu ayrıntılı bir şekilde değerlendirmektir. Durum çalışması Yin (1984) tarafından "Güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağına mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgü bir araştırma yöntemi (Akt. Yıldırım, Şimşek, 2011:27) olarak tanımlanmaktadır. Araştırma verileri; 2020–2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Antalya'da yer alan devlet okullarında öğrenim gören 10 öğrenci, 5 öğretmen ve 10 öğrenci velisi olacak şekilde toplamda 25 katılımcı ile araştırmacı tarafından oluşturulan Öğrenci Görüşme Formu, Öğretmen görüşme formu ve Veli



Görüşme Formu kullanılarak, yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığı ile toplanmıştır. Toplanan veriler durumu etkileyen süreç, olaylar, ortam vb. gibi etmenler dikkate alınarak bu etmenlerin durumu nasıl etkiledikleri ya da nasıl etkilendikleri bakımından derinlemesine incelemek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, ifadeler benzerliğine göre gruplanarak sınıflandırılmış çözümlenmelerde görüşüne başvurulmuş veliler, öğretmenler ve öğrencilerin ifadeleri kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Görüşme formları ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans değerleri bulunmuştur.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda uzaktan eğitim sürecinin öğrenci, öğretmen ve velilerin ödevle olan bakış açılarının değiştiği buna bağlı olarak ödevle yüklenen anlamın ve amacın değiştiği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre velilerin genellikle verilen ödevlerin yetersiz olduğu, ödev ile öğrenci performansı arasında doğru bir orantı olduğu kanısında oldukları, öğretmenlerin ise verilen ödevlerin yeterli seviyede olduğunu kanısında oldukları saptanmıştır. Buna karşın öğrenciler ise çok fazla ödev verildiğinin, ödevlerin oyun oynamalarını kısıtladığını belirtmişlerse de veliler, öğretmenler ve öğrenciler ödevlere geri bildirim yapılmadığı konusunda hemfikir olduğu sonucuna varılmıştır. Ulaşılan sonuçlardan bir diğeri ise öğrencilerin genellikle uzaktan eğitim sürecinde annelerinden ya da özel öğretmenden yardım alırken babaların genellikle öğrenci ödevleri ile ilgilenmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ise ödevlendirme ile ilgili olarak velilerin öğrenci ödevlerini yapması ve ödevlerin gönderilmemesi konusunda büyük sorun yaşadıkları ortaya çıkarken velilerin bu süreçte yaşadığı en büyük sorunun verilen ödevlere geri bildirim yapılmaması olduğu saptanmıştır. Yine uzaktan eğitim sürecinde öğrenci, öğretmen ve velilerin teknolojiyi kullanma alışkanlıklarının arttığı, öğrencilerin çok fazla tablet, telefon ve bilgisayar kullanımına maruz kaldıkları saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Ödevlendirme, İlköğretim

### **Kaynakça**

- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, November, 85–91.
- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–62.
- Henderson, M. (1996). Helping your student get the most out of homework. [Brochure] Chicago: National Parent-Teacher Association.
- Yapıcı, N. (1995), İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

## İlkokul Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi

Ali Terzi, Taner Altun

Trabzon Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitimin en önemli amacı, öğrenmelerinin sorumluluğunu alan, öğrenme süreçlerini kontrol edip düzenleyen, öğrenme süreçlerine aktif olarak katılan bireyler yetiştirmektir (Erdoğan, Gencil ve Aydın, 2014). Bireylerin bu hedeflere ulaşmasında öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmesinin yanı sıra öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağlamalıdır. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin öz- düzenleme becerisini kullanarak, kendi özelliklerine göre öğrenme süreçlerini düzenlemelerine imkân tanıyacak öğrenme ortamları sunmalıdır (Alcı ve Altun 2007).

Bandura (1986) öz düzenlemeyi, bireylerin duygu, düşünce ve hareketleri üzerinde kontrol sahibi olması ve kendi davranışlarını düzenlemesi olarak tanımlarken; İsrail'e (2007) göre, bireyin başkalarına bağımlı olmadan öğrenme süreci üzerinde hâkimiyet kurması, bir anlamda bireyin öğrenme sürecinin sorumluluğunu almasıdır. Zimmerman (2002), öz düzenlemeyi, bireylerin hedefleri doğrultusunda kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Pintrich (2000) ise öz düzenleyici öğrenmeyi, öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirledikleri, motivasyonlarını, bilişlerini ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları etkin bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Günümüzde eğitim sistemi, bilginin öğrenci tarafından öğrenme süreçlerine katılmadan pasif bir şekilde elde edilmesi yerine aktif katılımın sağlandığı, bireyin merkeze alındığı bir öğrenme sürecini arzulamaktadır. Bu amaçla bireyin etkili öğrenme stratejilerini nerede, nasıl, ne zaman kullanacağını bilmesi öğrenme açısından önemlidir. Eğer öğrenci öğrenmeyi kendi belirlediği stratejiye göre uyguluyorsa, öğrenme sürecinde karşılaştığı problemlerin üstesinden kolaylıkla gelmektedir (Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zahir, 2010).

Öz düzenleme becerisine sahip bireyler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenerek kendi hedeflerini ve öğrenme stratejilerini belirlemesi, bu stratejileri kullanması, öğrenme sürecini ve kendini değerlendirmesi şeklinde tanımlanabileceğinden; bireylerin etkili ve kalıcı öğrenmeleri sağlamaları (Demir ve Budak, 2016), öğrenmeyi öğrenme yollarını bilmeleri (Ekici, 2015), bireylerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirirken gerektiğinde öğrenmelerini düzenlemeleri ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapmaları önemlidir (Karademir, Deveci ve Çaylı 2018). Bu noktada öğrenme sürecinin yönlendirilmesinde öz düzenleme becerisi önem kazanmaktadır.

Son yıllarda güncellenen öğretim programları incelendiğinde, programların ortak olarak "öğrenmeyi öğrenme" ifadesine vurgu yaptığı görülmektedir (MEB, 2017). Bireylerin öğrendikleri değil "öğrenmeyi öğrenme" yollarını bilmeleri son derece önemlidir (Kayıran, Doğanay 2017). Bu kapsamda, ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için eğitim ortamının buna uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Doğan ve Taşkın, 2014). Bu nedenle öğrenci başarısının açıklanmasında önemli bir yere sahip öz düzenleme becerisinin belirlenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerini kullanma düzeyleri nedir?
2. Öz-düzenleyici öğrenme becerilerini kullanma düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öz-düzenleyici öğrenme becerilerini kullanma düzeyleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öz-düzenleyici öğrenme becerilerini kullanma düzeyleri arasında anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

### Yöntem

Bu araştırma, ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla tarama modeline dayalı olarak yürütülmüş betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalarda kullanılan tarama

modeli, var olan bir durumu olduğu gibi tanımlamaya amaçlayan ve eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

#### Örneklem

Bu araştırmada çalışma grubu belirlenirken olasılığa dayalı örneklem tekniklerinden basit olasılıklı (rastgele) örnekleme işlemi tercih edilmiştir. Bu örneklem türü genellikle nicel araştırma yaklaşımında kullanılmaktadır ve bu örnekleme türünde araştırmaya dahil edilecek katılımcıların araştırmaya katılım şansları eşittir (Ekiz, 2017). Araştırma 2019–2020 eğitim-öğretim yılında bir ilçede öğrenim gören toplam 360 ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

#### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Arslan ve Gelişli'nin (2015) geliştirdiği, "Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği" ve demografik özelliklerin belirlenmesinde ise araştırmacının hazırladığı "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu olmak üzere dört soru yer almıştır.

Arslan ve Gelişli'nin (2015) geliştirdiği "Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği" açık olma ve arayış olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alfa değeri geneli için 0,90, arayış alt boyutu için 0,82 açık olma alt boyutu için 0,84'tür. Bu araştırma için ölçeğin güvenilirlik yeniden hesaplanmış, Cronbach Alpha katsayısı arayış alt boyutu için 0,73, açık olma alt boyutu için 0,63 ve ölçeğin geneli için 0,80 bulunmuştur.

#### Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda, çoklu karşılaştırma testi olmasından dolayı (Kayri, 2009) Bonferroni testi kullanılmıştır. Varyansların homojenliği Levene's testi uygulanarak belirlenmiştir. Ölçeğin maddeleri beşli likert tipinde (5= Her zaman , 4= Sık sık , 3= Ara sıra , 2= Nadiren , 1= Hiçbir zaman ) şeklinde cevaplanmaktadır. Değerlendirme yapılırken; 4,21-5,00 arası "her zaman ", 3,41-4,20 arası "sık sık ", 2,61-3,40 arası "ara sıra", 1,81-2,60 arası "nadiren" ve 1,00-1,80 arası "hiçbir zaman " şeklinde yorumlanmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmada ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleyici öğrenme becerilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin bu stratejileri sık sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada ilkokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, kız ve erkek öğrencilerin öz- düzenleyici öğrenme becerilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Araştırmada sınıf düzeyine göre öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 3. Sınıf öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum, 4. sınıf öğrencilerine uygulanan müfredatın 3. Sınıf öğrencilerine uygulanan müfredattan daha yoğun olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca 4. Sınıf öğrencilerinin daha çok sınav odaklı çalışma yapması ve öğretmenlerin sınav başarısına daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabilir.

İlkokul öğrencilerinin anne baba eğitim durumları ilerledikçe, öz-düzenleme becerilerinin kullanımının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleme becerileri anne-baba eğitim durumu değişkeni doğrultusunda incelendiğinde, anne ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öz-düzenleme becerisinin kazandırılmasında okula önemli görevler düşmekle birlikte evde aile bireylerine de önemli görev ve sorumluluklar yüklenmektedir. Bu araştırmada öz-düzenleme becerisini anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşma anne ve baba eğitim durumu yüksek olanların lehine olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öz-düzenleme becerisi, ilkokul öğrencileri, değişkenler

#### Kaynakça

Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.

- Aldan Karademir, Ç., Deveci, Ö., & Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 14-29.
- Arslan, S. & Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, M.K. ve Budak,H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*,41(1),30-41.
- Doğan, M.F. ve Taşkın Şahin, Ç. (2014). İlkokul öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi: sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*,5,590-599.
- Ekici, F. (2015). Kimya öğretmen adaylarında öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik temel öğrenme stratejileri öğretimi. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Gencil, İ. Erdoğan Ö. ve Aydın Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*,4(8),69-84.
- İsrael, E. (2007). Öz-düzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik. Yayımlanmamış Doktora Tezi, *DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü*: İzmir
- Kuşdemir Kayıran, B. ve Doğanay, A. (2017). Öz-Düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14),89-112.
- MEB. (2017). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- 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: Academic Press.
- Sağırılı,M.Ö.,Çiltaş,A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*,18(2),587-596.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Developing self-regulated learners beyond achievement to self-efficacy*, Washington: American Psychological Association.

## Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Ayşegül Avşar Tuncay

Mersin Üniversitesi

### Problem Durumu

Eleştirel düşünmenin düşünmeden farklı olduğunu belirten Nosich (2001), eleştirel düşünmenin bilişüstü, yansıtıcı ve derinlemesine bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Eleştirel düşünme aynı zamanda problem çözme, çıkarımlarda bulunma, olasılıkları belirleme ve karar verme sürecinde hedefe yönelen bir düşünme biçimidir (Halpern, 2003). Eleştirel düşünme; eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel dinleme becerilerini gerektirir (Çam Aktaş, 2016). Dolayısıyla eleştirel düşünmenin ilk basamağı eleştirel okumadır. Çünkü edinilen bilgilerin birçoğu okuma becerisiyle edinilir. McDonalds ve Trautman (2006), modern dünyada bireylerin başarılı olabilmeleri için okumayı iyi öğrenmelerinin yanında uzun vadede başarılı olmaları için eleştirel okuma becerilerinin de kazandırılması gerektiğini önemle vurgulamıştır. Eleştirel okuma, okuyucunun okuduğu metinle ilgili sorular sormasını, hipotezler ve yargılar geliştirmesini, okuduğu metinden elde ettiği verilerle problem çözebilmesini kapsamaktadır (Gallagher, 2004). Özdemir (2002), eleştirel okuma becerisini, okuryazarlığın en üst boyutu olarak değerlendirmektedir. İyi bir okuyucu; bir metni okurken önce muhakeme eder, metin hakkında edindiği çıkarımları, kavramları ve fikirleri kullanır, kişisel bakış açısıyla düşünür ve aynı zamanda da yazarın amacını ve fikirlerini ortaya çıkarmaya çalışır (Paul ve Elder, 2008). Eleştirel bir okur; okuma öncesinde bazı araştırmaları, sezgileri; okuma sırasında not alma ve üretme, ilişkilendirme, gerekçelendirme, çıkarımda bulunma gibi düşünsel eylemleri; okuma sonrasında da yorumlama, karşılaştırma, değerlendirme gibi davranışları gerçekleştirebilmelidir (Çekici, 2014). Eleştirel okumanın dört temel kavramı bulunmaktadır. Bu kavramlar; dikkat, şüphe, soru ve kendi yeterlik ve yetersizliğinin farkında olmaktır. Okurken dikkatli olmak, okuma amacını gerçekleştirmeye yardımcı olduğu gibi ayrıntılarda gizli önemli düşünceleri kolayca yakalamayı sağlayacaktır. Eleştirel okuyucu, okuma sırasında güçlü ve sistemli şüphelere sahip olmakla beraber, şüphesini giderici yeterli delillere ulaştıkça ikna olabilmelidir. Başkalarının da düşüncelerinin kabul edilebilir olduğuna ikna olması eleştirel düşünebilmenin bir gereğidir. Bilinçli okuyucu, okuma eyleminin öncesi, okuma sırası ve sonrasında kafasında birtakım sorular taşır. Yazarın neden bu konuyu seçtiğini, neyi, niçin anlatmaya çalıştığını, yazarın anlatmak istediği şekilde anladığımızda ne olacağını sorgulayabilir. Okuyucu, öğrenme engellerini ve öğrenmesini kolaylaştıracak unsurları fark edebiliyorsa eleştirel okuma ve eleştirel düşünme temel yeterliklerine de sahiptir demektir (Çifçi, 2006). Bilginin insan yaşamındaki öneminin artmasıyla ortaya çıkan bilgi toplumunda dikkat eden, şüphe duyan, soru üreten ve kendi yeterlik ve yetersizliğinin farkında olan bireylerin topluma kazandırılması oldukça önemlidir. Bu becerilerin kazandırılmasında en önemli görev okullara ve öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle de günümüz öğretmen adayının bu becerilere sahip olması ve onları kullanabilmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin eleştirel okuma becerisinin öğretimine yönelik uygulama yapabilmeleri için her şeyden önce konuyla ilgili en azından temel düzeyde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Ateş, 2013). Aybek (2007) bu konuda, düşünebilen, sorgulayabilen, kendini ifade edebilen öğrencilerin yetiştirilmesinde en önemli faktörün öğretmenler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin rol model olma özelliği de dikkate alındığında eleştirel okumaya dair öz yeterliğinin farkında olması, kendisinin ve öğrencilerinin sosyal ve akademik gelişimlerini destekler nitelikte olması, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili bir biçimde düzenlenmesi, sürdürülmesi ve değerlendirilmesinde, kısacası bilgi çağı insanının yetiştirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları bakımından durumlarının belirlenmesi, varsa eksiklerinin tespit edilerek tamamlanabilmesi ve bu becerileri geliştirmeye dönük öneriler geliştirilmesi, eleştirel okuma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek alan yazına katkı sağlanması araştırmanın temel gerekçesini oluşturmuştur. Bu gerekçe doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölüm, anne ve babanın eğitim düzeyi, kitap okuma sıklığı, tercih ettikleri kitap türü, en çok tercih ettikleri okuma ortamına göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölüm, anne ve babanın eğitim düzeyi, kitap okuma sıklığı, tercih ettikleri kitap türü, en çok tercih ettikleri okuma ortamı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

Araştırmada hem tarama hem de ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Herhangi bir şekilde araştırmaya konu olan maddeleri değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Amaç değiştirmeye kalkmadan var olanı belirleyebilmektir (Karasar, 2011:83). Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 348 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bunların 245'i (%70,4) kadın, 103'ü (%29,6) erkektir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir adet "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Eleştirel okuma öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen "Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği (EOÖAÖ)" kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek 33 maddelik 5'li likert tipinde 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; sorgulama, çıkarımda bulunma, analiz, değerlendirme, benzerlik ve farklılıkları bulmadır. Ölçeğin bu araştırma kapsamında aldığı güvenilirlik değerleri ise .74 ile .78 değerleri arasındadır. Bu araştırma kapsamında ulaşılan iç tutarlık katsayıları ile ölçeğin geliştirilmesi çalışmasında ulaşılan iç tutarlık değerleri birbirine yakındır. Bu bağlamda ölçeğin bu araştırma kapsamında da güvenilir olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

## Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin çözümlemesinde öncelikle betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Betimsel istatistiklerin hesaplanmasında SPSS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Bunun için öncelikle çalışma grubunun normal dağılıp dağılmadığı ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Sonrasında çarpıklık katsayısına bakarak (-.98 ile -1.79 değerleri arasında) ve puanların normalliğe uygunluğuna bakmak için geliştirilen Kolmogorov Smirnov testine bakılmıştır. Buna göre bütün boyutlarda anlamlılık değerinin .05'den küçük olduğu görülmüş ve verilerimizin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla çalışmada non-parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Verilerin analizinde öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının belirlenmesinde ortalamalar hesaplanmış, demografik değişkenlere göre farklılaşmanın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Cinsiyet ve en çok tercih edilen okuma ortamında farklılaşmayı belirlemek için Mann Whitney U-testi; yaş, sınıf düzeyi, bölüm, anne ve babanın eğitim düzeyi, kitap okuma sıklığı ve tercih edilen kitap türü değişkenlerinde farklılaşmayı belirlemek için Kruskal Wallis testi ve eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Spearman korelasyon hesaplaması yapılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının incelenmesi ve çeşitli demografik özelliklere göre karşılaştırılması ve eleştirel okuma özyeterlik algıları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları belirlenmiştir. Eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlara göre öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yüksek çıkması; okudukları metnin iletmek istediği ana düşünceyi çıkarabildiklerini, metinde ulaşılan sonuçları değerlendirebildiklerini, desteklenen düşünceleri anlayabildiklerini ve mantıklı sonuçlar çıkardıklarını göstermektedir. Bu da gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerisini öğrencilere aktarmalarını kolaylaştırıcı bir özelliktir. Ünal ve Sever (2013) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuç elde edilmesine karşın; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi (2012) tarafından yapılan çalışmada, bu sonucun tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, öğrenim görülen bölüme, anne ve babanın eğitim düzeyine, kitap okuma sıklığına ve tercih edilen kitap türüne göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak belirlenen demografik özelliklerin eleştirel okuma öz yeterlik algısı üzerinde etkisi olmadığı söylenilebilir. Aybek ve Aslan (2015) çalışmasında da cinsiyete, öğrenim görülen sınıf düzeyine ve okunulan kitap türüne göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Ünal ve Sever (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer



sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, yapılan bu araştırmayı destekler niteliktedir. Son olarak öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile demografik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile en yüksek ilişkinin öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığı arasında olduğu görülmektedir. Ardından sırasıyla sınıf düzeyi, yaş, baba eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyi yer almaktadır. Özetle öğretmen adaylarının okudukları kitap sayısı, yaşları, sınıf düzeyleri ve aile eğitim seviyesi arttıkça eleştirel okuma öz yeterlik algılarının da arttığı görülmektedir. Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir (2014) çalışmasında da okunan kitap sayısının eleştirel okuma başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Akar, Başaran ve Kara (2016) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin ders başarıları ve okudukları kitap sayısı arttıkça eleştirel okuma düzeylerinin de arttığı sonucunu bulmuşlardır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen ve öğretmen adaylarına, öğrencilerine mümkün olduğu kadar çok kitap okutmaları, eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından önerilir. Öğretmenlere ileride öğrencilerine derste uygulamaları açısından eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik hizmet içi eğitim, öğretmen adaylarına da eleştirel okuma ile ilgili lisansta ders verilmesi önerilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik eylem araştırması, deneysel çalışma gibi farklı araştırma yöntemleri kullanılarak araştırmalar yapılması önerilir. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları farklı ölçeklerle tespit edilebilir ve aralarındaki ilişki incelenebilir. Farklı demografik özellikler belirlenerek öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ya da öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin durum tespiti yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, eleştirel okuma, öğretmen adayları, ilişki tarama.

#### Kaynakça

- Akar, C., Başaran, M., & Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1-14.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1672-1683.
- Çam Aktaş, B. (2016). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlik algısı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1186-1202.
- Çekici, Y. E. (2014). *Rifat Ilgaz'ın çocuk kitaplarında karşıt söylem bağlamında eleştirel okuma etkinlik önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 55-80.
- Gallagher, K. (2004). *Deeper reading*. ME: Stenhouse.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking (Fourth edition)*. Lawrence Erlbaum.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-140.
- Karasakaloğlu, N.; Saracaloğlu, A. S., & Özelçi, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- McDonalds, N. B., & Trautman, T. S. (2006). Enhancing critical reading skills with kindergartners: a study of a computer-based intervention. <http://www.amered.com/docs/ReviewofEnhancingReadingSkills.pdf>
- Nosich, G. M. (2001). *Learning to things through*. Prentice Hall.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma*. Bilgi Yayınevi.
- Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H., & Demir Ö. (2014). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 1121-1133.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). *Critical thinking*. Prentice Hall.
- Ünal, F., & Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.

## Sosyal Bilgilerde Kültürel Kökenleri Teknoloji ile Keşfetmek: Türk Mitolojisi Örneği

Zekeriya Fatih İneç

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

### Problem Durumu

Toplumsal kuramların tamamını ifade eden kültür, aynı zamanda insanların gelişimleriyle ilgilenmekte ve toplumların duygu, düşünce ile yargı birliğini de sağlamaktadır. Kültür bu çerçevede toplumların temel yapıtaşı olarak geçmişte geleceğe taşırken; kendi sürekliliğini sağlamakta ve değişkenlik de göstermektedir (Çeçen, 1996:11-13).

Kültürdeki değişkenliğin en büyük nedenlerinden birinin teknoloji olduğu ifade edilmektedir. İnsanların davranış ve düşüncelerini değiştirebilen teknoloji, insanların sosyal ve kültürel hayatlarına kadar ciddi değişimlere neden olmaktadır. Bu bağlamdaki gücü sınırsız kavramıyla tarif edilen teknoloji öncelikle kültürle çatışmaktadır. Teknolojinin bu yıpratıcı gücü tartışılırken kültürün gelişimi için sunduğu olanaklar da ayrıca değerlendirilmektedir (Güngör, 1980:14-23). Bu bağlamda çeşitli ağ tabanlı sistemler kültürü aktarmakta, hatta kültürlerin tanınmasında ve kültürlerarası transferlerin gerçekleştirilmesinde rol oynamaktadır (Açıkalın, 2008:248). Kültürün teknoloji ile aktarımı olarak ifade edilen bu durumu destekleyebilecek teknolojilerden biri de coğrafi bilgi sistemleridir.

Coğrafi bilgi sistemleri, coğrafya referanslı verilerin depolanmasını, analiz edilmesini ve paylaşılmasını sağlamaktadır. Bu verilerin yeryüzü ile sınırlı kalmadığı (İneç, 2012) dolayısıyla sosyal, fen ve sağlık bilimlerinin de coğrafi bilgi sistemlerinden faydalandığı anlaşılmaktadır (İneç, 2017; İneç & Akpınar, 2017; İneç, 2020:263-288). Bu çok boyutlu kabiliyetler (Şimşek, 2008) sayesinde milli kültürün kökeni olarak görülen mitolojinin daha önce denenmemiş farklı bir sanal dünyaya dönüşmesi mümkündür. Sosyal bilgiler dersi bu hususu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda "millî bilince sahip", "millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli", "Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan", "kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eden", "farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulan", "değişim ve sürekliliği algılayan", "millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyen" gibi anahtar kelimelerle "Kültür ve Miras" öğrenme alanında ele almaktadır. Fakat ders içeriğinde Türk kültürünün temeli varsayılan Türk mitolojisine yer verilmediği görülmektedir. Üstelik toplum olarak Türk Mitolojisi konusunda farkındalıklarımızın sınırlı, buna karşın popüler kültürün etkisiyle Yunan Mitolojisine yönelik farkındalıklarımızın yüksek olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Mitolojisine yönelik farkındalıklarını coğrafi bilgi sistemleri ile desteklemek, geliştirmek, kültürün değişim ve sürekliliğinin algılanmasını sağlamak araştırmamızın temel amacını oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda ADDIE öğretim tasarımı modeline göre İneç (2012) tarafından geliştirilen ve İneç (2021) tarafından sürümü yükseltelen internet tabanlı bir coğrafi bilgi sistemleri uygulaması olan Seyyah'tan yararlanılmıştır. Türk Mitolojisine ait figürler, Kam Davulları üzerindeki görseller baz alınarak Seyyah'a ve veri tabanına entegre edilmiştir. Bu işlemler ise Tripp ve Bichelmeyer (1990) tarafından önerilen Hızlı Prototipleme öğretim tasarımı modeline dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada problem durumunun ihtiyaç ve içerik analizleri yapılarak kültürün kökenlerini aktarmada yaşanan sorunlar ile bu doğrultudaki çözüm önerileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Küreselleşmenin en etkili yayılım yollarından biri olarak görülen teknoloji ve internet ise çözüm yolu olarak görülmüştür. Bu aşamada aynı zamanda sosyal bilgiler öğretim programında öngörülen araştırma, değişim ve sürekliliği algılama ile iş birliği becerilerinin aktif olarak kullanılması planlanmıştır. Öğretmen adayları, Seyyah üzerindeki Türk Mitolojisine ait öğeleri iş birliği içerisinde araştırmakta, bununla birlikte değişim ve sürekliliği de algılamaya çalışmaktadır. Bir sonraki aşamaya aktarılan bu veriler doğrultusunda ise sayısal platform için bir algoritma oluşturularak çalışmanın prototipi tasarlanmıştır. Bunun için Türk Mitolojisine ait öğeleri içeren Kam Davulu görselleri sayısallaştırılmış ve x, y koordinat değerleri belirlenerek öğretmen adaylarının öngörülen becerileri yansıtabilmesine uygun hale getirilmiştir. Sonraki aşamada prototip farklı platformlarda değerlendirilerek kararlı çalışma durumu sınanmış; ardından ise son aşamaya geçilerek nihai platform ortaya çıkarılarak çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinden iki temel probleme yanıt aranmıştır. Bunlardan birincisi Seyyah üzerindeki Türk Mitolojisine ait figürlerde değişim ve sürekliliği algılama becerisinin yansıtılma durumudur. İkinci problem ise araştırma ve iş birliği becerilerinin kullanımı ile Seyyah'a ilişkin görüşlerinin nasıl olduğudur.

### Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanarak bir durum çalışması olarak yürütülmektedir. Çalışmada birden fazla durumun bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi ve derinlemesine değerlendirilmek istenmesi bu yöntemin tercih edilmesinde rol oynamaktadır. Ayrıca bu durumlara ilgili birden fazla veri toplama yönteminin işe koşulacak olması da

etkili faktörlerdendir (Yıldırım & Şimşek, 2013, 83). Bu nedenle çalışmada öğretmen adaylarının Türk Mitolojisi ile ilgili figürlere yansıttığı değişim ve sürekliliği algılama becerisini analiz etmek için betimsel analizden yararlanılmakta ve bulguların düzenlenerek yorumlanması sağlanmaktadır. Ayrıca sistematik bir biçimde betimlenen bulgulardan çeşitli sonuçlara ulaşılması da düşünülmektedir. Bunun için değişim ve sürekliliği algılama becerisinin alt boyutları aynı zamanda betimsel analizin temaları olarak tasarlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, 256). Öğretmen adaylarının araştırma ve iş birliği becerilerini kullanma durumları ile Seyyah'a ilişkin görüşlerini analiz etmek içinse içerik analizinden yararlanılmaktadır. Böylece çalışmada kavramlara ve ilişkilere ulaşılarak temalar üzerinden olguların daha iyi anlaşılması sağlanmaktadır. Dolayısıyla benzer veriler belli kavram ve temalar etrafında yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, 259). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme belirlenen on sosyal bilgiler lisans öğrencisi araştırmanın çalışma grubunda yer almaktadır. Çalışmada verilerin 2021 yılı, Bahar yarıyılı içerisinde altı haftada toplanması öngörülmektedir. Betimsel veriler Seyyah'ın veritabanından, içerik analizine tabi tutulacak veriler ise çevrimiçi standartlaştırılmış açık uçlu bir formla elde edilmektedir. Bu form sayesinde çalışma grubunun araştırma ve iş birliği becerileri ile Seyyah'a ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Seyyah üzerindeki mitolojik figürlerde ise öğretmen adaylarının değişim ve sürekliliği algılama beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Gerçekleştirilecek analizlerin güvenilirliğini değerlendirmek içinse iki sosyal bilgiler uzmanına başvurulması planlanmaktadır. Miles & Huberman (1994) tarafından geliştirilen bir formül ile sınıranan bu görüşler üzerinden güvenilirlik hesaplamasının yapılması düşünülmektedir. Formül, veri setlerinin anlamlandırılarak uyumlu hale getirilmesini sağlarken güvenilirlik kontrolünü de yapmaktadır. Çalışmada gerçekleştirilecek olan betimsel ve içerik analizlerinin her birine bu formülün uygulanarak güvenilirlik hesaplamasının yapılması planlanmaktadır. Elde edilen sonuçların %90 üzerinde olması durumunda veri analizleri başarılı, altında olması durumunda ise veri analizlerinin güvenilirliğinin düşük olduğu anlaşılmaktadır (Miles & Huberman, 1994:64).

#### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilecek bulgular, değişim ve süreklilik becerisinin alt boyutlarından benzerlik ve farklılıkları bulma, zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama ile tarihsel olguları ve yorumları ayırt etmenin yansıtıldığını; geçmişteki problemleri ve nedenleri tanıma ile tarihsel bir problemin çözümüne alternatif çözümler bulmanın ise çok fazla yansıtılmadığını ortaya koyması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının Türk Mitolojisine ait figürleri araştırma becerisini kullanarak anlamlandırdığı, böylece değişim ve süreklilik becerisini yansıtacakları öngörülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının iş birliği becerisini kullanarak Seyyah üzerindeki mitolojik figürleri ortak bir şekilde yapılandıracakları da anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının Seyyah'a ilişkin görüşlerinin ise genelde olumlu yönde olacağı ve uygulamaya yönelik olarak çeşitli önerilerde bulunacakları öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Beceri, Türk Mitolojisi, Kültür ve Miras, Coğrafi Bilgi Sistemleri, Sosyal Bilgiler Öğretimi

#### **Kaynakça**

- Açıklan, M. (2008). 21. Yüzyıl online teknolojileri global vatandaşlığı nasıl etkiler? M. Safran, D. Dilek (Ed.), 21. Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi (1.baskı) içinde (241-250). İstanbul: Yeni insan yayınevi.
- Çeçen, A. (1996). Kültür ve politika. (2.bs). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Güngör, E. (1980). Kültür değişmesi ve milliyetçilik. Ankara: Ötüken.
- İneç, Z.F. (2020). Öğrenme-Öğretme Süreçleri İçin API Örnekleri: Statik ve Dinamik Harita Oluşturma. İ. Kozikoğlu (Ed.), Eğitimde Güncel Yaklaşımlar içinde (263-288).Ankara: Pegem Yayıncılık.
- İneç, Z. F. & Akpınar, E. Sosyal Bilgilerin Otantik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *International Journal of Social Science Research*. 6(2), 46-65.
- İneç, Z. F. (2017). Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- İneç, Z.F. (2012). Sosyal bilgiler eğitiminde internet tabanlı CBS uygulaması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan, Türkiye.
- İneç, Z.F. (2021). Developing a Geo-game Application for Global Connections in Social Studies Teaching: Gezgin Case. *Romanian Review of Geographical Education*, 10(1), 36-55.DOI: 10.24193/RRGE120213

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2.bs.). Kaliforniya: SAGE Publications.

Şimşek, N. (2008). Sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemleri (CBS) teknolojisinin Kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 16(1). 191-198.

Tripp, S. & Bichelmeyer, B. (1990). Rapid prototyping: an alternative instructional design strategy. *Educational Technology Research and Development*, 38(1),31-44.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Dünyayı Etkileyen Kişilerin İlkokulda Aldığı Eğitim ve Sosyal Çevrenin İleriki Hayata Etkisinin İncelenmesi

Kerime Akyar, Adem Doğan

MEB, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitim, her bireyin doğumundan ölümüne kadar süren ve ona belli davranışları öğreten, belli yeterlilikler kazandıran bir süreçtir. Kişilerin hayata bakış açıları, insanlarla olan ilişkileri, zihninde yer eden fikirleri ve dünya görüşü eğitimle oluşmaktadır. Öğrenilen her şey kişilere yeni ufuklar açmaktadır. Eğitimli insanlar ülkeyi kalkındırmakta ve ileriye götürmektedir. Her birey zikren, fikren ve bedenen farklıdır. Bireyin geldiği sosyal çevre, yaşadığı ortam, ön bilgisi, ilgileri, sosyo-ekonomik yapısı, öğrenme şekilleri değişiklik göstermektedir. Bu kadar farklı özelliklere sahip bireylere tek tip eğitim vermek doğru değildir. Bu yüzden ilkokuldan başlanarak öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda farklı birçok alanda yetiştirmek gerekmektedir. Tarihin seyrini değiştiren ve dünyayı etkileyen birçok insan bulunmaktadır. Bu insanların çocukken aldıkları eğitimlere bakıldığında birçok alanda öğrenim gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bu durumda yapılacak olan öğretimi olabildiğince çeşitlendirmektir. Farklılaştırılmış öğretim, bu amaçla geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenme süreçlerinin ve ortamlarının öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacak şekilde gereksinimleri, ilgileri ve hazır bulunuşluklarına göre tasarlanmasıdır (Tomlinson, 2005). Geleceğe yön verecek çocuklar yetiştirmek de farklılaştırılmış eğitimden geçmektedir. İlköğretim bireyin düşünme, anlama, sınıflama, sıralama, eleştirme, analiz yapma ve değerlendirme gibi bilişsel düzeylerin gelişmesindeki ilk aşamadır. Yine çocuklarda üstün yeteneklerinin gün yüzüne çıkmaya başladığı dönem ilkokul dönemine denk gelmektedir. Verilen eğitimlerin yanında öğrencilerin gelecekte hedeflenen nokta ve bu noktaya nasıl gelineceğini anlamaları da sağlanmalıdır. Sosyal çevrenin de bireylerin yaşamına olan etkisi bilinmektedir. Eğitime önem veren çevrelerde yetişen bireylerin de eğitime önem verdiği söylenebilir. Değişim insanın eğitimi ile meydana gelmektedir. Kısacası tüm değişimleri yapan insan, eğitimin bir ürünü ise her türlü olumlu değişim için iyi eğitimlerden geçmiş insanlar gerekmektedir.

**Araştırmanın amacı:** Bu araştırmanın amacı dünyaca tanınmış Mustafa Kemal Atatürk, Leonardo Da Vinci, Fatih Sultan Mehmet, Isaac Newton, Mimar Sinan, Adolf Hitler gibi kişilerin ilkokulda aldıkları eğitimin ve çocukken yaşadıkları sosyal çevrenin ileriki hayatlarına etkilerinin incelenmesidir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tanınmış kişilerin ilkokul düzeyinde gördükleri eğitim nasıldı?
2. Tanınmış kişilerin ilkokulda aldığı farklı eğitimler nelerdi?
3. Tanınmış kişilerin eğitiminde çevresel etmenlerin etkisi var mıydı?
4. Alınan eğitimler hangi alanlarda hayatlarına katkı sağlamıştır?
5. Tanınmış kişiler yaşadıkları döneme göre nasıl eğitim aldılar?

### Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması deseni ile yürütülmüştür. Bu desen çeşitli veri kaynaklarının kullanılması ile bir durumun anlaşılmasına imkan sağlamaktadır (Baxter & Jack, 2008). Nitel durum çalışmalarının en önemli özelliği bir durumun derinlik odaklı araştırılarak o duruma ilişkin sonuçların ortaya koyulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bir duruma ait nedenler bütüncül bir çerçevede birbiriyle ilişkili bir şekilde araştırılmaktadır. Birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak verilerin birbirini desteklemesi beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Atatürk, Leonardo Da Vinci, Fatih Sultan Mehmet, Isaac Newton, Mimar Sinan, Adolf Hitler oluşturmaktadır. Amaçlı örneklemeden ölçüt örnekleme yöntemi ile bu tarihsel kişilikler seçilmiştir. Amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacına uygun olarak bilgi bakımından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, vd., 2017). Bu kişiler seçilirken ölçüt olarak ise "tarihin etkili insanları" şeklinde arama yapılarak dünya tarihinde insanlar üzerinde büyük önemi olan 50 kişi arasından zengin örnekler barındırmaları göz önünde bulundurulmuştur. Veriler doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Doküman inceleme araştırılması amaçlanan olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman inceleme kapsamında kitap, dergi, gazete, e-çerikli belgeler incelenerek nitel araştırma deseni oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada veriler doküman analizi aracılığı ile çözümlenmiştir. Doküman analizi, araştırılacak konu ve durumlar ile ilgili bilgi içeren materyallerin analiz edilmesiyle yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada dünyaca tanınmış Mustafa Kemal Atatürk, Leonardo Da Vinci, Fatih Sultan Mehmet, Isaac Newton, Mimar Sinan, Adolf Hitler gibi kişilerin ilkokulda aldıkları eğitimin ve çocukken yaşadıkları sosyal çevrenin ileriki hayatına olan etkileri incelenmiştir. Araştırmanın ilk sorusu tanınmış kişilerin ilkokul düzeyinde gördükleri eğitimin nasıl olduğudur. İncelemeler sonrası ilkokuldaki eğitimin çok yönlü olduğu ve farklı alanlarda verildiği görülmüştür. Araştırmanın ikinci sorusu tanınmış kişilerin ilkokulda aldığı farklı eğitimlerin neler olduğudur. Mimari eğitimler, sanatsal eğitimler, edebiyat, matematik, ahlak, askeri, felsefi gibi alanlarda eğitimler verilmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusu tanınmış kişilerin eğitiminde çevresel etmenlerin etkisinin olup olmadığıdır. İncelenen kişiler sosyal çevreden etkilenmiş oldukları söylenebilir. Yaşadıkları döneme göre yaptıkları faaliyetler de şekillenmiştir. Araştırmanın dördüncü sorusu alınan eğitimlerin hangi alanlarda hayatlarına katkı sağlamış olduğudur. İncelenen kişilere bakıldığında dünyayı etkilemelerinin altında yatan neden farklı alanlarda eğitimler alıp bunun tamamını bütünleştirerek başarılar elde etmeleridir. Araştırmanın beşinci sorusu tanınmış kişilerin yaşadığı dönemde nasıl eğitim aldıklarıdır. İncelenen kişilere bakıldığında küçük yaşlardan itibaren özel bir eğitime veya çıraklık eğitimine başladıkları görülmektedir. Eğitimler uygulamaya dayalı ve günlük hayatta kullanabilecekleri şekilde verilmiştir. Bu nedenle geleceğe yön verecek lider ve iyi yetişmiş insanların daha çocukken ele alınarak farklı ama çağın gerektirdiği her türlü uygulamaya dönük olarak eğitilmeleri gerektiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Dünyayı etkileyen kişiler, ilkokul eğitimi, temel eğitimin önemi, sosyal çevre.

## Kaynakça

- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Bayav, D. (2009). Leonardo da Vinci'de sanat, bilim ve etkileşimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 123-142.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem yayınları.
- İspir, E. Dönemlerine Radikal Eğitim Anlayışları ile Damga Vuran İki Devlet Adamı: Fatih Sultan Mehmet ve Mustafa Kemal Atatürk.
- Kayadibi, F. (2003). Fatih Sultan Mehmet Döneminde Eğitim ve Bilim. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (8).
- Said, T. A. Ş. Atatürk'ün Düşünce Yapısına Etki Eden Unsurlar (öğretmenleri/okudukları). *Uluslararası Teknolojik Bilimler Dergisi*, 2(2), 72-84.
- Sarton, G., & Da Vinci, L. (1952). Leonardo da Vinci. *Dört Öge*, (2), 11-36.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44, 262-269.
- Yetkin, S. K. (2018). Leonardo da Vinci: 1452-1519. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1(5).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim ile İlk Okuma Yazma Öğrenen Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazı Okunaklılığının ve Yazma Hatalarının İncelenmesi

Nurhan Aktaş, Selva Bakkaloğlu

Selçuk Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 pandemisinin ülkemizde görülmeye başlanmasıyla birlikte 16 Mart 2020 tarihinde okullar geçici olarak kapatılmıştır. Eğitim öğretimin aksamaması için alternatif bir çözüm olarak dijital teknolojiler aracılığıyla uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Uzaktan eğitim elektronik olan ya da olmayan sistemler aracılığıyla özel iletişim yöntemleri gerçekleştirilerek zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldıran birçok öğrenme faaliyetini kullanıcılara sunan planlı, tasarlanmış kapsamlı bir öğrenme faaliyetidir (Altıparmak, 2011). Uygun mekân, zaman ve koşulların mümkün olmadığı durumlarda her öğrencinin kaliteli eğitim alabilmesi ve yine eğitimde fırsat eşitliğinden bahsedilebilmesi için uzaktan eğitimin yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Şen, Atasoy & Aydın, 2010).

Ülkemizde uzaktan eğitim faaliyetleri çeşitli dijital platformlar (EBA, Zoom, Skype vb.) aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte internet ve teknolojik alt yapı yetersizliği ve öğrencilerin teknolojiyi kullanmada yaşadıkları problemlerden ötürü birçok problem yaşanmıştır. Bilhassa birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenleri hem okuma hem yazma öğretimi noktasında zorlanmışlardır.

Okuma ve yazma becerisi okulda belirli bir program dahilinde öğrencilere kazandırılan dil becerileridir. Okuma becerisinin ediniminde bilişsel faktörler etkili iken yazma becerisinin ediniminde bilişsel faktörlerin yanı sıra el-göz koordinasyonu, küçük kas becerilerinin gelişimi gibi fiziksel faktörler de etkilidir. Bununla birlikte dil becerileri içerisinde en zor gelişen beceri, yazma becerisidir. İlkokul birinci sınıf, okuma yazma becerilerinin öğretildiği en kritik aşamadır. Bu aşamada çocuk harf sembollerini nasıl üreteceğini öğrenir ve yazmada otomatikleşmeye başlar. (Gök ve Baş, 2020). Dolayısıyla yazma öğretiminde öncelikli olarak yazının biçimselliği üzerinde durulmalı ve okunaklı yazma konusunda öğrenciler bilinçlendirilmelidir.

Okunaklılık, okuyucuya sunulan el yazısında harflerinin ifade yeterliliğini gösterir ve el yazısı değerlendirmelerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (akt. Ediger, 2001). Okunaklılık değerlendirmelerinde heceleme, kelime kullanımı, gramer gibi özelliklerden ziyade biçimsel özelliklere odaklanılır (Graham, Berninger & Weinraub, 1998). Nitekim Tompkins (2005) okunaklılığı; harflerin biçimi, harflerin boyutu ve büyük-küçük harflerin oranı, harfler ve kelimeler arasındaki boşluklar, eğim, çizgi takibi ve harfleri oluşturan çizgilerin kalitesi olmak üzere altı boyutta açıklamıştır.

Okullarda bilgisayarların yaygın olarak kullanılmasına rağmen, okunaklı el yazısı yazmak değerini korumakta ve yazmayla ilgili görevlerde önemli bir gereklilik olarak görülmektedir (Feder ve Majnemer, 2003, 66). Özellikle uzaktan eğitim döneminde teknolojik cihazların yaygın kullanılmasına rağmen yazılı iletişim hem sınıfta hem de sınıf dışında önemli bir beceri olmaya devam etmektedir (Ziviani ve Watson, 1998).

Ülkemizde okunaklılıkla ilgili yapılan çalışmalar (Duran, 2009, Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009, Duran ve Akyol, 2010, Duran, 2011, Erdoğan, 2012, Yıldız, 2013, Kuru, 2014, Kodan, 2016, Kuşdemir, Katrancı ve Arslan, 2018) incelendiğinde; genellikle bitişik eğik yazının öğretiminin değerlendirildiği araştırmalara rastlanmaktadır. 2019 Türkçe Öğretim Programında (2019,10); ilk okuma yazma öğretiminin dik temel harflerle gerçekleştirilmesi gerektiğinin belirtilmesi üzerine; son üç yılda yapılan çalışmalarda (Babayiğit, 2018; Babayiğit, Karabay, Metin ve Halıcı, 2018; Ulu, 2019, Gök ve Baş, 2020) dik temel yazıda okunaklılık boyutu incelenmeye başlanmıştır. Bu araştırmanın amacı; pandemi döneminde uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığının ve yazma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğrenen ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okunaklı yazma becerileri kopyalama ve dikte çalışmalarına göre farklılık göstermekte midir?
  - 1.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
  - 1.2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığı okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
2. Uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğrenen ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin yazım hataları kopyalama ve dikte çalışmalarına göre farklılık göstermekte midir?

2.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazım hataları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2.2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazım hataları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık bakımından incelenmesini amaçlayan bu araştırma; nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle tasarlanmıştır. Tarama araştırmalarının amacı, bir topluluğun özelliklerini tanımlamak ve bu özelliklerin grup içinde nasıl dağıldığını ortaya çıkarmaktır (Frankel, Wallen & Hyun, 2012). Araştırmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazıları okunaklılık ve yazma hataları bakımından incelenmesi amaçlandığı için tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenen çalışma grubunu Konya'daki iki devlet iki özel olmak üzere toplam dört ilkokulda öğrenimine devam eden toplam 211 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin yazılarını okunaklılık açısından incelemek amacıyla Yıldız ve Ateş (2007, 2010) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği" ve yazma hatalarının belirlenmesinde Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından yapılan araştırmada kullanılan hata türleri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin yazma beceri düzeylerini belirlemek amacıyla sınıf seviyesine uygun dört farklı metin örneği belirlenmiştir. En uygun metne karar verirken sekiz birinci sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda ve sınıf eğitimi alanında uzman üç akademisyenin görüşlerine de başvurularak "Dedemle Bir Bayram Günü" ve "Tombik'in Pişmanlığı" isimli metinler dikte ve kopyalama metni olarak kararlaştırılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri) ile ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda; uzaktan eğitimle ilkokula yazma öğrenen 1. Sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılıkları toplam puanlarında dikte ve kopyalama çalışmalarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin yazı okunaklılıkları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin yazılarının erkek öğrencilere göre daha okunaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç alan yazında yer alan ilgili çalışmalarla (Graham ve Weintraub, 1996; Graham, Struck, Santoro ve Berninger, 2006; Schwellnus, Carnahan, Kushki, Polatajko, Missiuna ve Chau, 2012; Arslan Özer ve Bağcı, 2018) benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin yazı okunaklılıkları öğrenim gördükleri okul türüne (özel/devlet) göre farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin yazım hataları incelendiğinde kopyalama ve dikte metni arasında ve cinsiyete göre toplam hata puanları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin yazım hataları toplam puanları öğrenim gördükleri okul türüne (özel/devlet) göre incelendiğinde, devlet okulunda okuyan öğrencilerin daha fazla yazım hatası yaptığı ve özel okulda okuyan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, birinci sınıf, yazı okunaklılığı, yazma hataları

### Kaynakça

- Altıparmak, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *Malatya: Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı*, 319-327.
- Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harf yazım hatlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-199.
- Babayiğit, Ö., Karabay, H.F., Metin, Z. ve Halıcı, B. (2018). İlkokul birinci sınıfta dik temel harflerle yazma öğretiminin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi [UTEB]*, 6(11), 45- 61.
- Duran, E. (2009). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010) Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (4) , 817-838.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2) , 55-69.
- Ediger, M. (2001). *Assessing handwriting achievement*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED447508).

- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1): 15-13
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 93-103.
- Feder, K. P. ve Majnemer, A. (2003). Children's handwriting evaluation tools and their psychometric properties. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 23(3), 65-84.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eight edition). New York: McGraw-Hill.
- Gök, B. & Baş, Ö. (2020). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılığı üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 572-585.
- Graham, S., Berninger, V.W., & Weintraub, N. (1998). The relationship between handwriting style and speed and legibility. *The Journal of Educational Research* 5, 290-29.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539.
- Kuru, O. (2014). Sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının okunaklılık düzeylerinin belirlenmesi ve bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 39-56.
- Kuşdemir, Y., Katrancı, M. ve Arslan, F. (2018a). İlkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (3), 113- 129.
- Şen, B., Atasoy, F., & Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *XII. Akademik Bilişim Konferansı (ss 383-389)*. Muğla Üniversitesi.
- Tompkins, G. E. (2005). *Language arts: Patterns of practice (6th ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Türkçe Öğretim Programı [1-8. Sınıflar]. (2019) TC. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education [IJOFE]*, 5(2), 195-211.
- Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 75-88.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 281-310.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2007). İlköğretim 3. sınıf öğrenci yazılarının okunaklılık bakımından incelenmesi. I. Ulusal İlköğretim Kongresinde sunulan poster bildiri. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlkokuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *TSA*, 14(1), 11-30.
- Ziviani, J. ve Watson, A. (1998). Writing speed and legibility of 7-14 years old school students using cursive script. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45(2), 59-64.

## Tartışmalı Konular: Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri Üzerine Karma Bir Araştırma

Durdane Öztürk

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünyada çeşitli alanlardaki gelişmelere (küreselleşme, teknoloji, bilim vb.) bağlı olarak birçok konu gün geçtikçe karmaşık ve tartışmalı bir hale gelmektedir. Herhangi bir konunun tartışmalı olması için, içeriğinde rekabet eden değerler ve çıkarlar bulundurması, politik hassasiyet taşıması, kişilerde harekete geçmiş duygular uyandırması, güncel ve karmaşık olması gerekir (Berg, Graeffe ve Holden, 2003). Herhangi bir tartışmalı konu bu özelliklerin hepsine sahip olabileceği gibi birkaç tanesine de sahip olabilir.

Bireylerden beklenen ise bu tartışmalı konulara duyarlı olmaları ve çözüm aramalarıdır. Çünkü birey herhangi bir şekilde tartışmalı konular ile yaşantısında karşılaşabilmektedir. Özellikle okulların tartışmalı konulara yer verilmesi için en uygun kapasiteye sahip yerler olduğu söylenebilir. Çünkü okullar ya da sınıflar birçok görüş çeşitliliğine sahip yerlerdir. Dolayısıyla görüşlerin çeşitliliği sınıfları tartışmalı konular için en güçlü yerler haline getirmektedir (Hess, 2004). Tartışmalı konular farklı şekillerde sınıf ortamına girebileceği gibi, çeşitli dersler aracılığı ile de sınıf ortamına taşınabilir. Çünkü tartışmalı konuların farklı derslerin öğretim programlarında da yer aldığı görülmektedir. Bu programlardan biri de sosyal bilgiler dersi öğretim programıdır.

Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programı ile tartışmalı konuların bazıları (çevre kirliliği, demokrasi, basın özgürlüğü, laiklik, küresel ısınma vb.) sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer almıştır (Kuş, 2015). Ayrıca tartışmalı konuların öğretimi, sosyal bilgiler dersinin özel amaçlarından olan “ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” ve “toplumsal sorunların çözümü için görüş belirtmeleri amaçlanmaktadır.” ifadeleri ile doğrudan ilgili olduğu söylenebilir (MEB, 2018). Bu kapsamda sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konulara yer verilmesi bireyin içinde yaşadığı dünyaya duyarsız kalmasını engellediği söylenebilir. Tartışmalı konulara sosyal bilgiler derslerinde yer vermek için birçok neden bulunmaktadır. Bunlardan en yaygın olanları:

1. Öğrencileri çoğulcu demokrasideki vatandaş rolüne hazırlamak.
2. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek,
3. Kişiler arası iletişim becerilerini geliştirmek (Harwood ve Hahn, 1990).

Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konulara yer verilmesine yönelik görüşlerinin ortaya konulması önem arz etmektedir.

### Yöntem

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemler farklı biçimlerde bir araya gelebilir. Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. İki aşamadan oluşan bu desenin amacı nicel yöntemlerle toplanan verilerin nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmesi, açıklanması ya da örneklendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Kırşehir, Osmaniye ve Diyarbakır illerinde 5.6.7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 545 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme grubuna önce Uygun ve Arslan (2020) tarafından geliştirilen “Tartışmalı Konulara İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi” uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna ait verilerin analizi için SPSS 25 paket programından yararlanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) ve verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle t testi ve tek yönlü varyans analizi/ANOVA uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu ise 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Kırşehir ilinde 5.6.7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplamda 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel kısmında ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Tartışmalı Konulara İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise tartışmalı konulara ilişkin

görüşlerini almak amacı ile oluşturulmuş 4 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme formunda önceden hazırlanmış sorular bulunmaktadır ve bu soruların dışında soru sorulmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda literatür taraması yapılmış ve tartışmalı konulara ilişkin 7 soru hazırlanmış ve uzman görüşlerine sunulmuş ve ardından sorularda düzenleme yapılarak toplamda 4 soruya görüşme formunda yer verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda yüz yüze görüşme ile elde edilen veriler MAXQDA 20 nitel veri analiz programı ile analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular 4 tema altında verilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konulara yer verilmesine ilişkin görüşleri tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda nicel boyutta elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğrencilerin tartışmalı konulardan en çok insan hakları konusuna sosyal bilgiler dersinde yer verilmesini istedikleri belirlenmiştir. Terör konusunun ise derste yer almasını istemedikleri konu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcılar tartışmalı konulardan en çok toplumsal alandaki tartışmalı konulardan şiddet konusuna derslerde yer verilmesi gerektiğini ifade ederken, çocuk istismarı, politika ve askerlik sistemi gibi konulara yer verilmemesi gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler nitel boyutta tartışmalı konulardan derste yer almasını istedikleri konuların nedeni olarak bu konuların öğrenilmesi gereken konular olduğunu ve bu konularda bilinçlenmeleri gerektiğini ifade ederken, yer almasını istemedikleri konuların nedeni olarak ise o konuların sınıfta çatışma yarattığını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** sosyal bilgiler, tartışmalı konular, tartışmalı konuların öğretimi

### **Kaynakça**

- Berg, W., Graeffe, L., & Holden, C. (2003). *Teaching controversial issues: A European perspective*. Children's Identity and Citizenship in Europe, CiCe.
- Harwood, A. M., & Hahn, C. L. (1990). *Controversial issues in the classroom*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.
- Kuş, Z. (2015). Science and social studies teachers' beliefs and practices about teaching controversial issues: Certain comparisons. *JSS- Journal of Social Science Education*, 84-97.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Sosyal bilgiler dersi programı*. mufredat.meb.gov.tr.
- Uygun, K., & Arslan, I. E. (2020). Students' Opinions about Teaching of the Controversial Topics in the Social Studies Classes. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2), 335-344.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara.

## Uzaktan Eğitim Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Büşra Fayetörbay

Atatürk Üniversitesi

### Problem Durumu

Okuma yazma, eğitimin temelidir. İnsanlar için en temel öğrenme ihtiyaçlarından biridir. İlk okuma yazma süreci, bireyin eğitim hayatında yaşadığı en önemli deneyimlerin başında gelmektedir. Diğer öğrenmelerin temelini oluşturan okuma yazma, uzun yıllar alan eğitim sürecinin ilk ve belki de en önemli adımı olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla ilk okuma yazma eğitiminin başarısı, sonrasında eğitim hayatının başarısının da belirleyicisi olmaktadır. Yapılan çalışmalar (Karaçay, 2011; Ogano, 2012; Strickland ve Riley-Ayers, 2006) bu durumu desteklemektedir.

Bay'a (2008) göre ilk okuma yazma öğretimi, bireyin kendini gerçekleştirme, hayata hazırlanması, sosyal bir varlık olarak toplumla etkili iletişime geçebilmesi, var olan yazılı ve görsel materyalleri anlaması, kendini etkili bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine imkân sağlayacak olan en temel ihtiyaçtır. Vatansaver'e (2008) göre okuma yazma bireyin sadece kişisel gelişimini değil, ekonomik, sosyal, politik ve kültürel yönden gelişmesini de etkiler. Birey okuma yazma faaliyeti ile hem kendisinin hem de içinde bulunduğu ailenin, toplumun, ulusun hatta dünyanın gelişmesinde belirleyici olur. "İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır" (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005: 27).

İlk okuma yazma öğretimi ilkökul birinci sınıfta başlayan bir süreçtir. Bu dönem, çocukların okula yeni başladığı ve bu sebeple çeşitli kaygılar taşıdığı kritik bir dönemdir. Dolayısıyla bu dönem için sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Ancak öğretmenler ilk okuma yazma öğretimi sürecinde, kaynakları farklı olan birçok sorunla karşılaşabilmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi, alınacak tedbirlerin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu amaçla birçok çalışma (Adıgüzel ve Karacabey, 2010; Aydın, 2017; Babayigit ve Erkuş, 2017; Özsoy, 2006; Samancı, 2007; Uslu, 2014; Yıldırım, 2008; Yiğit, 2009) yapılmıştır.

2020 yılını tüm dünya ve Türkiye COVID-19 pandemisi sebebiyle farklı bir yıl olarak tamamladı. İlk okuma yazma öğretiminde EBA ve diğer eğitim portallarının kullanılması çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimiyle birlikte belki teknoloji kullanma becerilerini arttıracak ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek yönünde görüşler öne sürüldü. Fakat süreçte sınıf öğretmenleri belli sorunlarla karşı karşıya kaldı ve belki de okuma-yazma süreçleri sekteye uğradı.

Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin COVID-19 pandemi sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları, öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemeyi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri getirmeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Süreçte ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan-gözlemlendiğiniz aile kaynaklı sorunlar nelerdir?
2. Pandemi sürecinde ilk okuma yazma öğretimiyle normal süreçte ilk okuma yazma öğretimi sürecini kolaylık-zorluk açısından karşılaştırabilir misiniz?
3. Süreçte ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan-gözlemlendiğiniz öğrenci kaynaklı sorunlar nelerdir?
4. Süreçte ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan-gözlemlendiğiniz öğrenme ortamı-öğretim materyali kaynaklı sorunlar nelerdir?
5. Süreçte ilk okuma yazma öğretiminde bireysel anlamda yaşadığınız sorunlar nelerdir?
6. Süreçte ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan-gözlemlendiğiniz sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışma, eğitim araştırmaları sürecinde yaygın bir şekilde kullanılan durum çalışması araştırmasıdır. 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 (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Durum çalışması, tıpkı mimaride yapılan ayrıntılı bir planlama gibi, bilgi toplama, toplanan bilgileri organize etme, yorumlama ve araştırma bulgularına ulaşma gibi basamakları içeren sistematik desen türlerinden biridir (Merriam, 1988; Akt.: Vural ve Cenksever, 2005).



Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Çalışma grubu çeşitli illerde görev yapmakta olan 27 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar seçkisiz bir şekilde atanmamış olmakla beraber, seçkisiz bir şekilde ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmacının ölçütü sınıf öğretmenlerinin, en az bir kez 1. sınıf almış 1.sınıf öğretmenlerinden oluşmasıdır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde online uygulamalara ek olarak basılı olarak yüz yüze uygulamalarda kayıt altına alınacaktır. Verilerin değerlendirilmesi ve çözümlenmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dijital teknolojilerin eğitim ve öğretim sürecine entegrasyonu ve etkisi gün geçtikçe daha fazla artmaktadır. Entegrasyonun pandemi sürecinde ne şekilde yapıldığı ve bu entegrasyonun eğitim etkisi, disiplinlere ve öğretim düzeyine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bu araştırma kapsamında ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlarla, EBA ve eğitim portalları kullanımının sınıf öğretmenlerinin perspektifinden farklı boyutlarda ortaya çıkarılacaktır. 2020 yılını tüm dünyada ve Türkiye'de COVID-19 pandemisi sebebiyle farklı bir yıl ilkököl birinci sınıfta, sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde neler yaşadı? COVID-19 pandemisinde ilk okuma yazma sürecindeki sorunların kaynaklarına göre sınıf öğretmeni gözünden değerlendirilmesi sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde;

- Öğrencilerin ve velilerin sürece gerekli önemi vermeyip, ilgi göstermemesi,
- Öğrencilerin okulöncesi eğitim almaması ve okula erken yaşlarda başlaması,
- Okula erken yaşlarda başlayan ve okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin hazırbulunuşlukları okuma yazma öğretimi için yeterli olmaması,
- Bu süreçte öğrencilerde okula uyum sağlayamama, kalem tutamama, öz bakım becerilerini tam olarak yerine getirememe ve derslerden çabuk sıkılma gibi çeşitli sorunların ön plana çıktığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital çağ, ilk okuma yazma öğretimi, uzaktan eğitim, sorunlar

### Kaynakça

- Adıgüzel, A. ve Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. E-Journal of New World Sciences Academy, 5(2), 1382-1394.
- Akın, S. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Alisanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(2), 1-14.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 80-95.
- Aydın, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunların hizmet içi eğitim yoluyla giderilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aydoğdu, E. (2017). The role of home literacy environment on the development of reading comprehension skill: a mediation model. Unpublished master's thesis. Koc University, İstanbul.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 19(2), 271-284.
- Güler, H. (2016). İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının ve okuma-yazma becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Gündoğmuş, H. D. (2018). The difficulties experienced by teachers in the process of primary reading and writing instruction and their solution offers for eliminating these difficulties. Universal Journal of Educational Research, 6(2), 333-339.
- Ölmez, N. (2017). Veli bilgilendirme programının ilk okuma yazma sürecine katkısı hakkındaki veli ve öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. (2008). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Yiğit, V. (2009). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Etkin Vatandaş Kavramının Algılanışı

Sevda Yılmaz

Bayburt Üniversitesi

### Problem Durumu

Geçmişten günümüze ülkeler, toplumsal yaşam içinde arzu edilen vatandaş modelini eğitim yoluyla yetirmeye çalışmışlardır. “Vatandaşlık, bir kişiyi bir devlete bağlayan tabiiyet bağı; vatandaş ise bir ülkeye uyrukluğuna bağlı olan kişi” (Karaman Kepenekçi, 2008, s.30) olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu tabiiyet bağı; eğitim sistemi içinde bireylere bazı bilgi, beceri ve değerleri edindirmek yoluyla sağlanmaya çalışılır. Bu noktada vatandaş yetiştirilmesi eğitim süreci içinde okullarda yer verilen bazı derslerin öğretim programları yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte yer alan temel derslerden biri sosyal bilgiler dersidir.

Okullarda, öğrencilere iyi ve etkin vatandaş olmak için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir bölümü sosyal bilgiler dersi aracılığıyla kazandırılmaktadır. Sosyal Bilgiler, öğretim programında; “Etkin ve üretken bireyler yetiştirmek, öğrencilerin insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla sosyal bilimlere kaynaştıran bir ilköğretim dersi” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015, s.1). Bu dersin temel amaçlarından biri “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri”dir (MEB, 2018, s.8). Bu açıdan bakıldığında etkin vatandaş yetiştirmek hususunda dersin önemi açıkça görülmektedir.

Ancak, bir ülkede eğitim yoluyla iyi ve etkin vatandaşların yetiştirilmesi yalnızca okul ve öğretim programları ile ilgili bir süreç değildir. Bu süreçte farklı birçok faktör de yer almaktadır. Eğitim sistemi ve öğretim programları her ne kadar yetiştirilmek istenen vatandaş modelinin özelliklerini ve sınırlarını belirlese de okullarda öğretim programlarının uygulanmasında görev alan öğretmenler de vatandaş yetiştirme sisteminin önemli bir ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada geleceğin sosyal bilgiler öğretmenleri olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaş kavramına ilişkin algıları önem arz etmektedir. Nitekim öğretmen adaylarının bu konudaki algıları onların ileride mesleki yaşamlarındaki etkin vatandaş yetiştirme sürecinde, öğretim süreci ve uygulamalarını etkileyecektir. Bu durumdan hareketle bu araştırmada Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık algılarının ortaya çıkarılması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık algılarını ortaya koymaktır.

### Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma durum çalışması deseni kapsamında gerçekleştirilmiştir. “Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri, ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 77). Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan 14 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. “Ölçüt örnekleme kullanılan bir araştırmada, gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 91). Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının 8’i kadın ve 6’sı erkektir. Araştırma verileri öğretmen adayları ile online görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında ilgili literatür taranmıştır. Veri toplama aracında öğretmen adaylarının etkili vatandaş algısını belirlemek amacıyla hazırlanmış 6 açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler öncelikle yazılı doküman haline getirilmiştir. Yazılı doküman haline getirilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, analiz sürecinde araştırmacı tarafından kodlanmış, temalar oluşturulmuş ve bunlar ortak kategori ve alt kategoriler altında birleştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları doğrultusunda öncelikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaş yetiştirmek hususundaki rolüne ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışma bulgularında hareketle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaş kavramını nasıl tanımladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının, etkin bir vatandaşın sahip olması gereken değer ve becerilere yönelik algıları da

ortaya konulmaya çalışılan sonuçlar arasındadır. Etkin vatandaşın özellikleri yalnızca sahip olunan beceri ve değerlerle sınırlı değildir. Etkin vatandaş yetiştirme sürecinde bireylerin sahip olması gereken birtakım bilgiler de yer almaktadır. Bu noktadan hareketle son olarak, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmen adayları olarak etkin vatandaşlar yetiştirmek için öğrencilere kazandırılması gereken bilgilere yönelik görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Etkin vatandaş, sosyal bilgiler, öğretmen adayı

#### **Kaynakça**

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Hablemitoğlu, Ş. & Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- MEB, (2015). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Üstel, F. (2011). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tay, B. & Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1499-1527.

## Sosyal Medyada Sosyal Bilgiler: Twitter Verileriyle Bir Metin Madenciliği Uygulaması

Mahmut Bozkurt

Sinop Üniversitesi

### Problem Durumu

Sosyal medya ve internet kullanımı gündelik hayatlarımızda, tıpkı yeme-içme gibi rutin bir hal almaya başlamıştı ki pandemi süreci bu kullanımı hız, yoğunluk ve yaygınlık bakımlarından artırdı. COVID-19 salgın sürecinin, bu anlamda, sosyal medya ve internet kullanım alışkanlıklarımızı etkilediği ifade edilmektedir (Yıldırım & İpek, 2020; Yıldızgörür, 2020). Genelde sosyal medya, özelden de Twitter, Facebook vb. platformların kullanımı üzerine de eğitim alanında çok farklı boyutlarıyla çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Grosseck & Holotescu, 2008; Ricory & Feliz, 2016; Davis, 2015). Mikroblog olarak adlandırılan ortamlar içerisinde belki de en popüler olan Twitter, insanların kendi ilgi ya da uğraşı alanlarına ilişkin içerikler ürettiği bir ortamdır. Birçok farklı disiplinde kullanıldığı gibi eğitim alanında da etkileşim, içerik üretimi, paylaşım gibi çok farklı amaçlarla Twitter'dan yararlanılabilmektedir. Bu bağlamda, Twitter, eğitim paydaşlarının oluşturduğu çevrimiçi öğrenme toplulukları, meslek toplulukları, öğretmen toplulukları gibi adlarla da yararlanılan ve çalışılan bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme topluluklarına bakıldığında formal ve informal olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Lantz-Andersson, Lundin & Selwyn, 2018; Macià & García, 2016). Eğitim bağlamında Twitter'ın iletişim, mesleki gelişim ve sınıf etkinlikleri bağlamında kullanıldığı ifade edilmektedir (Krutka & Milton, 2013). Twitter'ın ortak ilgi alanları olan binlerce kişinin gerçek zamanlı olarak bilgi paylaşımını sağlaması (Chen, 2011), karşılıklı etkileşimin sürdürülebilmesi, anında bir problem etrafında tartışmaların düzenlenmesi ve hızlı bilgi akışı (Britt & Paulus, 2016) gibi boyutları eğitim paydaşları için özellikle pandemi sürecinde nasıl şekillendiği bir merak konusu olmuştur.

Twitter'ın politik seçimlerden Arap baharı gibi toplumsal hareketlere kadar çok farklı amaçlarla kullanıldığı bilinmektedir (Bovet, Morone & Makse, 2018; Tumasjan, Sprenger, Sandner & Welp, 2010; Asur & Huberman, 2010). Şirketlerin kullanıcılarıyla iletişim kurması, insanların politik düşüncelerini ifade etmesi, hatta seçim kampanyalarının dahi bu platformlarda yürütülmesi de hepimizin şahitlik ettiği bir süreçtir. Yaşanan bu süreç birçok şirketin, akademik disiplinin ve araştırmacıların Twitter gibi platformlardaki bilgilerin izini sürmeye itmekte (Öztürk & Ayvaz, 2018), bu kesimlerin bu bilgileri analiz ederek insanların alışkanlıkları, yaşam biçimleri ve düşünceleri gibi daha birçok değişkene ilişkin fikir ve karar vermelerine yön vermektedir.

İnsanların dijital dünyada iletişim kurması, düşüncelerini ifade etmesi, farklı konular ya da düşüncelere ilişkin bilgi sahibi olması da sosyal bilgiler eğitiminin kapsamını bu anlamda genişletmektedir. Alanyazında, sosyal bilgiler eğitimcileri ve öğretmenlerinin Twitter'ı ne amaçlarla kullandıkları (Krutka & Carpenter, 2016; Langhorst, 2015); sosyal bilgiler öğretiminde bir araç olarak kullanımı (Krutka & Milton, 2013) gibi çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Demokratik katılım, dijital vatandaşlık, medya okuryazarlığı, etkinliklerde bir araç olarak kullanımı, mesleki gelişim ve daha birçok alan sosyal medya ile sosyal bilgilerin kesiştiği boyutlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda, pandemi sürecinde Twitter özelinde sosyal bilgiler ile ilgili neler paylaşıldığının analiz edilmesi bu araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı Twitter'da sosyal bilgiler ile ilgili yapılan paylaşımların veri madenciliği teknikleriyle incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, COVID-19 sürecinde toplanan verilerin;

- Betimsel özellikleri neledir?
- En çok kullanılan kavramlar, bigramlar ve paylaşılan platformlar nelerdir?
- Tweetlerdeki duygu durumları neyi göstermektedir?

### Yöntem

Twitter'da sosyal bilgiler ile ilgili yapılan paylaşımların incelendiği bu çalışmada, metin madenciliği ve duygu analizi tekniklerinden yararlanılacaktır. Veri madenciliği, farklı tür ve hacimlerde devasa verilerin incelenmesine olanak sağlayan bir yaklaşım olduğundan, son yıllarda artan ihtiyaca cevap bulabilmesi umuduyla araştırmacılar ve diğer paydaşlarca ilgi ve talep görmektedir. Bu çalışmada, yararlanılan metin madenciliği teknikleri ise yapılandırılmamış veri (Aggarwal & Zhai, 2012) olması nedeniyle beraberinde bazı sınırlandırma ve veri işleme zorlukları getirmektedir. Çünkü, yapılandırılmış veride değişkenlerin sınıflandırılması ve sınırlandırılması daha önceden yapılmış olduğundan görece daha kolaydır.

Bu anlamda, belirlenen zaman diliminde tweetler rasgele toplanmıştır. R programlama dilinde yazılmış “twitterR, tidyverse, syuzhet” gibi birtakım paketler aracılığıyla veriler analiz edilecektir. Toplanan verilerde dil kısıtlaması getirilmemiştir. Toplanan verilerde birtakım ön işlemler yapılacaktır. Bu ön işlemler verileri anlaşılır hale getirmenin yanı sıra daha kesin ve sağlıklı bulgulara ulaşmak için de gereklidir. Ön işleme kapsamında veriler analiz edilecek R dilindeki paket programların anlayabileceği formata dönüştürülecektir.

Araştırmada verilerin analizinde toplanan tweetlere ilişkin birtakım genel betimleyici bilgilere yer verilecektir. İkinci olarak, kelime ve bigramların hesaplanarak sosyal bilgiler ile ilgili olarak en sık kullanılan kavramlara ilişkin analizler yapılacaktır. Bu kapsamda, COVID-19 sürecinde sosyal bilgilerle ilgili paylaşımlar incelenmiş olacaktır. Bununla birlikte, eldeki verilerle duygu analizi de yapılacaktır. Bu tekniğin temelinde kelimelerin duygularla ilişkilendirilmesi yatmaktadır. Bu kapsamda “nrc”, “bing”, “afinn” gibi sözlük-tabanlı birtakım analizler yapılacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, Twitter’da sosyal bilgiler ile ilgili yapılan paylaşımların veri madenciliği teknikleriyle derinlemesine analizleri yapılacaktır. Yaşanan salgın sürecinde birçok açıdan artan medya ve internet kullanım ihtiyacının sonuçlarını görebilmek adına da sosyal bilgiler eğitimi alanına katkılar sunacağı düşünülmektedir. Araştırma iki boyutta okuyuculara bilgiler sunacaktır. İlk olarak, toplanan veri yığınının gerekli ön işlemler sonrasında hangi kavramların daha sık kullanıldığı çıkarılacaktır. Bu yolla, sosyal bilgilere ilişkin özellikle salgın sürecinde, nelerin paylaşıldığı, araştırıldığı ya da ele alındığına ilişkin bir çerçeve sunacaktır. İkinci olarak, araştırmada duygu analizi gerçekleştirilecektir. Duygu analizi de veri madenciliği içerisinde önemli ve yaygınlığı her geçen gün artan bir yaklaşımdır. Bu anlamda, sözlük-tabanlı yapılacak analizler sonucu kullanıcıların sosyal bilgiler ile ilişkili olan paylaşımlarındaki duygu durumlarına dair araştırmacılara ve uygulayıcılara bir bakış açısı sunacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Duygu Analizi, Veri Madenciliği, Twitter, Çevrimiçi öğrenme toplulukları

### Kaynakça

- Aggarwal, C. C., & Zhai, C. (2012). An introduction to text mining. In *Mining text data* (pp. 1-10). Springer, Boston, MA.
- Asur, S., & Huberman, B. A. (2010, August). Predicting the future with social media. In 2010 IEEE/WIC/ACM international conference on web intelligence and intelligent agent technology (Vol. 1, pp. 492-499). IEEE.
- Bovet, A., Morone, F. & Makse, H. A. (2018). Validation of Twitter opinion trends with national polling aggregates: Hillary Clinton vs Donald Trump. *Scientific Reports*, 8, 8673.
- Britt, V.G. & Paulus, T. (2016). “Beyond the Four Walls of My Building”: A Case Study of #Edchat as a Community of Practice. *American Journal of Distance Education*, 30(1), 48-59.
- Chen, G.M. (2011). Tweet this: A uses and gratifications perspective on how active Twitter use gratifies a need to connect with others. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 755-762.
- Davis, K. (2015). Teachers’ perceptions of Twitter for Professional development. *Disability and Rehabilitation*, 37(17), 1551-1558.
- Grossec, G. & Holotescu, C. (2008, 17-18 April). *Can we use Twitter for educational purposes*. The 4th International Scientific Conference eLearning and software for education, Bucharest, Romania.
- Krutka, D.G. & Carpenter, J.P. (2016). Participatory learning through social media: how and why social studies educators use twitter. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 16(1), 38-59.
- Krutka, D., & Milton, M. K. (2013). The enlightenment meets twitter: using social media in the social studies classroom. *Ohio Social Studies Review*, 50(2), 22-29.
- Langhorst, E. (2015). Social studies teachers’ use of Twitter and #edchats for collaboration. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Walden University.
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302-315.



- Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and teacher education*, 55, 291-307.
- Öztürk, N. & Ayvaz, S. (2018). Sentiment analysis on twitter: a text mining approach to the syrian refugee crisis. *Telematics and Informatics*, 35(1), 136-147.
- Ricory, M.C. & Feliz, T. (2016). Twitter as a learning community in higher education. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 237-248.
- Tumasjan, A.T., Sprenger, T.O., Sandner, P.G. & Welp, I.M. (2010). *Predicting elections with Twitter: What 140 characters reveal about political sentiment*. Proceedings of the Fourth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media, Washington, D.C.
- Yıldırım, O. & İpek, İ. (2020). Yeni koronavirüs Salgını Dolayısıyla Gündeme Gelen Sosyal İzolasyon ve Gönüllü Karantina Döneminde İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 52, 69-94.
- Yıldızgörür, M.R. (2020). Küresel Salgın Sürecinde Sosyal Medyanın Habercilik Rolü: Yararlı mı? Zararlı mı? Kullanıcı Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, 5, 44-58.

## İlk Okuma-Yazma Öğretim Yöntemlerinin Okuma Anlama ve Davranışları Açısından Karşılaştırılması: Bir Göz İzleme Çalışması

Mine Yıldız, Engin Kurşun, Meryem Özdemir Cihan, Selçuk Karaman, Ömer Yılar

Atatürk Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi

### Problem Durumu

Okuma, bireyin akademik yaşamından sosyal yaşantısına kadar tüm hayatında önemli rol alan bir beceridir. En temel tanımıyla okuma, metni anlama sürecidir (Johnson, 2008). Ayrıca okumayı diğer temel becerilerden ayıran en önemli özelliği, doğrudan ve açıkça yapılan öğretim doğrultusunda kazanılan bir beceri olmasıdır. Bu bağlamda, okuma yönteminin kazandırılmasına yönelik düzenlenecek bir öğretim sürecinin en temel bileşeni olan öğretim yönteminin seçimi bu süreçte hayati değer taşımaktadır (Şenel, 2004). Doğru yöntemle en etkili şekilde tamamlanacak olan bu süreç, sadece becerinin kazanılmasında değil bireyin tüm hayatı boyunca devam ettireceği okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, bu becerinin kazandırılmasında kullanılan ilk okuma-yazma öğretim yöntemi bu sürecin yürütülmesinde de önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda Türkiye’de 1948 yılından 2005 yılına kadar yaklaşık 57 yıl uygulanan “Çözümleme yöntemi” ile 2005 yılı ve sonrası için tercih edilen “Ses temelli cümle yöntemi” nin okuma becerileri noktasında değerlendirilmesi planlanmış ve Türkiye kapsamında yapılan çalışmalar (araştırma makaleleri) incelenmiştir. Ulusal ve uluslararası alan yazında bu iki yöntemin teorik temellerinin sıkça tartışıldığı ve özellikle en çok kullanılan son iki yöntemin (Ses temelli cümle yöntemi ile çözümleme yöntemi) kıyaslandığı görülmektedir. Ancak, okuma becerisinin kazandırılmasında en etkili yöntem tartışmaları henüz net bir sonuca ulaşmamıştır. 2004’te yapılan eğitim reformuyla o zamana kadar okuma becerisinin kazandırılmasında ilk okuma-yazma öğretim yöntemi olarak kullanılan Çözümleme Temelli Cümle Yöntemi yerini Ses Temelli Yöntem’e bırakmıştır (MEB, 1995, 2005). Bu iki yöntemin kuramsal temelleri sıkça tartışılmasına rağmen bu tartışmalar çoğunlukla öğretim sürecinin paydaşları olarak öğretmen, öğrenci, veli, müfettiş ve idarecilerin gözlem ve görüşlerine dayandırılmıştır (Çelik Şen & Şahin Taşkın, 2010; Susar Kırmızı, Bıçak, Duran, & Batmaz, 2012; Kutluca Canbulat, 2013; Şenel, 2004). Ayrıca bu çalışmalar, özellikle okuma becerisinin kazandırılması üzerine yoğunlaşırken bu becerinin sürdürülmesi konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, okuma becerisinin kazandırılmasında kullanılan ilk okuma-yazma öğretim yöntemlerinin Göz izleme sistemlerinin sunmuş olduğu ölçümler gibi objektif verilerle karşılaştırılması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, 119K035 Numaralı proje kapsamında yürütülen bu çalışmada, bireylerin sessiz okuma anlama becerileri ve okuma süreçleri çözümleme ve ses temelli ilk okuma-yazma öğretim yöntemleri açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Nedensel karşılaştırma yöntemine göre yürütülen bu çalışma, 2005 eğitim-öğretim yılı öncesinde okuma-yazma becerisini çözümleme yöntemiyle edinen bireyler ile okuma-yazma becerisini 2005 yılı sonrasında uygulamaya konulan ses temelli cümle yöntemiyle kazanan bireylerin sessiz okuma becerilerini okuma-anlama ve okuma sürecindeki odaklanma, sıçrama, geri dönüş, ve okuma süresi gibi değişkenler açısından karşılaştırmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu, okuma alışkanlıkları açısından homojen bir şekilde seçilen Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’ndaki öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların çalışmaya dahil edilmesi için öncelikle bu programda öğrenim gören tüm öğrencilere katılımcıların demografik bilgilerini, okuma alışkanlıklarını ve okuma kültür düzeylerini belirleyen bir anket uygulanmıştır. Özellikle katılımcıların çalışmada okuma öğretim yöntemine göre doğru grup içerisinde değerlendirilebilmesi için ankette okumayı öğrendikleri yöntemi soran (İlk okuma yazmayı öğrendiğiniz yöntem) ve verdikleri cevapları doğrulayıcı sorular (Doğum yılı, ilkokula başlama yılı ve ilkokula başlama yaşı) yer almıştır. Ayrıca, katılımcıların okumayı öğrendikleri yöntemi hatırlamaları için yöntemle ilgili soruda yöneme yönelik resim ve her iki yöntemle ilgili uygulamacılar tarafından sözlü açıklama yapılmıştır. Okuma-anlama becerisini ölçmek için çoktan seçmeli sorulardan oluşan ve sınıf içerisinde ölçme-değerlendirme kurallarına uygun olarak uygulanan Okuma Anlama Testi 1 ve göz izleme uygulaması sonrasında her katılımcının cevaplandırılması istenilen iki açık uçlu sorudan oluşan Okuma Anlama Testi 2 kullanılmıştır. Göz izleme ölçümleri ise katılımcıların kendilerine sunulan yönergeler doğrultusunda sürdürdükleri sessiz okuma süreçlerinin SMI-Göz İzleme Sistemleriyle kaydedilmesiyle elde edilmiştir. İki farklı ilk okuma-yazma öğretim yöntemiyle okuma öğrenen bireylerin okuma-anlama düzeyleri ve okuma süreçlerini karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bireylerin okuma anlama düzeyleri, ilk okuma yöntemine göre Okuma Anlama Testi 1 açısından anlamlı olarak değişirken Okuma Anlama Testi 2 açısından ise değişmediği görülmektedir. Okuma davranışları ise, sıçrama sayısı, sıçrama süresi, odaklanma sayısı, geri dönüş sayısı ve okuma süresi açısından Ses Temelli Yöntem ile okuma öğrenen bireyler lehine anlamlı olarak değiştiği görülmektedir. Ancak odaklanma süresi açısından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre, Ses Temelli Yöntemle okuma öğrenen bireyler okuma esnasında daha az sıçrama ve odaklanma yapmakla birlikte daha az sıçrama ve odaklanma süresine sahiptir. Ayrıca, Çözümleme Temelli Cümle Yöntemi ile okuma öğrenen bireyler okuma esnasında daha fazla geri dönüş yapmakta ve daha fazla zaman harcamaktadır. İyi okuyucu özellikleri ve çalışmanın bulguları dikkate alındığında Ses Temelli Yöntem ile okuma öğrenen bireyler Çözümleme Temelli Cümle Yöntemi ile okuma öğrenen bireylere kıyasla daha iyi okuyucu profiline sahip olduğu sonucuna varılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** İlk okuma-yazma öğretimi, sessiz okuma, göz izleme, okuma-anlama

**Kaynakça**

- Çelik Şen, Y., & Şahin Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-51.
- Johnson, P.A. (2008). *Okuma ve Yazma Öğretimi* (A. Benzer Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kutluca Canbulat, A. N. (2013). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 173-173. doi:10.13114/mjh/201322478
- MEB, (1995). İlköğretim 1–5. Sınıflar Programları Tanıtım El Kitabı, MEB Yay, Ankara.
- MEB, (2005). İlköğretim 1–5. Sınıflar Programları Tanıtım El Kitabı, MEB Yay, Ankara.
- Susar Kırmızı, F., Bıçak, E., Duran, A., & Batmaz, G. (2012). Teacher views on initial literacy instruction with the sound based sentence method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3642-3648. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.120
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler. *İlköğretim-Online*, 3(2), 48-53.

## Çalışma İradesinde Kariyer Kararı Öz-Yetkinliğinin ve Kariyer Karar Verme Belirsizliğine Toleransın Rolü

Furkan Kirazcı, Ayşenur Büyükgöze Kavas

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimlerini konu alan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları temel sorunlardan birinin kariyerleri ile ilgili kararlarında güçlükler yaşadıkları ve üniversite sonrasında ne yapılacağına yönelik kararsızlıkları olduğu görülmektedir (Boo ve Kim, 2020; Miller ve Rottinghaus, 2014; Yerin-Guneri & Capa-Aydin, 2012). Dolayısıyla öğrencilerin kariyer planlarını bilinçli bir şekilde yapılandırılmalarına yardımcı olan etkenlerin ortaya çıkarılması büyük bir önem arz etmektedir. Kariyer karar verme süreci klasik kariyer yaklaşımları tarafından kişinin içinde bulunduğu koşullardan bağımsız bir süreç olarak ele alınmıştır (Brown ve Lent, 2005; Fouad, 2007). Buna karşın güncel yaklaşımlar ise kişilerin kariyer kararı vermelerini güçleştiren farklı bağlamsal engel ve sınırlılıklara dikkat çekmektedir (Blustein, 2006; 2008; Duffy, Blustein, Diemer ve Autin, 2016). Buna bağlı olarak Çalışma Psikolojisi Kuramında (Psychology of Working Theory) araştırmacılar kişilerin saygın/insan onuruna yakışır bir işe (decent work) ulaşmalarında engel oluşturabilecek sınırlılıklar ve ötekileştirilme gibi bağlamsal faktörlerin etkilerinin çeşitli psikolojik yapılarla kırılabileceğini ileri sürmüşler ve bunun için çalışma iradesi kavramını kullanmışlardır (Duffy vd., 2016). Çalışma iradesi kavramı Duffy, Diemer, Perry, Laurenzi ve Torrey (2012) tarafından “kişinin sahip olduğu sınırlılıklarına rağmen bir kariyer seçimi yapabileceğine yönelik algıladığı kapasite” olarak tanımlanmaktadır. İlgili alanyazında çalışma iradesinin saygın iş (Masdonati, Schreiber, Marcionetti ve Rossier, 2019), kariyer uyumluluğu (Buyukgoze-Kavas, Duffy, Douglass, 2015) ve istihdam edilebilme algısı (Cheung, Ngo ve Leung, 2018) gibi çeşitli pozitif kariyer kavramlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Şimdiki araştırmada ise çalışma iradesi değişkeni kariyer karar verme sürecinde önemli bir yere sahip olan kariyer karar verme öz-yetkinliği ve kariyer karar verme belirsizliğine tolerans kavramlarıyla incelenmiş ve bu iki değişkeninin çalışma iradesini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Mevcut çalışmada kariyer karar verme öz-yetkinliğinin çalışma iradesini yordayan değişkenlerden biri olarak seçilmesinin sebebi, kişilerin süreç içinde kendilerine duydukları güvenin, süreç üzerindeki kontrol duygularını etkileyebileceğine olan varsayımdır. Bu varsayım mevcut çalışmanın ilk hipotezini oluşturmaktadır. Diğer taraftan kariyer karar verme süreci genel olarak öznel bir süreçtir ve bu süreçte kişinin sahip olduğu sınırlılıklar ya da ötekileşme durumu bu süreci etkileyici bir rol üstlenmektedir (Duffy vd., 2016). Chen ve Fouad (2013) kişilerin etnik kökenin olumsuz etkileri gibi sınırlılıkların, kişilerin kariyer yollarını daha da belirsiz hale getirdiğini ve bunun da kariyer sürecini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Xu (2020) ise belirsizlikten kaçınma eğiliminin kişinin mevcut sınırlılıklarının kariyer karar verme sürecine yapacağı olumsuz etkiyi daha da artırabileceğini belirtmiş ve kariyer karar verme belirsizliğine tolerans ile çalışma iradesi arasında bir ilişki olabileceğine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmada kişinin sınırlılıklara karşı bir karar verebilmeye yönelik var olan algısının bir dereceye kadar belirsizliğe tolerans gösterebilmesini gerektirdiği varsayılmaktadır. Bu varsayım ise araştırmanın ikinci hipotezini oluşturmaktadır.

### Yöntem

Mevcut araştırmada nicel araştırmalar içinde yer alan birden fazla değişken arasındaki ilişkilerin araştırıldığı ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 327 (226 kadın, 100 erkek, 1 cinsiyet belirtmemiş) üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Katılımcıların yaşları 19 ile 38 ( $\bar{x} = 21.61$ ;  $Ss = 1.89$ ) arasında değişmektedir. Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteler; Eğitim (95, %29,1), Güzel Sanatlar (85, %26), Mühendislik (60, %18.3), Diş Hekimliği (42, %12.8), Fen-Edebiyat (37, %11.3) olarak sıralanmaktadır. Araştırmadaki mevcut değişkenlerin ölçülmesinde Çalışma İradesi Ölçeği – Öğrenci Formu, Kariyer Karar Verme Öz-Yetkinlik Ölçeği – Kısa Formu ve Kariyer Karar Verme Belirsizliğine Tolerans Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma İradesi Ölçeği, Duffy, Diemer ve Jadidian (2012) tarafından geliştirilmiş ve Buyukgoze-Kavas, Duffy ve Douglass (2015) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Çalışma İradesi Ölçeği 16 madde ve 7’li likert yapıya sahiptir. Betz, Klein ve Taylor (1996) tarafından geliştirilen Kariyer Karar Verme Öz-Yetkinlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması ise Büyükgöze-Kavas (2011) tarafından yürütülmüştür. KKVÖYÖ’nün 25 maddesi bulunmakta ve her madde beşli likert yapıya göre cevaplanmaktadır. Son olarak araştırma kapsamında kullanılan Kariyer Karar Verme Belirsizliğine Tolerans Ölçeği ise Xu ve Tracey (2015) tarafından geliştirilmiş, Kirazcı ve Öztemel (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmakta ve yedili puanlama sistemine göre cevaplanmaktadır. Ayrıca araştırmada katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, sosyoekonomik durumları ve öğrenim gördükleri fakülteleri öğrenmeye yönelik sorular içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde çalışma iradesinin sosyoekonomik durum, KKVBT ve KKVÖY’ nin çalışma iradesini ne derecede yordadığını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Söz konusu analizler yapılmadan önce uç değerlerin olup olmaması, çoklu

ortak doğrusallığın bulunmaması ve verilerin normal dağılım göstermesi gibi regresyon analizine özgü varsayımlar kontrol edilmiş ve veri setinin gerekli varsayımları karşıladığı sonucuna ulaşıldıktan sonra analizlere başlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan regresyon analizi sonucunda analize giren yordayıcı değişkenlerin toplamda çalışma iradesini anlamlı bir düzeyde %38 oranında yordadığı görülmüştür ( $R^2 = .38$ ,  $F(5-326) = 39.273$ ,  $p < .001$ ). Sosyoekonomik durum değişkeni kontrol altında tutulduğunda kariyer karar verme belirsizliğine toleransın alt boyutları olan tercih, tolerans ve isteksizlik ile kariyer karar verme öz-yetkinliğinin birlikte çalışma iradesini %29 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenlerin beta katsayıları dikkate alındığında sosyoekonomik durumdaki bir birimlik artışın çalışma iradesinde 1.750'lik bir artışa yol açtığı ( $\beta = 1.750$ ;  $p < .001$ ), kariyer karar verme öz-yetkinliği değişkenindeki bir birimlik artışın ise çalışma iradesi üzerinde .442'lik bir artışa neden olduğu ( $\beta = .442$ ;  $p < .001$ ) görülmektedir. Kariyer karar verme belirsizliğine toleransın alt boyutları olan *tercih* alt boyutundaki bir birimlik artışın çalışma iradesi üzerinde .277'lik bir artışa ( $\beta = .277$ ;  $p < .005$ ), *isteksizlik* alt boyutundaki bir birimlik artışın ise çalışma iradesi üzerinde -.375'lik bir azalmaya yol açtığı ( $\beta = -.375$ ;  $p < .005$ ) görülmektedir. Buna karşın tolerans alt boyutunun tek başına çalışma iradesi üzerinde anlamlı bir yordayıcılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çalışma İradesi, Kariyer Kararı, Üniversite Öğrencileri

### Kaynakça

- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47-57.
- Blustein, D. L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: a conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63(4), 228-240.
- Boo, S., & Kim, S. H. (2020). Career Indecision and Coping Strategies among Undergraduate Students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 32(2), 63-76.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R. D. ve Douglass, R. P. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 122-131.
- Büyükgöze-Kavas, A. (2011). *Testing a model of career indecision among university students based on social cognitive career theory*. (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden edinilmiştir (Tez No. 300766).
- Cheung, F., Ngo, H. ve Leung, A. (2018). Predicting work volition among undergraduate students in the United States and Hong Kong. *Journal of Career Development*, 4, 1-14.
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A. ve Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127-148.
- Duffy, R. D., Diemer, M. A., Perry, J., Laurenzi, C., ve Torrey, C. (2012). The construction and initial validation of the work volition scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 400-411.
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543-564.
- Kirazcı, F., & Öztemel, K. (2021). Üniversite öğrencilerinin kariyer karar verme belirsizliklerine toleranslarının çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 442-477.
- Masdonati, J., Schreiber, M., Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). Decent work in Switzerland: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 12-27.
- Miller, A. D., & Rottinghaus, P. J. (2014). Career indecision, meaning in life, and anxiety: An existential framework. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 233-247.
- Yerin Güneri, O., & Çapa Aydın, Y. (2012). Most pressing counseling need of Turkish university students: Current and future career concerns. In *IAEVG International Conference, Mannheim, Germany*.

## Kadın Üniversite Öğrencilerinin Aile ve Kariyere Yönelik Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Lisansüstü Eğitim Niyeti Üzerindeki Rolü

Furkan Kirazcı, Sevtap Ünlü, Ayşenur Büyükgöze Kavas

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, MEB, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Ülkelerin küresel çapta rekabet edebilmelerinin en önemli unsuru eğitilmiş insan gücü yetiştirme ve buna bağlı olarak bilim ve teknoloji üretme kapasitelerini geliştirmeleridir (Günay, 2018). Bu bağlamda çağın gerektirdiği hızlı değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmenin önemli bir şartının eğitim olduğu söylenebilir. Özellikle lisansüstü eğitimin bilgi üretilen ve bilim yapılabilen bir eğitim seviyesi olduğu düşünüldüğünde ülke içindeki lisansüstü eğitim düzeyine sahip kişi sayısının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak eğitim sürecinde bireylerin karşılarına toplumsal algılardan kaynaklanan çeşitli engeller çıkabilmektedir. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde toplum tarafından ortaya koyulan çeşitli normlar ve geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri kadınların gerek çalışma gerekse eğitim alanında çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarına sebep olabilmektedir. Örneğin Demirgöz-Bal (2014), ulusal ve uluslararası yayınlanan çeşitli raporlar çerçevesinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği üzerine odaklanmış ve bu durumun kadınların erkeklere göre daha az eğitim düzeyine sahip olmalarına, iş gücüne daha az katılmalarına ve daha az gelir getiren işlerde çalışmalarına yol açtığını belirtmiştir. Kılıç ve Öztürk (2014) ise hane halkı bütçe anketleri verilerini kullanarak Türkiyede kadınların iş gücüne katılım sağlamalarında ne tür engellerle karşılaştıklarını incelemişlerdir. Buna göre kadınların iş gücüne katılmalarına engel olan önemli faktörlerden birinin de toplumsal cinsiyet algısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk ve Coşar (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise kadınların iş gücüne katılmama kararlarını verirken toplumsal cinsiyet algısının ne düzeyde etkili olduğu incelenmiştir. TÜİK tarafından düzenlenen sağlık araştırması veri setinin kullanıldığı çalışmada araştırmacılar kadınların iş gücüne katılmama kararlarının arkasında daha çok ev işleri ve aileye yönelik sorumlulukları olduğu sonucuna varmışlardır. Bu bağlamda TÜİK verileri incelendiğinde ise 2015-16 eğitim öğretim yılından günümüze kadarki beş yıllık süreçte yüksek lisans ve doktora programı mezun sayılarının düzenli olarak arttığı görülmekle birlikte cinsiyet dağılımına bakıldığında her yıl lisansüstü eğitim alan erkeklerin sayısının kadınlardan daha fazla olduğu dikkati çekmektedir (TÜİK, 2021). Bu durumun muhtemel nedenlerinin araştırılması ve altında yatan temel faktörlerin ortaya konulması ülkenin sahip olduğu beşerî sermayenin daha etkili kullanılmasında bilgilendirici bir rol oynayabilir. Dolayısıyla mevcut çalışmada kadınların lisansüstü eğitime yönelik niyetlerinde sahip oldukları toplumsal cinsiyet rolleri ve aile ya da kariyer yönelimlerinin rolü araştırılmıştır.

### Yöntem

Mevcut araştırmada nicel araştırmalar içinde yer alan birden fazla değişken arasındaki ilişkilerin araştırıldığı ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında olasılığa dayalı olmayan örneklem seçim tekniklerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini üniversite dördüncü sınıfta eğitim gören 292 kadın üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 20 ile 35 ( $\bar{x} = 22.0$ ;  $S_s = 1.39$ ) arasında değişmektedir. Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteler; Eğitim (90, %30.6), Ziraat (15, %5.1), Mühendislik (29, %9.9), Sağlık Bilimleri (143, %48.6), Fen-Edebiyat (17, %5.8) olarak sıralanmaktadır. Araştırmadaki değişkenlerin ölçülmesinde Toplumsal Cinsiyet Rollerini Ölçeği ve Aile Kariyer Yönelimi Ölçeği kullanılmıştır. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Ölçeği bireyin toplumsal cinsiyet rolü algısını ölçmek için Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 25 maddeden oluşan ölçek beşli likert yapıya sahiptir. Araştırma kapsamında kullanılan Aile Kariyer Yönelimi ölçeği ise Battle (2001) tarafından geliştirilmiş ve Kılıç ve Büyükgöze-Kavas (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplamda 16 maddeden oluşan ölçeğin ilk on maddesi kariyer yönelimini, diğer 6 maddesi ise aile yönelimini göstermektedir. Ölçek maddeleri beşli likert yapıya (1= Kesinlikle katılmıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum) göre cevaplanmaktadır. Ayrıca araştırmada katılımcılara ait yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve öğrenim gördükleri fakültelere yönelik sorular içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde kadınların toplumsal cinsiyet rolleri algısının ve aile kariyer yöneliminin lisansüstü eğitim yapma niyetlerini ne düzeyde yordadığını belirlemek için lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Söz konusu analizler yapılmadan önce uç değerlerin olup olmaması, çoklu ortak doğrusallığın bulunmaması ve verilerin normal dağılım göstermesi gibi regresyon analizine özgü varsayımlar kontrol edilmiş ve veri setinin gerekli varsayımları karşıladığı sonucuna ulaşıldıktan sonra analizlere başlanmıştır.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında katılımcıların lisansüstü eğitime devam etmeyi düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda, katılımcıların 166'sı (%56.8) evet seçeneğini işaretleyerek lisansüstü eğitime devam etmek istediklerini belirtirken, 126 (%43.2) katılımcı ise lisansüstü eğitime devam etmeyi düşünmediğini belirtmiştir. Yapılan lojistik regresyon analizi kapsamında ilk olarak değişkenler analize dâhil edilmeden bütün katılımcıların lisansüstü eğitime evet dedikleri varsayıldığında katılımcıların %56.8'inin cevabının doğru tahmin edildiği görülmüştür. Daha sonrasında toplumsal cinsiyet algısı ve aile kariyer yönelimi değişkenleri modele dahil edildiklerinde katılımcıların lisansüstü eğitim niyetlerini doğru bir şekilde tahmin etme olasılığının %62.0'ye yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre lisansüstü eğitim yapma isteğine hayır diyen 126 kişiden 33'nün (%26.2), evet diyen 166 kişiden 148'inin (%89.2) lisansüstü eğitim yapma istekleri doğru tahmin edilmiştir. Bağımsız değişkenlerin modele yaptıkları katkılar incelendiğinde aile kariyer yönelimi ve toplumsal cinsiyet rolleri algısı değişkenlerinin modele tek başlarına anlamlı bir katkı yapmadıkları görülmektedir. Fakat iki değişkenin ortak etkisi sonucunda modelde anlamlı bir değişiklik ( $p < .05$ ) olduğu söylenebilir. Buna göre birlikte değerlendirilen aile kariyer yönelimi ve toplumsal cinsiyet rolleri algısı değişkenlerinde meydana gelen bir birimlik artışın lisansüstü eğitim yapma niyeti üzerinde  $((1 - \text{Exp}(B)) \cdot 100 = 94.6)$  %94.6'lık bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Aile, Kariyer, Toplumsal Cinsiyet Rolü, Lisansüstü Eğitim Niyeti

## Kaynakça

- Altınova, H. H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Journal of Society & Social Work*, 24(2).
- Demiröz-Bal, M. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 15-28.
- Günay, D. (2018). Türkiye'de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-88.
- Kılıç, D., & Öztürk, S. (2014). Türkiye'de kadınların işgücüne katılımı önündeki engeller ve çözüm yolları: Bir ampirik uygulama. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1), 107-130.
- Kılıç, Y. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2017) A sexist dilemma: Career or family? Validity and reliability study of the Family and Career Scale. 1 st International Women Research Symposium.
- Öztürk, S., & Coşar, K. (2017). İşgücüne Katılmama Kararında Toplumsal Cinsiyetin Rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 527-543.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021). Yükseköğretim öğrenci sayısı özet tablosu. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

## Gelecekteki Saygın İş Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ayşe Keser, Ayşenur Büyükgöze Kavas

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

İlk olarak 1999 yılında Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) 'decent work' saygın iş/ insana yakışır iş kavramını ifade etmiş ve bu kavramı bireyin haklarının korunduğu yeterli ücret ve sosyal hakları içerecek şekilde tanımlamıştır. ILO bu girişim sonrasında bir işin saygın/ insana yakışır bir iş olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tüm dünya ülkeleri için geçerli bazı ölçütler geliştirmiştir. Ancak, birçok ülkede çalışan bireylerin tamamına saygın/ insana yakışır bir iş sunmak mümkün olamamaktadır. Türkiye'de bu ülkelerden birisidir (ILO, 2008). Özellikle son yıllarda artan genç işsizliği (Orkunoglu Şahin, 2020) ile birlikte gençlerin mezuniyet sonrası saygın/ insana yakışır bir işe girmesi de zorlaşmaktadır. Birçok genç işsiz kalmamak için mezun oldukları bölümden farklı alanlarda ya da üniversite mezuniyeti gerektirmeyen işlerde çalışabilmektedir (Buyukgoze-Kavas, Allan, Turan & Kirazcı, 2021; Habibi, 2017). Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin kendilerini mezuniyet sonrası saygın/ insana yakışır bir işe girme konusundaki algıları ve bu algılar sonucunda henüz üniversite eğitimine devam ederken kariyer gelişimlerine yönelik neler yaptıkları önemli bir konudur. Çalışma Psikolojisi Kuramı (Duffy, Blustein, Diemer, Autin, 2016) kapsamında kurama dayalı geliştirilen modelde saygın/ insana yakışır işi ölçmek amacıyla 'Decent Work Scale' (Duffy, Allan, England, Blustein, Autin, Douglass...vd., 2017) geliştirilmiş ve Buyukgoze-Kavas ve Autin (2019) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Türkiye'de çalışanların saygın iş algısını ölçen bir ölçek bulunmakta ancak üniversite öğrencilerinin gelecekteki saygın iş algılarını ölçmek amacıyla kullanılan bir ölçeğe rastlanılmamaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Duffy, Allan, England, Blustein, Autin, Douglass... vd. (2017) tarafından geliştirilen Saygın İş Ölçeğinin Kim, Duffy, Lee, Lee ve Lee (2019) tarafından maddelerin zamanı değiştirilerek üniversite öğrencileri için oluşturulan formun Türkçe çeviri, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Bu amaca yönelik olarak Buyukgoze-Kavas ve Autin (2019) tarafından daha önce Türkçe'ye uyarlanan Saygın İş Ölçeğinin maddelerinde (gerekli izinler alınarak) zaman açısından Kim vd. yaptığı değişiklikler gerçekleştirilerek Türkçe Ölçek Formu oluşturulmuştur. Ölçek formuna ilişkin üç ayrı uzmandan görüş alındıktan sonra form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### Yöntem

Araştırma kapsamında ilk olarak ölçek uyarlama izni alınmış sonrasında etik izin alınarak araştırmaya başlanmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak (Duffy, Allan, England, Blustein, Autin, Douglass...vd., 2017) geliştirilen ve Buyukgoze-Kavas ve Autin (2019) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Saygın İş Ölçeği'nin maddeleri incelenmiş ve Kim, Duffy, Lee, Lee ve Lee (2019) tarafından üniversite öğrencilerinde kullanılmak üzere ölçek maddelerinin zamanı ile ilgili yapılan değişiklikler bu araştırma kapsamında da yapılmıştır. Ölçek çalışan yetişkinler için olan versiyonundaki gibi 7'li derecelendirme sistemine göre yanıtlanan toplam 15 maddeden ve fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma koşulları (Örnek madde, gelecekteki işyerimde, herhangi bir duygusal veya sözlü tacize karşı kendimi güvende hissedeceğim), sağlık hizmetlerine erişim (Örnek madde, gelecekteki işim sayesinde sağlık hizmetlerinden faydalanacağım), yeterli ücret (Örnek madde, yaptığım işin karşılığında hak ettiğim ücreti almayacağım), boş zaman ve dinlenme (Örnek madde, iş dışındaki etkinlikler için yeterince zamanım olmayacaktır.), kurumsal değerlerle ailevi ve sosyal değerlerin uyumu (Örnek madde, gelecekte çalışacağım kurumun değerleri ile ailevi değerlerim birbiriyle örtüşecektir) başlıklı beş alt boyuttan oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında 389 üniversite öğrencisinden veri toplanmış ve 373 (261 kadın, 112 erkek) üniversite öğrencisi verisi üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %29.2'si 1. sınıf, %21.7'si 2. sınıf, %26.3'ü 3. sınıf ve %22.8'i 4. sınıf öğrencisidir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler ile doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gelecekteki Saygın İş Ölçeğinin faktör yapısının orijinalindeki ile benzer olup olmadığını belirlemek amacıyla AMOS 22 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği istatistikleri  $\chi^2 / sd = 2.706$ , CFI = .95, TLI = .94, RMSEA = .06, SRMR = .05 beş faktörlü orijinal yapının Türkçe form için de doğrulandığını göstermektedir. Ayrıca, iç tutarlık katsayıları ölçeğin tamamı için .86, fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma koşulları alt boyutu için .82, sağlık hizmetlerine erişim alt boyutu için .86, yeterli ücret alt boyutu için .87, boş zaman ve dinlenme alt boyutu için .84, ve kurumsal değerlerle ailevi ve sosyal değerlerin uyumu alt boyutu için .85 olarak hesaplanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Saygın iş, insana yakışır iş, doğrulayıcı faktör analizi, ölçek uyarlama

**Kaynakça**

- Buyukgoze-Kavas, A., Allan, B. A., Turan, M., & Kirazci, F. (2021). Context and validation of the subjective underemployment scale among Turkish employees. *Journal of Career Assessment*, 29 (2), 283-302.
- Buyukgoze-Kavas, A. & Autin, K. L. (2019). Decent work in Turkey: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 64-76.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., England, J. W., Blustein, D. L., Autin, K. L., Douglass, R. P., Ferreira, J., & Santos, E. J. R. (2017). The development and initial validation of the decent work scale. *Journal of Counseling Psychology*, 64(2), 206–221.
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127–148.
- Habibi, N. (2017). Higher education policies and overeducation in Turkey. *European Journal of Higher Education*, 7(4), 440–449.
- International Labor Organization (2008). *Decent work country report –Turkey* Retrieved from [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/documents/meetingdocument/wcms\\_359818.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/documents/meetingdocument/wcms_359818.pdf) (2008)
- Kim, H. J., Duffy, R. D., Lee, S., Lee, J., & Lee, K.-H. (2019). Application of the psychology of working theory with Korean emerging adults. *Journal of Counseling Psychology*, 66(6), 701–713.
- Orkunoğlu Şahin, I. F., (2020). Genç işsizliği ve mücadele yöntemleri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 135-153.

## Kimyanın Temel Kanunları, Kimyasal Hesaplamalar ve Mol Kavramı Ünitelerinin Yapılandırıcılık Temelli Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli ile Öğretimi

Destan Tekin, Filiz Kabapınar

Marmara Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğrencinin merkeze alındığı günümüz modern eğitim faaliyetlerinde teknolojinin sunduğu imkânlar, okulların fiziki şartları ve öğrenci-öğretmen yetileri dâhilinde en üst seviyede kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimin önemli destekleyicilerinden olan teknoloji tabanlı öğretim materyallerini kullanan öğretmenler, öğrencileri için farklı öğrenme ortamları oluşturmaya çalışırken öğrenciler ise, kalıcı öğrenme ve öğrendikleri bilgiyi transfer etmede teknolojiden istifade etmektedirler (Filiz & Kurt, 2015).

Davranışçı yaklaşımla hazırlanan eğitim faaliyetleri ile kazandırılması mümkün olmayan bu özellikler 2005 yılında hazırlanan yapılandırıcı öğrenme anlayışı ile yenilenmiştir. Yapılandırıcı öğrenme anlayışında öğrenci farklılaşan, çelişen ve zıtlıklar barındıran düşüncelerin farkına vararak zihinsel işlemler yapmakta ve kendi doğrusuna ulaşmaktadır (Kabapınar, 2004). Bu geçişe rağmen öğrenme ortamları hedeflenen düzeyde öğrenci merkezli anlayışa ve yenilikçi öğretim uygulamalarına kavuşamamıştır. Teknoloji alt yapı yetersizliği öğretmen tutumları ve destekleyici eğitim araçlarının eksikliği bu dönüşümü nispeten geciktirmiştir.

Tüm bu eksiklikleri mümkün olduğunca giderebilmek ve öğrenme ortamlarını zenginleştirmek için uygulanan öğretim yöntemleri, yenilenen materyaller ve teknolojinin verdiği pozitif etki doğrultusunda harmanlanmaya çalışılmıştır. Uluslararası alan yazında 'flipped classroom' 'inverted classroom', 'flipped learning' (Bergmann & Sams, 2012; Strayer, 2012; Talbert, 2012; Baker, 2012) olarak adlandırılan Türkçeye 'ters yüz edilmiş sınıf', 'ters yüz öğrenme', 'ters yüz sınıf modeli', 'okulda ödev evde ders' olarak çevrilen model sayesinde zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına fırsat sunulmuş olunur. Ters yüz edilmiş sınıf modeli bu araştırmada ters yüz sınıf (TYS) modeli olarak kullanılacaktır.

TYS Model'inin doğuşu Lage (2000) tarafından, Miami Üniversitesi'nde kavramları uygulamak için öğrenciye daha fazla zaman tanınmalı görüşü ile başlamıştır. Modelin önemli savunucularından Strayer (2012) yaptığı çalışmalarında öğrencilerin sınıf içinde uygulanacak öğrenme etkinliklerine yeterli zaman ayırabilmeleri için dersten önce ilgili konunun bilgilendirilmesi ya da ilgili materyalin temininin gerekliliğine önem vermiştir.

TYS modeli, dijital teknoloji yardımı ile öğrencilere çalışacakları konuları bireysel hızlarında okul dışında da erişebilme fırsatı sunar. Sınıf ortamında konu ile ilgili daha çok bireysel aktivite veya grup çalışması yaparak problem çözme, proje oluşturma ve deneysel aktiviteler yapma gibi sorgulamalı ve yapılandırıcı bir eğitime dâhil olma fırsatı verir. Kısaca, öğrencilere bireysel öğrenmelerinde karşılaştıkları sorunlara odaklanma fırsatı veren bu sistem ev ödevi ile sınıf içi ders işleyişinin yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Yee & Hargis, 2010 Bergman & Sams, 2012; Berrett, 2012; Herreid & Schiller, 2013). TYS modelinde sınıf içi pasif öğrenme, yerini üst düzey düşünme aktivitelerinin yer aldığı zenginleştirilmiş etkinliklere bırakır (Foertsch, 2002; Bland, 2006; McDaniel & Caverly, 2010). Bu bağlamda öğretmenin hazırladığı materyaller öğretimin seyrini değiştirir. Etkin ve kalıcı bir öğretim için öğretmenin kullanabileceği geniş materyal desteği TYS modeli sayesinde sunulmuş olunur (Lage & Platt, 2000).

Modern eğitim sisteminde öğrenilecek konulardan öğretmenin değil öğrencinin sorumlu olması gerekir. Öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu yerine getirdiği sürece kalıcı öğrenmenin temelleri atılmış olunur. TYS modeli ile öğrenci herhangi bir sebepten (hastalık, sakatlanma, doğal afetler, pandemi, nakil işlemleri vb.) devamsızlık yapması durumunda öğrenmesi kesintiye uğramaz çünkü evden de TYS modelinin dijital materyalleri sayesinde gerekli çalışmaları yapabilir (Bergmann & Sams, 2008). Nitekim içinde bulunduğumuz pandemi süreci örgün eğitimi zorunlu olarak uzaktan eğitime dönüştürmüştür. Ters yüz edilmiş sınıf modeli böylesi zor bir sürece adapte edilebilecek bir eğitim modelidir. Örgün eğitimin tersine evde dijital ortamda başlayan süreç sınıf içi etkileşim ile devam etmektedir. İstenildiğinde modelin ikinci aşaması da evde çevrimiçi platformlar aracılığıyla sürdürülebilmektedir. TYS modeli ile bireysel hız dikkate alındığından bu yöntem sayesinde öğrencinin kendi öğrenme hızında bilgiye ulaşmasına fırsat verilmiş olunur. Bu sayede matematiksel düşünme becerisi yüksek olan öğrencilerin zaman kaybetmesi de engellenir (Chen, 2014; Reid, 2016). Teknoloji destekli öğretimin uygulanması özellikle soyut ve üç boyutlu kavramların fazlalığı açısından fen bilimlerindeki kullanımı oldukça elverişlidir. Teknoloji destekli eğitimin etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan yarı deneysel araştırmalarda, bilgisayar destekli fen öğretiminin öğrencilerin fen derslerine ve özellikle teknolojiye yönelik tutumlarını

olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Yenice, 2003; Yertürk, 2013; Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014, p. 63).

### Yöntem

Deneyel çalışmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik uygulamalardır. Deneyel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir. Deneyel desenlerin çalışmalarda uygulanabilmesi için iki temel koşulu barındırması gerekmektedir. Bunlardan birincisi, bağımlı değişken üzerindeki etkileri karşılaştırılan ve bağımsız değişkeni tanımlayan en az iki farklı koşulun olması, ikincisi ise bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından doğrudan manipüle edilmesidir (Fraenkel & Wallen, 2006'dan aktaran; Büyüköztürk, vd., 2013). Bu koşulların gerçekleşebilmesi için bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni manipüle etmek ve dışsal değişkenlerin kontrol altına alınması gerekmektedir (Borg & Gall, 1989; Hovardaoglu, 2000; Kerlinger, 1973; aktaran; Büyüköztürk, vd., 2016).

Yapılan çalışmada, öğrencilerin kimyanın temel kanunları, kimyasal hesaplamalar ve mol kavramı konularına ait akademik başarıları, kendi kendine öğrenme becerisi, mantıksal düşünme yeteneği ve bilimsel süreç becerilerindeki değişimleri incelenmiştir. Öğretim süreci boyunca öğrencilerin öğrenme stilleri incelenerek ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulanan sınıfların baskın öğrenme stillerinin bulunması hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışma; nicel araştırma yöntemlerinden çoklu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Ayrıca çalışma sonunda her iki deney grubu öğrencilerinin açık uçlu sondaj soruları üzerinden ideografik analizleri yapılarak gelişimleri nitel boyutta incelenmiştir. İdeografik analiz yardımıyla öğrencilerdeki kavram yanılgıları ve bu yanılgılara temel teşkil eden düşünce biçimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılandırmacı temelli TYS modeli ile öğretimin öğrencilerin akademik başarısını diğer iki gruba göre arttırdığını ve özellikle iki farklı içerikle hazırlanan ters yüz kitabının ve öğretim yönteminin akademik başarıyı etkilediği sonucuna varılmıştır. Yapılandırmacı temelli TYS modelinin öğrencide dijital ortam araştırma becerisini geliştireceği ve projeler üretme yönünde etkinlik kazandıracağını savunarak yapılandırmacı yaklaşım ile TYS modeli birleştirilmiştir.

Gruplar arasında kendi kendine öğrenme becerilerindeki değişimi görebilmek için kendi kendine öğrenme beceri testi çalışmanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Yapılandırmacı temelli hazırlanan TYS modelinin öğrencide kendi kendine öğrenme becerisini geleneksel temelli hazırlanan TYS modeline göre daha fazla arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Müfredatın gerektirildiği öğretimin yapıldığı kontrol grubu sonuçlarında ise kendi kendine öğrenmenin öğretim sonunda anlamlı bir düzeyde değişmediği yargısına ulaşılmıştır.

Araştırmanın devamında öğrencilerin ters yüz edilmiş yöntemle dayalı eğitim sürecindeki değişimlerinde öğrenme stillerinin etkisinin belirlenmesi için öğrenme stilleri ölçeği kullanılmış ve öğrencilerde baskın öğrenme stilleri 3 farklı kategoride toplanmıştır. Bunlar, işbirlikçi, katılımcı ve bağımsız öğrenme stilleridir. Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin, akademik başarı puan ortalamaları ile bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel yorumlamalar yapılmıştır. Bu farklılık sonucunda katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı puan ortalamasının bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı testi puan ortalamasına göre daha düşük çıktığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ters Yüz Sınıf Modeli, Harmanlanmış Öğrenme, Yapılandırmacı Yaklaşım

### Kaynakça

- Baker, C. (2012, November 25). Flipped classrooms: turning learning upside down. Deseret News.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Alexandria, VA: International Society for Technology in Education.
- Berrett, D. (2012, February 19). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. The Chronicle of Higher Education. Retrieved July 10, 2013, from <http://chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857/>
- Bland, L. (2006, June). Applying flip/inverted classroom model in electrical engineering to establish lifelong learning.
- Chen, Y., Wang, Y. & Kinshuk Chen, N.S (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? Computers & Education, 79, 16-27

- Filiz, O.,& Kurt, A.A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 215–229.
- Findlay-Thompson, S.,& Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71. *mı Örneği* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van).
- Foertsch, J., Moses, G., Strikwerda, J., & Litzkow, M. (2002). Reversing the lecture/homework paradigm using eTEACH web-based streaming video software. *Journal of Engineering Education*, 91(3), 267-274.
- Herreid, C. F.,& Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62e66.
- Kabapınar, F. (2004). Bir Başka Perspektiften Fen Öğretimine Bakmak: Geleneksel Anlayıştan Oluşturmacı (Constructivist) Yaklaşımına Geçişin Gerekliliği. *Eğitim Bilim*, (66) , 30-33.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43
- McDaneil, S., and D. Caverly. "The Community of Inquiry Model for an Inverted Developmental Math Classroom." *Journal of Developmental Education* 34, no. 2(2010).
- Reid, S. A. (2016). A flipped classroom redesign in general chemistry. *Chemistry Educational Research and Practice*, 17, 914-922. Doi: 10.1039/C6RP00129G
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193.
- Talbert, R. Inverting the Linear Algebra Classroom. Submitted for publication (2012).
- Yee, K.,& Hargis, J. (2010). Youtube and video quizzes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(2), 9-12.
- Yenice, N. (2003). Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen ve bilgisayar tutumlarına etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Cilt:2, Sayı: 4
- Yertürk, İ. (2013). Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi: Elektrik Akı



## Karışımların Ayrılması Ünitesine Göre Hazırlanan 5E Öğrenme Modeline Dayalı STEM Eğitimi Etkinliklerinin 10. Sınıf Öğrencilerinin Girişimcilik Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Senem Korkmaz, Pınar Fettahlıoğlu

Çukurova Üniversitesi

### Problem Durumu

Endüstri tarihinde yeni dönem Endüstri 4.0 çağına hazırlanmak yani geleceğin mesleklerine bireyleri hazırlamak için öncelikle eğitim sürecinde dikkate alınan bilgi, becerilerin yeni dönemle ilişkilendirilmesi ve günümüz insan ihtiyacını karşılamak üzere eğitim sistemindeki kazanımların güncellenmesi gereklidir. Eğitimin bir amacı da öğrencileri okulu bitirdiğinde üretken vatandaşlar olmalarını sağlayacak becerilerle donatmaktır (Kivunja, 2014). Bu kapsamda ele alınan 21.yy becerileri yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, işbirliği olarak ifade edilmektedir (Partnership For 21st Century Learning, A network of Battelle for Kids, 2019). Yaratıcılığı, eleştirel düşünme becerisi, iletişim ve işbirlikli çalışma becerisi gelişmiş bireylerin hem bu becerileri günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere pratik çözümler sunabilmeleri için kullanmaları hem de meslek yaşamlarında bu becerileri kullanarak beklenen sorumlulukları yerine getirebilmeleri beklenmektedir. Ancak bu becerilerin etkin olabilmesi için ayrıca üzerinde durulması gereken becerilerden biri de girişimcilik becerisidir (Trilling ve Fadel, 2009). Girişimcilik becerisi genel olarak bir işi başlatma ve harekete geçme becerisi olarak ifade edilebilir. Girişimci birey yeniliklere, fırsatlara açık olan, yaratıcı ve yenilikçi, herkesin göremediğini gören, farklılıkları yöneten ve yeteneklerini harekete geçirerek analitik düşünen kişidir. En önemli özelliği yeniliklerin peşinde koşma ve yenilikleri getirmedir. Girişimci bireyler yeni teknolojik ürünler geliştirerek yenilikler oluştururlar (Özdevecioğlu & Karaca, 2015 ; Ağca & Yumuşakipek, 2015). Girişimciler yeni fikirler uygulayarak ekonomimizi ve toplumumuzu canlı tutarlar, bu yüzden toplumumuzun girişimcilik yetkinliğine sahip insanlara ihtiyacı vardır (Lindner, 2018). Girişimciliği desteklemek için inovasyon kavramını da dikkate almak gereklidir. İnovasyon yenilik yapma ya da var olanı geliştirme anlamında kullanılır. İnovasyon bilimdeki gelişmelerden etkilenen dinamik bir olgu olmakla birlikte inovasyonun temelinde girişimcilik vardır (Özdevecioğlu & Karaca, 2015 ; Ağca & Yumuşakipek, 2015). Bu kapsamda girişimcilik becerisinin ve inovasyon kavramının birbirinin tamamlayıcısı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla girişimci bireylerin yetişmesinin desteklenmesi günümüz endüstri çağının ihtiyacı olan bireylerin yetişmesine zemin hazırlayacağı söylenebilir.

Son zamanlarda özellikle eğitim platformunda sıkça konuşulan yaklaşımlardan biri de STEM eğitimi yaklaşımıdır. STEM fen, mühendislik matematik ve teknoloji disiplinlerine ait konuların günlük hayatta tespit edilen bir problemin çözümünde entegre şekilde kullanmayı temel alan bir eğitim yaklaşımıdır. STEM etkinliklerinin temeli gündelik hayat problemlerine çözüm bulacak ürünler tasarlayarak toplumun faydasına değer katmaktır. Bu kapsamda okullarda öğrencilerin günlük hayatta var olan bir problemi fark edip buna çözüm bulmak amacıyla mühendislik tasarım süreçlerini kullanarak yaratıcı bir proje yapmak inovasyon ve girişimciliğin dinamik ilişkisine örnek olabilir. Dolayısıyla STEM eğitim yaklaşımının uygulanmasının girişimcilik becerisinin gelişimini destekleyeceği düşünülebilir.

STEM eğitim yaklaşımı ile ilgili literatür incelendiğinde STEM eğitiminin öğrencilerin akademik başarı, tutum, bilimsel süreç becerileri ve meslek seçimleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir (Göztepe Yıldız ve Özdemir, 2015; Yıldırım, 2016; Elmalı, Balkan Kıyıcı, 2017). Diğer taraftan STEM eğitim yaklaşımının girişimcilik becerisinin gelişimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların sınırlı ve ağırlıklı olarak öğretmen adayları ve orta okul öğrencileri üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Çepni, 2017; Deveci, 2019; Şirin, 2012; Turgutalp, 2021). Oysaki lise öğrencilerinin de süreçte bu becerilerinin gelişimi yönünde destek almaları onların üniversite yaşamlarında ileriki meslek hayatları için alacakları kararlarda daha farklı plan ve program yapmalarına zemin hazırlayabilir. Bu noktada bu çalışmanın amacı karışımların ayrılması ünitesine göre hazırlanan 5E öğrenme modeline dayalı STEM eğitimi etkinliklerinin 10. sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerilerine etkisini incelemektir.

### Yöntem

Araştırmada öntest-sontest eşleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende yansız atama kullanılamaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Fakat, eşleştirilmeye dahil edilen grupların denk olduğu garanti edilemez (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2019).

Örneklem: Araştırma 2020- 2021 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçede yer alan orta sosyo ekonomik düzeyde bir lisede gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 10.sınıfta okuyan 30 deney ve kontrol grubunda 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Aracı: Veri toplama aracı olarak Aydın (2015), tarafından geliştirilmiş Meslek Liseli öğrenciler için geliştirilmiş girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi anketi kullanılmıştır. 25 sorudan oluşan anket 5'likert tipinde risk, başarıma, bağımsızlık, yenilik ve kendine güven olmak üzere 5 alt boyut içermektedir.

Verilerin Analizi: Verilerin analizi, istatistiksel analiz için SSPS programının 25.0 sürüm kullanılacaktır. Öğrencilerin testten aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığını anlamak için öncelikle Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi yapılacaktır. Veriler normal dağılım gösteriyorsa eğer; Bağımlı-Bağımsız gruplar t-Testi analizleri yapılacaktır. Veriler normal dağılım göstermiyorsa; Kruskowalız, Mann Whitney U analizleri yapılacaktır. Veriler toplanmış olup analiz aşamasındadır.

Uygulama süreci: Uygulama süreci toplam 6 hafta haftada 3 saat olmak üzere toplam 18 saat devam etmiştir. Uygulama öncesinde deney grubuna yapılacak bu çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Bu süreçte STEM eğitimi yaklaşımının ne olduğu kısaca açıklanmış ve öğrencilerle örnek bir uygulama yapılmıştır. Sonraki hafta hem deney hem de kontrol grubuna öntestler uygulanmıştır. Ardından kontrol grubuna karışımların ayrılması ile ilgili öğretim programı içinde yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Deney grubuna ise 5E öğrenme modeline göre tasarlanan STEM eğitimi etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama süreci 4 hafta devam etmiştir. Son hafta her iki gruba da sontestler uygulanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda 5E öğrenme modeline göre tasarlanmış STEM eğitimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin girişimcilik becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde gelişeceği beklenmektedir. Öğrencilerin kontrol grubu ile deney grubu sontest puan karşılaştırmalarında ise 5E öğrenme modeline göre tasarlanmış STEM eğitimi etkinliklerinin uygulandığı grubun son test puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olacağı beklenmektedir. Yani öğrencilerin girişimcilik becerilerin üzerinde STEM eğitimi etkinliklerinin etkili olacağı düşünülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanları da incelendiğinde risk, başarıma, bağımsızlık, yenilik ve kendine güven boyutlarında da ayrı olarak gelişimin istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim tespit edileceği öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** STEM, Kimya Eğitimi, Girişimcilik

### Kaynakça

- Ağca, V., & Yumuşakipek, H. D. (2015). Günümüzde Girişimcilik Trendini Yükselten Güçler. E. Kaygın, & B. Güven içinde, *Girişimcilik: Temel Kavramlar, Girişimcilik Türleri, Girişimcilikte Güncel Konular* (s. 9-65). İstanbul: Siyahinci Akademi.
- Akgündüz, D. (2019). *Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Aydın (2015). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi: Trabzon İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bursal, M. (2017). Nicel Yöntemler. S. B. Eds) içinde, *John W. Cresw Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (s. 155-214). Ankara: Eğiten Kitap.
- Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, , Karadeniz, & Demirel, D. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem .
- Çepni, S. (2017). E-STEM (Girişimcilik, Fen, Teknoloji, Mühendislik,Matemetik). S. Çepni içinde, *Kuramdan Uygulamaya STEM+E, STEM+A Eğitimi* (s. 133-163). Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, İ. (2019). Reflections with regard to entrepreneurial project (E-STEM) process on the life skills of prospective science teachers: A qualitative study. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 14-29.
- Elmalı, Ş & Kıyıcı, F. B. (2017). Türkiye'de Yayınlanmış FeTeMM Eğitimi İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi. *Sakarya university journal of Education*, 7(3),684-696.
- Göztepe Yıldız& S. Özdemir, A. Ş. (2015). A content analysis study about STEM education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, September, 14-21. www.tojet.net

- Lindner, J. (2018). Entrepreneurship Education for a Sustainable Future. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, vol. 9, no. 1, 115-127.
- Kivunja, D. C. ( 2014). Do You Want Your Students to Be Job-Ready with 21st Century Skills?A Pedagogical Paradigm Shift from Vygotskyian. *International Journal of Higher Education*, Vol. 3, No. 3, 81-91.
- Özdevecioğlu, M., & Karaca, M. (2015). *Girişimcilik Girişim Kişilik Kuram ve Uygulama*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Özdoğan, O. (2019). *Endüstri 4.0*. İstanbul: Pusula.
- P21(2019). *Partnership For 21st Century Learning, A network of Battelle for Kids*.
- Şirin, E. (2020). Girişimcilik odaklı stem etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerilerine ve stem tutumlarına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van*.
- Trilling, B. &Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. Francisco: Jossey-Bass
- Turgutalp, E. (2021). 8. sınıf basınç konusunda STEM öğretme - öğrenme modelinin uygulanmasının öğrenci başarısına ve girişimcilik becerisine etkisinin araştırılması. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- TUSİAD (2018). *2023'e Doğru Türkiye' de STEM Gereksinimi*.
- Yıldırım, B. (2016). An Analyses and Meta-Synthesis of Research on STEM Education . *Journal of Education and Practice*, Vol.7, No.34,23-33.

## GeoGebra Kaynaklar Web Arayüzünde Kesir Kavramına İlişkin Tasarlanmış Dijital Materyallerin Değerlendirilmesi

Nurullah Yazıcı

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

### Problem Durumu

Matematik programında yer alan kesir kavramına ilişkin, öğrenim sürecinde öğrencilerin zorluklar yaşadıkları bilinmektedir (Ubuz ve Haser, 2001; Orhun, 2007; Pesen, 2008; Olkun ve Toluk-Uçar, 2014; Uz, 2018). Orhun (2007), öğrencilerin kesirlerin görsel olarak ifade edilmesinde ve kesirlerde dört işlem konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Uz (2018) yaptığı çalışmada öğrencilerin kesir kavramını soyut bulduklarını dolayısıyla öğrenmede zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Matematik öğrenme-öğretme sürecinde GeoGebra yazılımı aracılığıyla soyut kavramlar görsel temsillerle somutlaştırılarak sunulabilir. Kutluca ve Zengin'e (2011) göre, matematiksel kavramlar arasındaki ilişkiler, GeoGebra yazılımının görselliği artırmasıyla yani daha somut hale getirilmesiyle öğrenciler tarafından iyice anlaşılabilir.

Öğretim materyallerinin, bireysel farklılıkları dikkate alarak gelişimsel ihtiyaçlara cevap verebileceği ve öğretim sürecini daha anlamlı hale getirebileceği bilinmektedir (Demirel ve Yağcı, 2007; Şahin ve Yıldırım, 2004). Dijital öğretim materyalleri, dijital ortamlar aracılığıyla tasarlanmış öğretim amaçlı materyaller olarak düşünülebilir (Rogers, Sharp ve Preece, 2011; Shepherd, 2012). Bu materyallerin sınıf içi öğretim sürecinde bilgiyi yapılandırma, keşfetme ve aktif öğrenme sürecinin gelişimine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Henderson ve Romeo, 2015; Wright, 2015; Setiyani, Ferdianto ve Fauji, 2020). Bu bağlamda, iyi yapılandırılmış dijital öğretim materyallerinin tasarlanması önemlidir. Bununla birlikte, öğretim amaçlı tasarlanan dijital materyallerin belirli değerlendirme süreçlerine tabi tutularak niteliklerinin de belirlenmiş olması, öğretim hedeflerine istenilen düzeyde ulaşma anlamında yarar sağlayabilir (Kazu ve Yavuzalp, 2008; Ateş, Çerçi ve Derman, 2015; Erensayın ve Güler, 2017). GeoGebra.org platformunda, GeoGebra yazılımı ile farklı öğrenme alanlarına ilişkin tasarlanmış hâlihazırda birçok dijital materyal bulunmaktadır (GeoGebra.org, 2021). Buradaki birçok dijital materyal gönüllü araştırmacılar tarafından (öğretmen, öğrenci, akademisyen vb.) tasarlanmış ve yine platform üzerinden istenilen kişilerle ücretsiz olarak paylaşılabilir. Bu dijital materyaller matematiğin alt bilim dallarına göre sınıflandırılmış ve de her geçen gün yeni dijital materyaller eklenmekte veya içerikleri güncellenmektedir. Fakat tasarlanmış olan bu dijital materyallerin GeoGebra.org platformuna ekleme aşamasında herhangi bir değerlendirme ölçütüne tabi tutulmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, GeoGebra.org/Kaynaklar platformunda kesir kavramına ilişkin GeoGebra yazılımıyla tasarlanmış olan dijital materyallerin eğitsel özellikler, görsel tasarım ve kullanılabilirlik bağlamında rubrik kullanılarak incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. GeoGebra.org/Kaynaklar platformunda kesir kavramına ilişkin tasarlanmış dijital materyaller nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. GeoGebra.org/Kaynaklar platformunda kesir kavramına ilişkin tasarlanmış olan dijital materyaller, eğitsel özellikler, görsel tasarım ve kullanılabilirlik bağlamında ne düzeydedir?

### Yöntem

Yapılan bu çalışmanın verileri, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bunun için GeoGebra.org kaynaklar platformunda kesir kavramına ilişkin hâlihazırda var olan 47 dijital materyal değerlendirmeye alınmıştır. Bu 47 materyal arasından 22 materyalin birbiriyle benzer özellikte aynı içeriğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu 22 materyal arasından sadece iki materyal değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Dolayısıyla araştırma kapsamında 27 materyal doğrudan değerlendirme kapsamına alınmıştır. Dijital materyalleri inceleme amacıyla, literatürde var olan eğitsel yazılım değerlendirme kriterleri (Şahin ve Yıldırım, 2004; Ateş, 2011; Erensayın ve Güler, 2017) ve araştırma problemleri kapsamında araştırmacı tarafından Dijital Materyal Değerlendirme Rubriği [DMDR] geliştirilmiştir. DMDR, eğitsel özellikler ve görsel tasarım ve kullanılabilirlik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Eğitsel özellikler boyutu altı yeterlilik göstergesinden; görsel tasarım ve kullanılabilirlik boyutu ise dört yeterlilik göstergesinden oluşmaktadır.

Eğitsel özellikler boyutunun yeterlilik göstergeleri şu şekildedir:

- Hedef ve kazanımlar açıkça belirtilmiş mi?
- İçerik, hedef ve kazanımlara uygun mu?
- İçerik konuyu ilgi çekici, canlı ve etkili bir biçimde yansıtıyor mu?
- Ders konularının öğretilmesini destekliyor mu?
- Öğrencilerle etkin bir etkileşim sunuyor mu?
- Üst düzey düşünme becerilerini destekliyor mu?
- Görsel tasarım ve kullanılabilirlik boyutunun yeterlilik göstergeleri ise şunlardır:
  - İlk bakışta materyalin nasıl kullanılacağına anlaşılabilirliği açık mı?
  - Açılış ekranı anlaşılır bir yönlendirme sunuyor mu?
  - Temel öğeler (yazı, gezinti tuşları vb.) tutarlı yerleştirilmiş mi?
  - Dijital materyalin çalışmasında hatalar oluşuyor mu?

DMDR'nin performans seviyeleri en düşükten en yükseğe doğru "yetersiz, kısmen yeterli" ve "yeterli" şeklinde belirlenmiştir. DMDR ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularında GeoGebra.org/Kaynaklar platformunda kesir kavramına ilişkin tasarlanan materyallerin, denk kesirler, kesirlerde çarpma, sadeleştirme, karşılaştırma ve basit kesirlerde toplama/çıkarma üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte tasarlanan materyallerin genellikle birbirlerinden etkilenerek hazırlanmış benzer ya da aynı özellikte materyaller olduğu belirlenmiştir. DMDR'nin eğitsel özellikleri bağlamında incelediğimizde, tasarlanan materyallerin hedef ve kazanımları açıkça belirtme noktasında yetersiz kaldığı; buna karşın diğer eğitsel özellikler bağlamında kısmen yeterli düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Görsel tasarım ve kullanılabilirlik bağlamında incelediğimizde ise; tasarlanan materyallerin ilk bakışta materyalin nasıl kullanılacağına ilişkin bir açıklık olması ve anlaşılır bir yönlendirme sunması bağlamında yetersiz düzeyde kaldıkları görülmüştür. Buna karşın temel öğelerin tutarlı yerleştirilmesi ve materyalin hatasız çalışması bağlamında yeterli düzeyde oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, tasarlanan dijital materyallerin eğitsel özellikler ile görsel tasarım ve kullanılabilirlik bağlamında eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, benzer özellikteki materyallerin platforma ardı ardına yüklenmesinin, platformdan yararlanmak isteyenlerce zihin karmaşası oluşturacağı sonucu da söylenebilir. Bununla birlikte, GeoGebra.org/Kaynaklar platformunda yer alan ve herhangi bir değerlendirme kriterinden geçmemiş olan dijital materyallerin öğretim sürecine katkısının düşük olacağı ve istenilen öğretim hedeflerine ulaşma anlamında yetersiz kalacakları da ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Geogebra.org, dijital materyal, kesirler.

#### Kaynakça

- Ateş, A. (2011). Eğitsel yazılım değerlendirme ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Ateş, M., Çerçi, A., & Derman, S. (2015). Eğitim bilişim alanında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20640/220103>
- Demirel, Ö. & Yağcı, E. (2007). *Öğretim materyallerinin değerlendirilmesi* (Demirel, Ö., ve Altun, E., Ed.) Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erensayın, E., & Güler, Ç. (2017). EBA platformundaki ders materyallerinin eğitsel yazılım değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 657-678. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59268/851466>
- GeoGebra.org, (2021, Mayıs 5). <https://www.geogebra.org/t/fraction>.

- Haser, Ç., & Ubuz, B. (2001). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda kavramsal anlama ve işlem yapma performansı. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, 609-612.
- Henderson, M., & Romeo, G. (2015). *Teaching and digital technologies big issues and critical questions*. Australia: Cambridge University Press. (Erişim Adresi: [http://assets.cambridge.org/97811074/51971/frontmatter/9781107451971\\_front\\_matter.pdf](http://assets.cambridge.org/97811074/51971/frontmatter/9781107451971_front_matter.pdf))
- Kazu, İ. Y., & Yavuzalp, N. (2008). Öğretim yazılımlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 110-126.
- Kutluca, T., & Zengin, Y. (2011). Matematik öğretiminde geogebra kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 17.
- Olkun, S., & Toluk-Uçar, Z. (2014). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi (6. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Orhun, N. (2007). Kesir işlemlerinde formal aritmetik ve görselleştirme arasındaki bilişsel boşluk. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(14), 99-111.
- Rogers, Y., Sharp, H., & Preece, J. (2011). *Interaction design: beyond human-computer interaction*. John Wiley & Sons.
- Setiyani, D. P. P., Ferdianto, F., & Fauji, S. H. (2020). Designing a digital teaching module based on mathematical communication in relation and function. *Journal on Mathematics Education*, 11(2), 223-236.
- Stepherd, C. (2012). *Digital learning content a designer's guide*. Hampshire: Onlignment. (Erişim adresi: [http://www.plan-academy.org/pluginfile.php/20448/mod\\_data/content/1070/Digital-learning-content-a-designers-guide1.pdf](http://www.plan-academy.org/pluginfile.php/20448/mod_data/content/1070/Digital-learning-content-a-designers-guide1.pdf))
- Şahin, T.Y. & Yıldırım, S. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Uz, İ. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin kesirlere yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. (Unpublished master's thesis). Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, İzmir.
- Wright, N. (2015). A case for adapting and applying continuance theory to education: Understanding the role of student feedback in motivating teachers to persist with including digital technologies in learning. *Teachers and Teaching*, 21(4), 459- 471.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



## Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematiksel Modelleme Yönteminin Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Gülşah Saltık Ayhanöz

Akşemseddin Bilim ve Sanat Merkezi

### Problem Durumu

Matematiğin tarihin eski zamanlarında ortaya çıkış sebebi, insanların günlük hayat problemlerine çözüm üretme ihtiyacıdır. Matematik, zamanla diğer bilim dallarına temel oluşturmuş bir bilim dalıdır. Matematik sadece belirli şekillerden, formül ve denklemlerden oluşan soyut sembol ve ilişkilerden ibaret değildir. Bunların yanı sıra matematik günlük ihtiyaçlarımızı ifade etmede ve çözüme sürekli olarak kullandığımız bir dildir (Struik, 2002; Yıldırım, 2011). Baki, (2014) günlük hayatla doğrudan ilişkili olan matematiği, okullarda yalnızca soyut kavramlar yığını ve ezbere bir takım kurallar bütünü olarak öğretmek; öğrencilerin matematiğe karşı ilgisini ve matematikteki performansını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Oysa, matematik öğretiminin temel amaçlarından biri öğrencilerin gerçek hayat problemlerini çözerken matematiksel bilgi, becerilerini kullanmasını sağlamaktır (Blum ve Leiß, 2007). Matematiksel modelleme, gerçek hayat problem durumlarının soyutlanarak matematik diline aktarıldığı, çözümlendiği ve sonra çözümün test edildiği döngüsel bir süreçtir (Haines ve Crouch, 2010). Araştırmacılar tarafından matematiksel modelleme üzerinde çalışmalar yapılmasının temel sebebi, öğrencilerin matematiksel bilgi ve düşünme becerilerini gerçek hayatta kullanabilmelerini sağlamada, geleneksel yöntemler ile problem çözme etkinliklerinin yetersizliği kaygısıdır (Mousoulides, Christou ve Sriraman, 2008). Öteki taraftan, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanabilme kapasitelerini ölçmeyi hedefleyen TIMSS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası karşılaştırmalı sınavların sonuçları pek çok ülkenin eğitimden sorumlu yetkililerini ve araştırmacılarını öğrencilerinin günlük hayatlarında karşılaştıkları gerçek hayat problemlerini çözüme konusundaki yeteneklerini belirleme ve geliştirme konusunda harekete geçirmiştir (Kandemir, 2011).

Bilim Sanat Merkezleri (BİSEM'ler) ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların örgün eğitim kurumlarındaki programlara destek olacak şekilde planlanmış ve öğrencilerin ilgilerine yönelik proje tabanlı eğitim gördüğü kurumlardır. Bu kurumlarda özel eğitim etkinlikleri yoluyla, öğrencilerin üstün yeteneklerini geliştirerek, bilimsel düşünme ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken ve problem çözen bireyler haline gelmelerini amaçlamaktadır. (MEB, 2013). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde gerçek hayat problemlerini ve matematik konularını daha iyi algılamaları açısından matematiksel modelleme eğitimi önemli bir yere sahiptir. Bu araştırma ortaokul seviyesindeki bir grup özel yetenekli öğrencinin matematiksel modelleme yöntemine ve bu yöntemin sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit etmek için yapılmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin matematiksel modelleme yöntemine ve bu yöntemin sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da bir kaç özel durumu derinlemesine inceleyerek analiz edilmesini sağlar (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Niğde'de Bilim ve Sanat Merkezi'nde özel yetenek geliştirme programında öğrenim gören 6'sı kız ve 6'sı erkek 12 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılacak öğrenciler, kendilerini ifade edebilen ve gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup görüşme formu matematik eğitimi alanında uzman 2 kişi tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından özel yetenekli öğrencilere çeşitli matematiksel modelleme problemleri sunulmuştur. Çalışmanın pandemi sürecinde yürütülmesi sebebiyle görüşmeler uzaktan eğitim araçları ile yürütülmüştür. Görüşmeler esnasında katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

English, Fox ve Watters (2005) öğretmenlerin modelleme sürecindeki rollerini, öğrencilere rehber olmak, onları modellemenin her aşamasında özgür bırakmak ve onların matematiksel gelişimlerini dolaylı olarak desteklemek olarak ifade etmiştir. Bu sebeple hazırlanan görüşme formu ile öğrencilerin, öğretmenlerin bu tarz etkinlikleri sunuş tarzı ile ilgili görüşleri de tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan görüşmelerde öğrenciler modelleme etkinliklerinin ilgi çekici olduğunu ve bu etkinliklerle matematiğin günlük hayattaki işlevini anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tamamı, matematiksel modelleme problemlerinin ders başarılarını ve derse katılımlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler matematiksel modelleme problemlerinin; matematiğin günlük hayatla ilişkilerini ortaya çıkardığını, farklı düşüncelerin varlığını gördüklerini, yaratıcılıklarının arttığını ve bu tür problemlerin ilköğretim eğitimi aldıkları okullarındaki matematik derslerinde de yer almasının kendilerine olumlu katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğrenciler genel olarak matematiksel modelleme yönteminin uygulanması ile matematiğe karşı olumlu bir tutum kazandıklarını, konuyu daha kalıcı öğrendiklerini, problemlerde daha derin düşündüklerini, matematik konuları ile günlük hayat arasında ilişki kurabildiklerini belirtmişlerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin ilköğretim eğitimi aldıkları okullarında matematik dersi ile günlük hayat arasındaki ilişkiye dair farkındalığın artırılabilmesi için sınıflarda matematiksel modelleme etkinliklerine daha fazla yer verilmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Diğer taraftan, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanabilme kapasitelerini ölçmeyi hedefleyen TIMSS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası karşılaştırmalı sınavlarda Türkiye başarısının artırılabilmesi için okullarda matematiksel modelleme etkinliklerine yer verilmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Matematiksel modellemeyi sınıflarda etkili bir şekilde uygulayabilen öğretmenler kazanabilmek adına, öğretmenlere matematiksel modellemeye yönelik uygulamalarla donatılmış hizmet içi eğitimler verilebileceği ve öğretmen adaylarına üniversite yıllarında matematiksel modelleme yöntemini kullanabilmeleri için uygulamalı etkinliklerle donatılmış zorunlu matematiksel modelleme derslerinin verilebileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematiksel modelleme, matematiksel modelleme uygulamaları, özel yetenekli öğrenciler, BİLSEM

## Kaynakça

- Baki, A. (2014). Matematik tarihi ve felsefesi (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Blum, W. & Leiß, D. (2007). How do students and teachers deal with modelling problems. In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum and S. Khan (Eds.), *Mathematical modelling: Mathematical Modelling: Education, Engineering and Economics: ICTMA 12* (pp. 222- 231). Chichester: Horwood Publishing.
- English, L. D., Fox, L. J. Watters, J. J. (2005). Problem posing and solving with mathematical modeling, *Teaching Children Mathematics*, 12(3), 156-163.
- Haines, C., & Crouch, R. (2010). Remarks on a modelling cycle and interpretation of behaviours. In R., Lesh, , P. L. Galbraith, C. R. Haines and A. Hurford (Eds.), *Modeling students' mathematical modeling competencies (ICTMA 13)* (pp. 145–154), New York: Springer.
- Kandemir, M., A. (2011). Modelleme Etkinliklerinin Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerine, Problem Çözme ve Teknolojiye İlişkin Düşüncelerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- MEB (2013). 2013 – 2017 Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Mousoulides, N., Christou, C., & Sriraman, B. (2008). From problem solving to modelling- A meta-analysis.
- Yıldırım, C. (2011). Matematiksel düşünme (7. Basım). Remzi Kitabevi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## İlkokul Dönemi için Bir Model Oluşturma Etkinliği Tasarlama ve Uygulama Çalışması

H. Beyza Canbazoglu, Kamuran Tarım

Çukurova Üniversitesi

### Problem Durumu

Matematiksel modelleme, gerçek yaşamdaki problem durumlarının matematik dünyasına aktarılmasıyla gerçekleştirilen döngüsel bir süreçtir (Carlson, Wickstrom, Burroughs & Fulton, 2016). Lesh ve Doerr'e (2003) göre matematiksel modelleme, model oluşturma etkinliklerinin bir basamağı veya model oluşturma etkinlikleri sürecinde gerçekleşen bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda model oluşturma etkinlikleri, öğrencilerin gruplar hâlinde işbirliği içinde çalışarak genellenebilir ve prototip olabilecek bir model oluşturabilmeleri için pek çok olasılığa dayalı çözümler üretmeleri istenen, olası farklı çözümler içeren, rutin olmayan, gerçek hayatla ilişkilendirilmiş problem türleridir (Lesh & Doerr, 2003). Model oluşturma etkinlikleri, günlük hayatında matematiği kullanabilen, matematik ve gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurabilen, karşılaştığı problem durumlarına çeşitli çözüm yolları üretebilen, günlük yaşamda karşılaştığı problem durumlarının üstesinden gelebilen, analitik ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde bireylere zengin ve çeşitli fırsatlar sunmaktadır (English & Watters, 2005; Lesh & Doerr, 2003). İlkokul dönemindeki öğrencilerin, erken okul yıllarından itibaren matematiksel modelleme ve model oluşturma etkinlikleri ile karşılaşmaları ve bu konuda deneyim kazanmaları, onların kendi matematiksel modellerini oluşturabilmeleri için önemli olduğu çeşitli araştırmalar tarafından vurgulanmaktadır (Carlson, Wickstrom, Burroughs & Fulton, 2016; English, Fox & Watters, 2005; Suh, Matson & Seshaiyer, 2017). Bu anlamda ulusal literatür incelendiğinde, ilkökul dönemi öğrencileriyle yapılan matematiksel modellemeye yönelik sınırlı çalışmaya ulaşılmıştır (Şahin, 2014, 2019; Şahin & Eraslan, 2016, 2017, 2018; Ulu, 2017). Bu eksiklik göz önüne alındığında bu çalışma ile ilkökulda matematiksel modelleme literatürüne ve sınıf öğretmenlerine öğrenme-öğretme sürecinde kullanabilecekleri örnek bir model oluşturma etkinliğinin sağlanmasına yönelik çalışmaların yapılması ile literatürdeki önemli bir eksikliği giderebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, ilkökul dönemi için bir model oluşturma etkinliği tasarlamak ve tasarlanan modelleme etkinliği üzerinde çalışan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme yeterliklerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul dönemi için tasarlanan model oluşturma etkinliği, model oluşturma etkinliği tasarım prensiplerini ne ölçüde sağlamaktadır?
2. Tasarlanan model oluşturma etkinliği üzerinde çalışan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme yeterlikleri nasıldır?

### Yöntem

Araştırmanın yöntemi, verilerin toplanması ve analizi açısından nitel bir araştırmadır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Model oluşturma etkinliğinin tasarlanması sürecinde, Lesh, Hover, Hole, Kelly ve Post (2000) tarafından model oluşturma etkinliklerine yön vermesi beklenen prensiplere ilişkin olarak tanımlanan ilkeler benimsenmiştir. Bu prensipler doğrultusunda "Spor Parkı" model oluşturma etkinliği tasarlanmıştır. Model oluşturma etkinliğinin tasarlanmasının ardından etkinliğin uygulanabilirliğini incelemek amacıyla değerlendirme çalışması yürütülmüştür. Tasarlanan modelleme probleminin değerlendirme aşamasında ise Tessmer (1993) tarafından geliştirilen Biçimlendirici Değerlendirme Çerçevesi benimsenmiştir. Bu aşamada Biçimlendirici Değerlendirme Çerçevesi bileşenlerini oluşturan i) uzman görüşü alma, ii) bire bir değerlendirme, iii) küçük grup değerlendirmesi ve iv) pilot uygulama şeklindeki dört aşama sıralı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak matematiksel modelleme konusunda uzman bir araştırmacının problem hakkındaki genel görüşü alınmıştır. Problem durumunun açıklık ve anlaşılabilirliğini inceleyerek gerekli düzenlemeleri yapmak amacıyla iki öğrenci ile bire bir değerlendirme görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Ardından toplam dört öğrenciden oluşan bir grupta, küçük grup değerlendirmesi ve pilot uygulama aşamaları gerçekleştirilerek süreç tamamlanmıştır. Böylece problemin uygulanması sürecinde karşılaşılabilecek güçlükler, sınıf öğretmenleri için kullanılabilirlik durumu ve ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme yeterlikleri konularında bilgi edinilmiştir. Küçük grup değerlendirmesi ve pilot uygulama aşamalarında, öğrencilerin model oluşturma etkinlikleri üzerindeki çalışma süreçleri, video ve ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. İlkokul dönemi için tasarlanan model oluşturma etkinliğine, Lesh, Hover, Hole, Kelly ve Post (2000) tarafından model oluşturma etkinliklerine yön vermesi beklenen prensiplere ve Tekin (2012) tarafından oluşturulan değerlendirme rubriğine göre betimsel analiz yapılmıştır. Tasarlanan model oluşturma etkinliği üzerinde çalışan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin

matematiksel modelleme yeterlikleri ise Blum ve Borromeo Ferri'nin (2009) çalışmasındaki modelleme süreci kullanılarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma sürecince öğrencilerin modelleme yeterliklerinin gelişimini açıklamada, Tekin Dede ve Bukova Güzel (2018) tarafından oluşturulan modelleme yeterlikleri değerlendirme rubriği kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

*Spor Parkı* model oluşturma etkinliğinin, öğrencilerin gerçek yaşamlarında anlamlı olabilecek durumları içerdiği ve kendilerinden yardım isteyen gerçek bir kişi için model oluşturabilmelerine olanak sağladığı için tasarlanan etkinliğin gerçeklik prensibine uygun olduğu görülmüştür. Tasarlanan problem durumunda "... sıralamayı gerçekleştirmek için bir yöntem geliştirmelisiniz." şeklinde model oluşturulmasına yönelik ifadenin yer alması sebebiyle model oluşturma prensibine uygun olduğu belirlenmiştir. Model oluşturma etkinliği, öğrencilerin geliştirdikleri çözümlerin ne ölçüde geçerli olduğuna kendilerinin grup arkadaşlarıyla tartışarak karar verebilmesine ve öğretmenlerinden azami ölçüde yardım alma ihtiyacı hissetmelerine ilişkin olduğundan dolayı öz değerlendirme prensibine yönelik olduğu görülmüştür. Tasarlanan model oluşturma etkinliğinde "... çözüm sürecinde neler yaptığınızı detaylı bir şekilde bana bir mektup ile açıklamanızı istiyorum." biçiminde ifade yer aldığı için söz konusu model oluşturma etkinliğinin yapı belgelendirme prensibine uygun olduğu belirlenmiştir. *Spor Parkı* etkinliğinin çözümü sonucunda oluşturulan *puanlama sistemi* modelinin benzer durumlarda kullanılabilir ve başkalarıyla paylaşılabilir olabileceği düşünüldüğünden, model genelleme prensibine uygun olduğu görülmüştür. Oluşturulan modeller veya gerçekleştirilen çözümlerin, aradan zaman geçse bile öğrenciler tarafından hatırlanabileceğine yönelik bir inceleme yapılamayacağı sebebiyle etkili prototip prensibinin varlığının belirlenemez olduğu anlaşılmıştır. Son olarak öğrencilerin özellikle problemi sadeleştirme, yorumlama ve doğrulama matematiksel modelleme yeterliklerini sergilemede güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematiksel modelleme, model oluşturma etkinliği, ilkokul dönemi.

### Kaynakça

- Blum, W. & Ferri, R. B. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt?. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(1), 45-58.
- Carlson, M. A., Wickstrom, M. H., Burroughs, E. A., & Fulton, E. W. (2016). A case for mathematical modeling in the elementary school classroom. C. R. Hirsch and A. R. McDuffie (Eds.), *Mathematical modeling and modeling mathematics* içinde (s. 121-129). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- English, L. D., Fox, J. L., & Watters, J. J. (2005). Problem posing and solving with mathematical modeling. *Teaching Children Mathematics*, 12(3), 156.
- English, L. D., & Watters, J. J. (2005). Mathematical modeling in third-grade classrooms. *Mathematics Education Research Journal*, 16, 59-80.
- Lesh, R., & Doerr, H. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. R. Lesh and H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspective on mathematics problem solving, learning, and teaching* içinde (s. 3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A., & Post, T. (2000). Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers. A. Kelly ve R. Lesh (Eds.), *Handbook of research in mathematics and science education* içinde (s. 113-149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Suh, J. M., Matson, K., & Seshaiyer, P. (2017). Engaging elementary students in the creative process of mathematizing their world through mathematical modeling. *Education Sciences*, 7(2), 62.
- Tekin Dede, A. & Bukova Güzel, E. (2018). A rubric development study for the assessment of modeling skills. *The Mathematics Educator*, 27(2), 33-72.
- Tekin, A. (2012). *Matematik öğretmenlerinin model oluşturma etkinliği tasarım süreçleri ve etkinliklere yönelik görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tessmer, M. (1993). Planning and conducting formative evaluations. London: Routledge.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modelleme Süreçleri: Okulda Zaman Problemi

H. Beyza Canbazoğlu, Kamuran Tarım

Çukurova Üniversitesi

### Problem Durumu

Matematiksel modelleme, gerçek yaşamdaki problem durumlarının matematik dünyasına aktarılmasıyla gerçekleştirilen döngüsel bir süreçtir (Carlson, Wickstrom, Burroughs & Fulton, 2016). Matematiksel modelleme süreci bir problem durumu ortaya koymayı, bir modeli formüle etmeyi, analiz etmeyi, sonuçları yorumlamayı, sonucu doğrulamayı ve sonucu yazılı olarak raporlaştırmayı gerektirmektedir (National Governors Association & the Council of Chief State School Officers, Initiative on Common Core State Standards [NGA Center and CCSSO], 2010). Araştırmacılar, meslek örgütleri ve matematik eğitimi standartları, özellikle erken okul yıllarında matematiksel modellemenin gerekliliğini ve önemini vurgulamaktadırlar (Asempapa, 2015; Blum & Borromeo Ferri, 2009; National Governors Association & the Council of Chief State School Officers, Initiative on Common Core State Standards [NGA Center and CCSSO], 2010; Gainsburg, 2008; Lesh & Doerr 2003; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Bu doğrultuda ilkökul matematik dersi öğretim programı incelendiğinde, bu dönemdeki öğrencilerden, matematik ve gerçek yaşam ilişkisini kurabilmesi ve matematiksel kavram ve becerilerini gerçek yaşamda karşılaştığı problem durumlarında kullanarak çözebilmesi beklenmektedir. Matematik eğitimin kritik bir parçası olarak ifade edilen matematiksel modellemenin, ilkökul matematik dersine entegre edilmesinde ve ilkökul dönemindeki öğrencilerin matematiksel modelleme yeterliliği kazanmasında sınıf öğretmenlerine dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarına büyük görevler düşmektedir (Asempapa, 2015; Carlson, Wickstrom, Burroughs & Fulton, 2016; Suh, Matson & Seshaiyer, 2017). Ancak yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiksel modellemeye yönelik etkinliklere yabancı oldukları, derslerde bu tür etkinliklere yer vermedikleri, modelleme deneyimlerinin ve alan bilgilerinin yeterli olmadığı ve literatürde modellemeye dair örneklerin azlığına vurgu yapılmaktadır (Blum, 2002; Deniz & Akgün, 2017; Frejd, 2012; Liljedahl, Chernoff & Zazkis, 2007; Pilten, Serin & Işık, 2016; Siller & Kuntze, 2011; Tekin Dede & Yılmaz, 2013; Thomas & Hart, 2010; Yu & Chang, 2011). Bununla birlikte sınıf öğretmeni ve adaylarıyla yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yeterlik ve becerilerinin, yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Korkmaz, 2010; Pilten, Serin & Işık, 2016; Yanbıyık, 2016). Bu nedenle geleceğin öğretmenleri kabul edilen öğretmen adaylarına, lisans döneminde matematiksel modelleme yeterliliğinin kazandırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Bukova Güzel & Uğurel, 2010; Borromeo Ferri & Blum, 2010). Ancak bu yeterliliklerin kazandırılmasından önce öğretmen adaylarının ne düzeyde matematiksel modelleme yeterliliğine sahip olduklarının belirlenmesi önemli görülmektedir (Duran, Doruk & Kaplan, 2016). Lisans döneminde öğretmen adaylarına verilecek matematiksel modelleme dersleri, onların öğrencilerinin de matematiksel modelleme yeterliklerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Borromeo Ferri & Blum, 2010). Böylece sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılacak modelleme uygulamaları sonucunda, öğretmen adayları matematiksel modellemede eksik oldukları durumlarla yüzleşmiş olacaktır. Aynı zamanda öğretmen adayları gelecekte de kendi öğrencilerinin modelleme uygulamalarında yaşayacakları problemleri önceden tespit edebilecektir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel model oluşturma sürecindeki yeterliklerini okulda zaman probleminin çözümü sürecinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel model oluşturma sürecindeki modelleme yeterlikleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmeni adayları, matematiksel model oluşturma sürecinde nasıl güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadır?

### Yöntem

Araştırmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak belirlenmiştir. Türkiye'nin güneyinde yer alan bir devlet üniversitesinde, 2020-2021 güz döneminde sınıf öğretmenliği programının üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan on yedi (17) üçüncü sınıf, sınıf öğretmeni adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel model oluşturma sürecindeki modelleme yeterliklerini ortaya çıkarmak için *Okulda Zaman* (Maaß & Mischo, 2011) isimli modelleme problemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın veri toplama aracını, öğretmen adaylarının bireysel olarak çözdükleri okulda zaman probleminin yazılı çözüm kâğıtları oluşturmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarına Matematik Öğretimi I dersinde, üç haftalık matematiksel modelleme eğitimi verilmiştir. Matematiksel modelleme eğitimi kapsamında, matematiksel model ve modelleme, model oluşturma etkinliklerinin özellikleri, model oluşturma etkinliklerini inceleme ve çözme kapsamında ders verilmiştir. Üç haftalık süreç



tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarına okulda zaman problemi verilerek yazılı olarak çözmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının model oluşturma etkinlikleri sürecindeki modelleme yeterlikleri ve ortaya koyduğu yazılı çözüm süreci kâğıtları betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının model oluşturma etkinliği üzerindeki matematiksel modelleme süreçleri, Hıdıroğlu, Tekin Dede, Kula ve Bukova Güzel (2014) tarafından Berry ve Houston'a (1995) dayandırılarak derlenen dereceli puanlama anahtarı kullanılarak analiz edilmiştir. Söz konusu dereceli puanlama anahtarında, modelleme sürecinin yedi basamağındaki üçüncü-dördüncü basamaklar birer basamak altında birleştirilip altı basamağa indirgenerek kullanılmıştır. Bu şekilde yapılan bir düzenlemenin kullanılan modelleme problemi için daha uygun olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda çalışmada dikkate alınan modelleme sürecine ait basamaklar "problemi anlama", "değişkenleri seçme ve varsayımları kurma", "matematikselleştirme", "matematiksel çözümü gerçekleştirme", "çözümleri yorumlama" ve "modeli doğrulama" olmak üzere altı yeterlilik basamağından oluşmaktadır. Bu basamaklarda sergilenen davranışları değerlendirebilmek için "hiç yaklaşım sergilememe", "bir ölçüde uygun yaklaşım sergileme" ve "uygun yaklaşım sergileme" üç boyutlu değerlendirme kriterleri kullanılmıştır (Hıdıroğlu, Tekin Dede, Kula & Bukova Güzel, 2014).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen bu çalışmada, onların matematiksel model oluşturma sürecindeki yeterlikleri *okulda zaman problemi* çözüm süreci ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının modelleme sürecinin basamaklarındaki yeterlikleri yerine getirmede güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte modelleme süreci basamaklarında ilerledikçe sınıf öğretmeni adaylarının yeterlikleri azaldığı görülmüştür. Özellikle sınıf öğretmeni adaylarının modelleme basamaklarından problemi anlama, değişkenleri seçme ve varsayımları kurma, çözümleri yorumlama ve modeli doğrulama basamaklarında yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının çoğu, bu basamaklarda uygun yeterlikler gösterememiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının daha fazla matematiksel modelleme uygulamaları ile karşılaşmaları ve böylelikle modelleme süreci basamaklarındaki yeterliklerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Matematiksel modelleme, sınıf öğretmeni, okulda zaman problemi.

### Kaynakça

- Asempapa, R. S. (2015). Mathematical modeling: Essential for elementary and middle school students. *Journal of Mathematics Education*, 8(1), 16-29.
- Berry, J., & Houston, K. (1995). *Mathematical modelling*. Bristol: J. W. Arrowsmith Ltd.
- Blum, W., & Ferri, R. B. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt?. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(1), 45-58.
- Borromeo-Ferri, R., & Blum, W. (2010). Mathematical modelling in teacher education experiences from a modelling seminar. V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne ve F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the 6th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 6)* içinde (s. 2046-2055). Lyon France: INRP.
- Carlson, M. A., Wickstrom, M. H., Burroughs, E. A., & Fulton, E. W. (2016). A case for mathematical modeling in the elementary school classroom. C. R. Hirsch ve A. R. McDuffie (Eds.), *Mathematical modeling and modeling mathematics* içinde (s. 121-129). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Gainsburg, J. (2008). Real-world connections in secondary mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 199-219.
- Hıdıroğlu, Ç. N., Tekin Dede, A., Kula, S., & Bukova Güzel, E. (2014). Öğrencilerin kuyruklu yıldız problemi'ne ilişkin çözüm yaklaşımlarının matematiksel modelleme süreci çerçevesinde incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-17.
- Korkmaz, E. (2010). *İlköğretim matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modellemeye yönelik görüşleri ve matematiksel modelleme yeterlikleri*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Lesh, R., & Doerr, H. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. R. Lesh and H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling*



*perspective on mathematics problem solving, learning, and teaching* içinde (s. 3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standarts for school mathematics*. Virginia: NCTM Publications.

National Governors Association & the Council of Chief State School Officers, Initiative on Common Core State Standards [NGA Center and CCSSO] (2010). *Common Core State Standards for Mathematics*. Washington, D. C.: NGA Center and CCSSO.

Pilten, P., Serin, M. K., & Işık, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel modellemeye ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir olgubilim çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1919-1934.

Suh, J. M., Matson, K., & Seshaiyer, P. (2017). Engaging elementary students in the creative process of mathematizing their world through mathematical modeling. *Education Sciences*, 7(2), 61-83.

## Online Eğitim Sürecinde Üçgenler ve Dörtgenler Konusunun Geogebra ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi

Fatma Akin, Gonca Inceoğlu

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 enfeksiyonu 2019 yılının sonlarına doğru Çin'in Vuhan kentinde başlamış yüksek bulaşma oranı ve ölüm sayıları yüzünden 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel salgın ilan edilmiştir. Dünyayı etkisi altına alan COVID-19 sürecinin en çok etkilendiği kurumlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları Türkiye'de ve dünyada çeşitli zamanlarla kapatılma ve uzaktan eğitime geçmek zorunda kaldı. Uzaktan eğitim birçok üniversitenin altyapısında olsa da bu süreçte yeni çözümler ve yollar ihtiyaç duyulmuş ve "acil uzaktan eğitim" sürecine geçilmiştir (Keskin ve Özer Kaya, 2020). Bu süreçte eğitim Bilişim Ağı (EBA) TV kanalı ile EBA Canlı Ders Platformu ve diğer platformlarla devam etmektedir. İlkokul, ortaokul ve lise kademeleri için ayrı TV kanalları açılmış ve ders yayını başlamıştır. Öğrenciler EBA, ZOOM veya diğer uygulamalarla eğitimlerine devam etmişlerdir. Bundan en çok etkilenen öğrenciler olmuş, evden derslerine devam etmek zorunda kalmışlardır. Bu süreçte internet erişimi sıkıntısı, dersi dinlemek için kullanılması gereken cihaz sıkıntısı gibi sıkıntılar yaşayan öğrenci sayısı azımsanamayacak kadar çoktur.

Öğrenciler için matematik dersi anlaşılabilir ve yapılabılır gibi görünmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler için matematik öğrenmek, anlamak gittikçe zorlaşmıştır. Öğrenciler derse odaklanma ve dinleme konusunda sıkıntı yaşamaya başlamışlardır. Öğretmenlerin okulda olduğu gibi düz anlatım yoluyla araştırmalarına devam etmesi bunda büyük bir etkidir. Bunun için derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı, dinamik yazılımlar daha çok kullanılmalıdır. GeoGebra da bu yazılımlardan biridir. Yazılım "Marcus Hohenwarter tarafından yüksek lisans tez projesi olarak 2001 yılında Salzburg Üniversitesi'nde, öğrencilerin geometriyle cebir arasındaki ilişkiyi anlamlandırması için yazılmış bir programdır (Yıldız ve Yıldız, 2019)." ve Türkçe olması, geometri ve cebiri birleştirmesi gibi avantajları bir arada bulundurması nedeniyle GeoGebra günümüzde yaygın olarak kullanılan dinamik bir yazılımdır. Matematik dersi için en çok kullanılan yazılımlardan biridir. Matematik dersinde öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan biri de üçgenler ve dörtgenlerdir. Geometri alt öğrenme alanında bulunan çokgenler genellemeye müsait konulardan biridir. Dörtgenler ve üçgenler öğrencilerin küçük yaşlardan beri öğrendiği ama özelliklerini söyleme ve ayırt etmede güçlük çektiği konulardandır. Bu yüzden bu araştırmada üçgenler ve dörtgenler konusu ele alınmıştır.

Bu araştırmada, online eğitim sürecinde üçgenler ve dörtgenler konusunun Geogebra ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. 5. sınıf öğrencilerinin üçgenler konusunun Geogebra ile öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi nedir?
2. 5. sınıf öğrencilerinin dörtgenler konusunun Geogebra ile öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi nedir?
3. 5. sınıf öğrencilerinin üçgenler ve dörtgenler konusunda Geogebra ile öğretim sonucunda kendi çözümleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Online eğitim sürecinde üçgenler ve dörtgenler konusunun Geogebra ile öğretimin öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılacaktır. Yin (1984 aktaran Subaşı ve Okumuş, 2017) durum çalışmasını güncel bir durumu gerçek yaşamda inceleyen birden fazla verinin bulunduğu, araştırmacının olaylar üzerinde etkisinin bulunmadığı zamanlarda kullanılan araştırma yöntemidir.

#### Araştırma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu İstanbul'un bir ilçesinde alt gelir düzeyine sahip bir mahallenin ortaokulunda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan 45 öğrenci oluşturmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) de belirttiği gibi nitel araştırmalarda araştırma grubunun geniş olması çoğunlukla mümkün değildir ve durum çalışmaları da ayrıntılı ve derinlemesine incelenen bir araştırma yöntemi olduğundan grup büyüklüğünün az olması tavsiye edilir. Araştırmada gönüllülük esas alınmıştır. Öğrenci seçiminde pandemi sürecinde bulunduğumuzdan dolayı kolay ulaşılabilir durum çalışma grubundan

yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum çalışmasında araştırmacı yakın ve erişmesi kolay olan durumu belirler. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılır (Yazar ve Keskin, 2020).

#### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan başarı testi ilgili literatürden seçilmiştir. Testin kapsam geçerliğinin sağlanması için testteki soruların tüm konu içeriğini örneklemesine ve testin sorularının her birinin ölçmek istediği davranışı en iyi derecede ölçmesine özen gösterilmiş, uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme nitel araştırmalarda en çok kullanılan tekniklerden biridir. En az iki kişi arasındaki sözlü olarak sürdürülen iletişime görüşme denir. Cevaplanması beklenen sorular etrafında veri toplanmaya çalışılır, konu derinlemesine incelenir. Araştırmada pandemiden dolayı yapılandırılmamış görüşme uygulanmıştır. Online form gönderilerek öğrencilerden soruları cevaplaması istenmiştir.

#### Verilerin Analizi

Araştırma sona erdikten sonra başarı testi ve görüşme formuyla elde edilen veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ekiz (2009) betimsel analizi "Gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilmesidir." olarak tanımlamıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, online eğitim sürecinde üçgenler ve dörtgenler konusunun GeoGebra ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisini incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda "Dikdörtgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuğun temel elemanlarını belirler ve çizer." kazanımı dışında diğer kazanımlarda yapılan test sonucunda öğrencilerin başarılarının olumlu düzeyde olduğu görülmektedir. Belirtilen kazanımında öğrenciler genelde eksik cevaplar vermiş ve görüşme formunda öğrencilerin büyük çoğunluğu tüm dörtgenlerin özelliklerinin tamamını hatırlayamadıklarını ve kafalarının karıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda GeoGebra kullanımında belirtilen kazanım dışında görüşme formunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu konuyu kavradıklarını ve yanlış yapanlar heyecandan yanlış yaptıklarını veya dikkat eksikliğinden dolayı yanlış yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler araştırma sonucuna göre 1.soruyu %80 doğru, 2.soruda %68, %63 ve %61 doğru, 3. soruyu %76 doğru yapmışlardır. Dörtgenlerin özelliklerini inceleyen 4. soruda %27, %37, %2 ve %2 ve 5.soruda %54'ü doğrudur. Elde edilen veriler bu çalışmanın sonucuna göre "dikdörtgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuğun temel elemanlarını belirler ve çizer" kazanımı hariç öğrencilerin lehinedir. Bu çalışmanın sonuçları Kepçeoğlu ve Yavuz (2016), Ünsal ve Akay (2020), Şeker ve Erdoğan (2017), Selçik ve Bilgici (2011), Barçın (2019), Öztürk (2012), Çetin, Erdoğan ve Yazlık (2015), Kan (2014)'ün çalışmalarında bulunduğu sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** GeoGebra, Uzaktan Eğitim, COVID-19

#### Kaynakça

- Barçın, H. (2019). *Matematik dersi dönüşüm geometrisi konusunun geogebra yazılımı ile anlatımının öğrencilerin matematik başarısına, kaygısına ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, İ., Erdoğan, A., Yazlık, D. Ö. (2015). Geogebra ile öğretimin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusundaki başarılarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 84-92.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Subaşı, M., Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şeker, H. B., Erdoğan, A. (2017). GeoGebra yazılımı ile geometri öğretiminin geometri ders başarısına ve geometri öz yeterliğine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 82-97.
- Ünsal, G. T., Akay, C. (2020). Lise öğrencilerinin matematik başarısı, kaygısı ve öğretim teknolojilerine yönelik tutumları üzerine: GeoGebra dinamik yazılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 234-252.
- Kan, O. (2014). *GeoGebra destekli öğretimin lineer cebir dersine ait bazı konularda akademik başarı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Keskin, M., Özer Kaya. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kepçeoğlu, İ., Yavuz, İ. (2016). GeoGebra yazılımıyla limit ve süreklilik öğretiminin öğretmen adaylarının başarısına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 21-47.
- Öztürk, B. (2012). *GeoGebra matematik yazılımının ilköğretim 8. sınıf matematik dersi trigonometri ve eğitim konuları öğretiminde, öğrenci başarısına ve Van Hiele geometri düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazar T., Keskin İ (2020). Nitel araştırmada örneklem. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 229-246). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. B., & Yıldız, E. (2020). Çemberin çevresi ve dairenin alanı konusunun öğretiminde Geogebra kullanımına yönelik bir örnek olay incelemesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 314-320.

## 2005-2019 Yılları Arasında Matematik Ders Kitabı İncelemesi Üzerine Yapılmış Çalışmaların İçerik Analizi

Safa Özaltun, Birol Tekin

MEB, Amasya Üniversitesi

### Problem Durumu

Ders kitapları geçmişten günümüze gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin ortak olarak kullanabildiği yegane kaynakların başında gelmektedir. Kullanılan bu kaynaklar öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış olup eğitim öğretimin kazanımlarına uygun olarak yetkili mercilerin düzenlemeleri ve kontrolleri sağlandıktan sonra öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmaktadır. Ders kitabının birçok özelliği olmasının yanısıra kullanımının da teşvik edilmesi ve kullanan kişilerin ihtiyaçlarını ve memnuniyetlerinin dikkate alınmasının önemli bir ölçüt olduğu düşünülmektedir. Bu durumda ders kitaplarının temel kullanıcısı olan öğretmenlerin ders kitabı hakkındaki görüşleri büyük önem arz etmektedir. Literatürde de bununla ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar neden bu kadar çalışma yapıldığının en açık sebebi olduğunu göstermektedir. Öğretmenler ders kitabının öğrenciye faydasının olamayacağını (hatta öğrencilerde anlam karmaşası, kavram yanlışları oluşabileceğini) düşündüğünde veya gözlemlediğinde ders kitabından vazgeçip veya ders kitabına destek olarak farklı kaynaklar arayışı içine girmek durumunda kalmaktadır. Bu kaynaklar özellikle öğretmen öğrenci işbirliği ile yapılabilecek etkinliklerin ve çalışmaların bol olduğu, nitelik ve nicelik açısından okuma, anlama, yorumlama, değerlendirme soruları ile desteklenmiş kaynakların alınması ve aldırılması kaçınılmaz bir sonuç olmaktadır. Bu kaynaklar özellikle sınavlara hazırlanan öğrenciler için neredeyse zorunlu bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Çünkü bu sınavlar soru çeşitliliğinin bolca pekiştirildiğinde yapılabilecek soru çeşitlerini içermektedir. Ayrıca ders kitapları hazırlanırken gerek fiziki yapısı (kapak tasarımı, kağıt kalitesi, görselleştirme, yazıların dikkat çekici olması, anlaşılır bir dil kullanımı vb. ) gerekse kitabın kendisinin öğrenci ve öğretmen açısından kendisine bakıldığında ilgi çekici, merak uyandıran öğrenciyi kitaba yönlendirici çalışmaları eksiksiz bir şekilde barındırması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca bu özelliklerin olması gerektiğinin düşünülmesinin en önemli gerekçelerinden biriside Singapur, ABD, Kanada gibi akademik anlamda başarıyı yakalayabilmiş ülkelerin ders kitaplarının karşılaştırılması bize eksik yönlerimizde veya geliştirilmesi gereken yönlerimizde yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu ülkelerdeki ders kitaplarının içeriklerinin ve yeterliliklerinin uzun zamandır yerleşmiş olması da bu ülkelerin bu konuda gereken ilerlemeyi gösterdiğinin kanıtı niteliğindedir. Bu çalışmada bu durumlar göz önüne alınarak bu çalışma yapılmıştır. Çalışma 2005-2019 yılları arasında matematik ders kitabı incelemesi üzerine yapılmış çalışmaların içerik analizini yapılarak konunun derinlemesine araştırılıp bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Yapılan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte var ya da halen var olan bir durumu herhangi bir değişikliğe uğratmadan betimleme özelliğine sahip araştırma yaklaşımlarıdır. Bu çalışma alanyazı taraması niteliğinde olup, çalışmanın evrenini Türkiye’de 2005-2019 yılları arasında Matematik Ders Kitabı İnceleme üzerine yapılmış makale ve tez çalışmaları oluşturmaktadır. Ayrıntılı alanyazı taraması yapılarak çalışmanın konusu ile ilgili 102 adet makale ve tez çalışması elde edilip incelenmiştir. Örneklem alınmamış olan bu çalışmada elde edilen çalışmalar hakemli dergilerde yayınlanan makaleleri, internet ortamında hakemli yayınlanan dergilerin ve uygun makale ve tez ulaşım sitelerinden elde edilmişlerdir. İlgili makale ve tezlerin taraması titizlikle yapılmış olup analiz sürecine dâhil edilmiştir. Elde edilen çalışmaların içerikleri derinlemesine incelenmiş ve belirli kategorilere ayrılmıştır. Ulaşılan çalışmalardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Veriler analiz edilip kodlandıktan sonra bu kodlardan temalar oluşturulmuş, bu kod ve temalara ilişkin frekans değerleri belirlenerek bulgular yazılmıştır. Dört çalışmanın altında olan araştırmalar yapılan çalışmanın dışında kalmış olup dört ve üzeri sayıda olan çalışmalar aynı başlık altında toplanmıştır. Aynı başlık altında toplanan çalışmaların sonuçları ayrıntılı bir şekilde incelenmiş olup, incelenmiş çalışmaların sonuçlarında tespit edilen benzer veya karşıt özellikler belirlenip ve bunların frekansları yazılmıştır. Elde edilen sonuçlar bulgular kısmında ayrıntılı olarak grafik ve tablo yardımı ile sunulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ders kitapları hakkında en çok araştırılan konu, öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılan çalışmaları içermektedir. Ayrıca ders kitabı etkinliklerinin yeterlilikleri, ülkemizde kullanılan ders kitabı ile Singapur, ABD ve Kanada gibi ülkelerde kullanılan ders kitaplarının karşılaştırılması, öğretmenlerin ders kitaplarının yanı sıra farklı kaynaklar tercih etme sebepleri ve ders kitaplarında bulunan görsellerin öğrenci seviyesine uygunluğu ve yeterliliği en çok yapılan araştırma

konularıdır. Elde edilen veriler bulgular kısmında grafik ve tablo yardımıyla sunulmuştur. En dikkat çekici bulgular 'Öğretmenlerin araştırma ve değerlendirme soruları bakımından ders kitaplarının yetersiz olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.' ve 'Ders kitaplarının yetersizliğinden dolayı öğretmenler farklı kaynaklara ihtiyaç duymuşlardır ve farklı kaynaklar kullanılmaktadırlar.' şeklinde saptanmıştır. En önemli sonuçlardan birisi de elde edilen tüm çalışmalar incelendiğinde öğretmenler ders kitaplarının araştırma ve değerlendirme soruları bakımından yetersiz olduklarını düşündükleri sonucu elde edilmiştir. Ayrıca elde edilen çalışmaların hiçbirinde araştırma ve değerlendirme sorularının yeterliliği ile ilgili sonuca ulaşamadığı dikkat çekmektedir. Bu sonuçla kullanılan ders kitaplarının araştırma ve değerlendirme soruları bakımından geliştirilmesi, soruların tekrardan gözden geçirilerek niteliğinin ve niceliğinin artırılması üzerine gerekli çalışmaların yapılması başlıca önerilerdendir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik Ders Kitabı, Matematik Öğretmeni, Yardımcı Kaynak Kitap

### Kaynakça

- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (12), 97-113.
- Aydın, İ. (2010). *Sekizinci sınıf matematik ders kitabı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yüksek Lisans Tezi.
- Baki, A., & Bütüner, S. Ö. (2013). *6-7 ve 8. sınıf matematik ders kitaplarında matematik tarihinin kullanım şekilleri*. İlköğretim Online, 12(3), 849-872.
- Başer, N. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin matematik ders kitaplarını kullanma yolları ve onların öğrencilerin matematik ders kitaplarını kullanma yolları ve matematik ders kitabı hakkındaki görüşleri. (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Bingölbali, F., Gören, A. E., & Arslan, S. (2016). *Matematik Öğretmenlerinin Ders Kitaplarını Okuma Düzeyleri: Öğretim Programının Hedefleri Doğrultusunda Bir İnceleme*. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7(2), 460.
- Bozkurt, A., & Kuran, K. (2016). *Öğretmenlerin matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulama ve etkinlik tasarlama deneyim ve görüşlerinin incelenmesi*. Ege Eğitim Dergisi, 17(2), 377-398.
- Çakır, İ. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çimen, E. E., & Yıldız, Ş. (2017). *Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen problem kurma etkinliklerinin incelenmesi*. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 8(3), 378-407.
- Delice, A., Aydın, E. ve Kardeş, D. (2009). *Öğretmen Adayı Gözüyle Matematik Ders Kitaplarında Görsel Öğelerin Kullanımı*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 16, 75-92
- Engin, Ö., ve Sezer, R. (2016). *7. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki ve Programdaki Etkinliklerin Bilişsel İstem Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (42), 24-46.
- Erdoğan, A., Eşmen, E. ve Fındık, S. (2015). *Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Matematik Tarihinin Yeri: Ekolojik Bir Analiz*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 42, 239-259
- Gökçek, T., & Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2013). *Ortaöğretimde matematik ders kitabı yerine alternatif kaynakların tercih edilme nedenleri*. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4(1).
- Güngör, H., & Çavuş, H. (2015). *İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi" Kesirler" Konusunun Öğretiminde Öğretmenin Yardımcı Kitap Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Journal of Kirsehir Education Faculty, 16(2).
- Işık, C. (2008). *İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(1), 163-176.
- Özcan, Ö., & Erduran, A. (2016). *Lise Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi: 10. Sınıf Örneği*. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 3(2), 933-959.
- Özmantar, M. F., Dapgin, M., Çırak Kurt, S., ve İlgün, Ş. (2017). *Matematik Öğretmenlerinin Ders Kitabı Dışında Kaynak Kullanımları: Nedenler, Sonuçlar ve Çıkarımlar*. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 16(3).
- Taşdemir, C. (2011). *İlköğretim 1. kademedeki okutulan matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (16), 16-27.



## Uzaktan Eğitimde Matematik Öğrenmeye Yönelik Algıların Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi: Sentiment Analizi

Arzu Aydoğan Yenmez, Semirhan Gökçe

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 salgını sürecinde, ülkeler çeşitli önlemler almış ve bunun önemli bir yansıması da eğitim politikasında olmuştur. Salgın, dünya genelinde uzaktan eğitimi zorunlu kılmıştır. Ülkemizde de salgın döneminde eğitim gereksiniminin karşılanması noktasında uzaktan eğitime hızlı bir geçiş yapılmıştır. Bu zorunluluk kapsamında birçok ülke uzaktan eğitimin daha nitelikli yürütülebilmesi için arayış içerisine girmiştir. Şüphesiz ki, öğrencilerin kesintiye uğrayan örgün eğitimlerini tamamlamak için devreye giren uzaktan eğitim uygulamaları değerlendirilmesi gereken bir yöntemdir (Can, 2020). Moore ve Kearsly (2011)'e göre uzaktan eğitim; öğretmen ile öğrencilerin çeşitli tekniklerle iletişimlerini gerçekleştirdiği, bireysel, esnek ve bağımsız öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı bir öğretim şekli olarak belirtilmektedir. Matematik eğitimi alanında yürütülen araştırma sonuçlarına göre, çoğu öğrenci matematiği öğrenim hayatları boyunca karşılarına çıkan bir güçlük olarak algılamaktadır. Bu nedenle, belirtilen algının kaynağını belirlemek amacıyla çalışmalar da yapılmıştır. Fakat, salgın sürecinde özellikle matematik dersine ilişkin yürütülen çalışma sayısının diğer alanlara göre daha az olduğu dikkati çekmektedir. Özellikle bu dönemde, matematik dersinin uzaktan eğitim yolu ile yürütülmesi süreçlerinin farklı boyutlarının ele alınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesinin önemli bir boyut olduğu düşünülmektedir. Öğrenci algılarının belirlenmesinde metafor analizi güçlü bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Muran ve DiGiuseppe (1990) metafor kavramını, yeni bir anlam oluşturma süreci olarak tanımlarken; Amundson (1988) metaforu karışık seviyedeki birçok olgunun daha basit seviyeye indirgenmesi olarak ifade etmiştir. Tompkins ve Lawley (2002) ise çalışmalarında metaforu, bir kavramı başka bir kavramla tanımlama, benzetme yönüyle tasvir etme ve başka açılardan görme olarak tanımlamıştır. Metaforlar, olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir. Metaforlar, olayların ve süreçlerin nasıl algılandığını yansıtır (Inbar, 1996). Metaforlar aracılığıyla kişilerin anlamaları, algıları ve deneyimleri derinlemesine incelenebilir (Jensen, 2006). Bu tespitten yola çıkılarak çalışmanın amacı, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki matematik öğrenmeye yönelik algılarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Aynı zamanda, metaforların duygu yükleri ile kullanılan öğretim yaklaşımı, matematik özyeterliliği ve bilgisayar özyeterliliği değişkenleri ile ilişkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını farklı bölgelerde öğrenim gören 283 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Google Forms'ta tasarlanan veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Katılımcılara, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzaktan matematik eğitiminde yer alan öğretim yaklaşımını belirleyen ölçek, Umay (2001) tarafından geliştirilen "Matematik Özyeterlilik Algısı Ölçeği" ve Işıksal ve Aşkar (2003) tarafından geliştirilen "Bilgisayara İlişkin Özyeterlilik Algısı Ölçeği" uygulanmıştır. Aynı zamanda katılımcıların demografik bilgileri ve uzaktan eğitimde matematik öğrenmeye yönelik metaforları toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden, metafor kurmayan ya da kurdukları metaforun gerekçesini mantıklı bir şekilde ifade edemeyen öğrencilerin verileri analize dahil edilmemiştir. Metaforların sentiment analizi, 201 öğrenci verisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Python programlama dilinin kullanıldığı analizlerde MIT lisansı altında sunulan, kural/sözlük tabanlı bir yapıya sahip, açık kaynak kodlu bir kütüphane olan VADER (Valence Aware Dictionary and sEntiment Reasoner) kullanılmıştır. Analizlerde metaforların duygu yükü VADER ile belirlenmiş ve yük puanları -1 ile +1 aralığında elde edilmiştir. Sonrasında ise metaforlar pozitif, nötr ve negatif olarak sınıflandırılmıştır. Metaforlar, güvenilirlik için iki araştırmacı tarafından da sınıflandırılmış ve elde edilen bulgular VADER sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin üçlü metafor sınıflandırması kullanılarak yürütülen tek yönlü ANOVA analizleri ile kullanılan öğretim yaklaşımı, matematik özyeterliliği ve bilgisayar özyeterliliği puanlarının ilgili sınıflandırmalar bağlamında anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, matematik öğretiminde kullanılan öğretim yaklaşımı, öğrencilerin matematik özyeterliliği ve bilgisayar özyeterliliği puanlarının öğrenciler tarafından belirtilen metaforların duygu yüklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin bilgisayar özyeterliliği puanlarının pozitif, nötr ve negatif olarak sınıflandırılan metaforlar için

anlamli farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, matematik özyeterliğı puanlarının sadece pozitif-negatif gruplar arasında farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşma pozitif metaforlar lehinedir. Kullanılan öğretim yaklaşımı puanları karşılaştırıldığında ise nötr-pozitif ya da nötr-negatif gruplar arasında anlamli farklılık bulunmamasına rağmen pozitif-negatif gruplar arasında anlamli farklılık olduğu görülmüştür. Matematik özyeterliğı puanlarında olduğu gibi bu fark pozitif metaforları kullanan öğrenciler lehinedir. Uzaktan eğitimin gelecekte de hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olacağı varsayıldığında araştırma sonuçlarının uzaktan eğitimin niteliğı için önemli bulgular sunduğı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** uzaktan eğitim, matematik öğretimi, metafor, sentiment analizi

#### Kaynakça

- Amundson, N. E. (1988). The use of metaphor and drawings in case conceptualization. *Journal of Counseling & Development, 66*(8), 391-393.
- Can, E. (2020) Koronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 11-53.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational research, 38*(1), 77-92.
- Işıksal, M., Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*,109-118.
- Jensen, D. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(1), 36-54.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A System View of Online Learning*. (Third Edition). Belmont, Calif: Wadsworth Pub. Co.
- Muran, J. C., & DiGiuseppe, R. A. (1990). Towards a cognitive formulation of metaphor use in psychotherapy. *Clinical Psychology Review, 10*(1), 69-85.
- Tompkins, P. ve Lawley, J. (2002). The magic of metaphor. *The Caroline Newsletter,*
- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliğı programının matematiğe karşı öz-yeterlik algısına etkisi. *Journal of Qafqaz University, 8*.

## Pi Sayısı ile İlgili Olarak Öğretmenlerin Metaforik Algıları

Uğur Yılmaz, Mevlüde Doğan

MEB, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Matematik, öğrencilerin genellikle ön yargılı oldukları derslerden biridir. Bu durumun matematiğin soyut olmasından kaynaklandığını düşünmek yanlış olmasa gerektir. İçerisinde tanımsız ve tanımlı pek çok kavramı barındıran matematikte kavramların öğrenciler tarafından içselleştirilmesi bu kavramlara ait temel elemanların anlaşılır olması ile doğrudan ilişkilidir. Bu temel elemanlar matematiksel yapıların oluşumu ve hesaplamalar için gereksinimdir. Günümüzde matematiksel hesaplamaları içeren birden fazla durumla karşılaşırız. Bu durumların içinde sonsuzluğu ve keşfedici birçok özelliği bulunan bir matematik sabiti vardır. Bu sabit, yaşam yolculuğu M.Ö. 2000 yıllarına dayanan, dairenin çevresinin çapına oranından elde edilen ve Pi ( $\pi$ ) olarak adlandırılan bir sayıdır. İrrasyonel matematik sabiti olan bu sayı, ismini Yunanca çevre sözcüğünün ilk harfinden almaktadır. Sıklıkla geometrik şekillerde karşımıza çıkmakta ve içinde birçok gizemi de barındırmaktadır. Bununla birlikte “pi sayısı” öğrencilerin anlamlandırmada zorluk yaşadıkları bir irrasyonel sayıdır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adayları ve öğrencilerin irrasyonel sayılara yönelik kavram bilgileri (Çevikbaş ve Argün, 2017; Güler, 2017), matematik öğretmen adaylarının irrasyonel sayılarla ilgili anlayışları (Temel ve Eroğlu, 2014; Çiftçi vd., 2015; Kabaca ve Arslan, 2015) üzerine araştırmalar mevcuttur. Matematik eğitiminde Pi sayısı üzerine akademik anlamda gerçekleştirilmiş olan, ortaokul öğrencilerinin pi sayısına ilişkin ürettikleri metaforlar ve bilgi düzeylerinin incelendiği bir tek çalışma tespit edilmiştir (Aktuna ve Koparan, 2019).

Pi sayısının öğrenci zihninde nasıl yapılandığının bilinmesi, oluşan ön yargıların çözümlenmesi noktasında önemlidir. Öğrencilerin pi sayısı hakkında sahip oldukları düşüncelerin ve imgelerin ortaya çıkarılmasında metaforlar en etkin araçlardan biridir. Çünkü metaforlar, bireylerin olgular hakkında sahip oldukları düşünceleri yansıtılmada ve onlara yön vermede kullanılan güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2006). Bilinmeyen bir şeyin, bilinen şeylerle anlatılması demek olan metafor (Perry ve Cooper, 2001), öğrencilerin zorlandıkları kavram ve terimleri daha net öğrenmelerine fırsat tanır, ayrıca soyut kavramların somutlaştırılmasına ve görselleştirilmesine destek sağlaması bakımından önemlidir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Bu bağlamda, katılımcıların pi sayısına dair oluşturdukları metaforların incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada:

1. Katılımcıların pi sayısına dair sahip oldukları metaforlar nelerdir ve hangi kavramsal kategorilerde toplanmaktadır?
  2. Bu metaforlar cinsiyete ve mesleki deneyime göre nasıl farklılık göstermektedir?
- sorularına cevap aranmıştır.

### Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bu desenin tercih edilme nedeni, araştırma katılımcılarının veri kaynakları araştırılan olguyu tecrübe eden ve bu tecrübelerini yansıtabilecek nitelikte olmalarından kaynaklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada olgu olarak pi sayısı düşünülmüştür. Olgular yaşamımızda algı, kavram ve deneyim gibi farklı şekillerde olabilmektedir (Creswell, 2007). Olgu bilim deseninde katılımcıların belirlenen olguya dair deneyim ve tecrübeye sahip olmaları önemlidir (Miles ve Huberman, 2014). Bu gerekçeden hareketle araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde araştırmaya gönüllü katılmak isteyen ve lisansüstü eğitim alan ya da almış olan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda katılımcıların cinsiyet ve mesleki deneyimlerine ait demografik bilgilerin yer aldığı bir bölüm, metafor kavramına ait bilgilendirme, bir metafor örneği ve metafora için yöneltilen soru yer almaktadır. Form katılımcılara çevrim-içi olarak ulaştırılmış ve formun doldurulması durumunda geri dönüş yine çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemine göre belirlenen katılımcılardan 18 kadın, 12 erkek ve 14 kişi 0-5 yıllık, 12 kişi 6-10 yıllık, 4 kişi 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılara

“Pi sayısı .....gibidir/benzer. Çünkü .....”

şeklinde soru yöneltilmiş ve cevaplamaları için bir gün süre tanınmıştır. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişkileri

bakımından araştırmacılar tarafından incelenmiş, metaforların yazılıp yazılmadığı, gerekçesinin açıklanıp açıklanmadığı, metafor ve gerekçesi arasındaki ilişkisinin mantık bütünlüğü içinde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Tüm verilerin bu kriterleri sağladığı belirlendiğinden cevap kâğıtları ilk sıradan itibaren katılımcıların isimlerinin gizliliği esasından hareketle numaralandırılmıştır. Veriler birbirleri ile gösterdikleri ortak özellikleri ve benzerlikleri doğrultusunda kavramsal kategorilere ayrılmıştır. Oluşturulan kavramsal kategoriler ve metaforlar uzman görüşüne sunulacak, gelen geri dönütler doğrultusunda düzenlemeler gerçekleştirilmesinin ardından veriler analiz edilecektir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular nitel veri analizi yöntemlerinde içerik analiz yoluyla analiz edilecek ve yorumlanacaktır. Bu çalışma ile öğretmenlerin pi sayısı üzerinde düşünceleri, pi sayısını kullanım esnasında öğrencilerinin yaşadıkları zorlukları hatırlamaları sağlanacaktır. Bu şekilde öğretmenlerin ve dolayısıyla öğrencilerinin pi sayısına ilişkin farkındalıklarını artırmak beklenen sonuçlardan biridir. Gerek öğretmenler ve gerekse öğrencileri pi sayısı üzerinde araştırmalarını derinleştirmek isteyebileceklerdir. Öğrencileri ile yapacakları etkinlik ve işlemlerde pi sayısına yönelik oluşan olumsuz yargıların önüne bir nebze olsun geçileceği düşünülmektedir. Ayrıca Pi sayısının sadece matematik sabiti olmaktan öte pek çok bilim dallarında önemli bir unsur olduğunun fark edilmesi ve ettirilmesinin sağlanacağı düşünülmektedir. Çalışmaya ait bulgular yorumlanırken çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 30 öğretmen ile sınırlı olduğu dikkate alınması gereken bir durumdur. Çalışma grubu katılımcı sayısının artırılarak daha geniş öğretmen kitlesine ulaşım sağlanması matematik eğitiminde irrasyonel sayılar özelinde pi sayısı için farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Ulaşılabilecek metaforik algılarla birlikte matematik öğretiminde kullanılabilecek yaklaşımların neler olabileceği belirlenecektir. Metaforik algıların pi sayısının anlamlılığı üzerine etkisi oluşturulacak ve matematik öğretiminde nasıl kullanılabileceği tartışılacaktır. Bu sonuçlar doğrultusunda “matematik öğretimindeki pi sayısı” ile ilgili yaklaşım, yöntem ve stratejilerin farkındalığını artırıcı etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği önerilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Pi Sayısı, Metafor, içerik analizi

### Kaynakça

- Aktuna, H. ve Koparan, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin Pi sayısına ilişkin ürettikleri metaforların ve bilgi düzeylerinin incelenmesi. *4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education*, 26-28 September 2019, İzmir.
- Arslan, M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Öğretim Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çevikbaş, M. ve Argün, Z. (2017). Geleceğin matematik öğretmenlerinin rasyonel ve irrasyonel sayı kavramları konusundaki bilgileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(2), 551-581.
- Çiftçi, Z., Akgün, L. ve Soylu, Y. (2015). Matematik öğretmeni adaylarının irrasyonel sayılarla ilgili anlayışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 341-356.
- Güler, G. (2017). Matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayılara yönelik kavram bilgilerinin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 186-215.
- Kabaca, T. & Arslan, R. (2015). Teknoloji destekli ölçme deneyiminin 8. Sınıf öğrencilerinin irrasyonel sayı kavramını algılamalarına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 25-39.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perry, C. & Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice*, 2(1), 41-52.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- Temel, H. ve Eroğlu, A. (2014). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sayı kavramlarını anlamlandırmaları üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1263-1278 .
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Öğretmenlerin Matematik Öğretme Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Aslı Merve Ala, Fatih Baş

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

### Problem Durumu

Bandura tarafından oluşturulan sosyal öğrenme kuramında yer alan öz-yeterlik kavramı; bir işi başarabileceğine olan inançtır. İnsanların nasıl düşüneceğine, davranacağına ve hissedeceğine karar veren inançlardır (Bandura,1997). Öz-yeterlik sadece bireyin kendisini nasıl hissettiği değil, hedefleri başarmayla yakından alakalıdır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları eğitici sınıf aktivitelerini etkilemekte olup, öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin daha hırslı oldukları ve mesleklerine kendilerini adadıkları söylenebilir (Bıkmaz, 2004).

Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı demografik özelliklere göre karşılaştırılma yapıldığı görülmektedir. Örneğin; lise öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine (Aslan ve Kalkan, 2018) veya yeni öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere (Tschannen-Moran ve Hoy (2007) kıyasla daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca çalışılan kurum türünde dershane ve özel okulda çalışan öğretmenlerin kişiler arası öz-yeterlik algısı anlamında özel okulda olan öğretmenlerinin okul baskı, veli beklentisi ve kendini geliştirmeye yönelik çabalar nedeniyle daha düşük olduğu belirtilmiştir (Çapri ve Kan,2007).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, çeşitli öğretim kararları ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkileri nedeniyle eğitim için önemli (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007) olup, matematik öğretmenlerini matematiği verimli bir şekilde öğretebileceğine olan inancı matematik öğretimi öz-yeterlik inancı olarak tanımlanmaktadır (Enochs, Smith, & Huinker, 2000). Öz-yeterlikle ilgili araştırmaların büyük çoğunluğu öğretmen adayları üzerine gerçekleştirilmiştir. Son yıllarda bu konuda Özcan ve Nakip'in 2016'da ve Kanmaz'ın 2021 yılında öğretmen adaylarına yönelik yapmış oldukları araştırmalar bu durum için örnek teşkil etmektedir. Öğretmenlerin mesleki açıdan öz-yeterlik inançlarını inceleyen araştırma sayılarının az olmasından dolayı bu tür konulara yönelen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma matematik öğretme öz-yeterlik durumunun incelemeye yönelik olduğu için aday öğretmenlere değil, mesleği icra eden matematik öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir.

Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, matematik öğretmenlerinin matematik öğretimi öz-yeterlik inanç düzeylerini, ve bu düzeylerin öğretmenlerin branş, mesleki deneyimine ve çalışılan kuruma değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda;

1. Matematik öğretmenlerinin matematik öğretme öz yeterlik düzeyleri nedir?
2. Matematik öğretmenlerinin matematik öğretme öz yeterlik inançları branş farklılığı, mesleki deneyim ve çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?

sorularına cevap aranmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada; örnekleme yer alan matematik öğretmenlerinin matematik öğretimi öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi amacıyla tek seferde bilgi toplamaya elverişli olması dolayısıyla nicel araştırma desenlerinden olan kesitsel taramanın ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama deseninde, çok sayıda bireyden oluşan örneklemden elde edilen birçok bilgiyi bize sunması bu modelin en önemli avantajlarından biridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

### Örneklem

Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ilköğretim ve lise matematik öğretmeni olmak üzere toplam 115 kişi oluşturulmuştur. Araştırmada, örneklem katılımcılarının seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yönteminde, zaman, para ve işgücü kayıplarını azaltmak ve kolay ulaşılabilir örneklemelerden veri elde edilmektedir.(Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Çalışma grubunun oluşturduğu örneklem sayısının fazla olmasının ve COVID-19 salgını nedeniyle gönüllü bireylere ulaşılmasında güçlük çekilmesinden dolayı uygun örnekleme kullanılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu ve “Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. 21 maddeden oluşan ve 5’li Likert tipinde ((1) kesinlikle katılmıyorum ile (5) tamamen katılıyorum) olan bu ölçek sekiz negatif ve 13 pozitif maddeden oluşmaktadır. Ölçeklendirmede pozitif maddelerin direkt puanlarının, negatif maddeler için ise puanların tersten puanlanmasıyla oluşturulmuştur. Cronbach Alpha katsayısını .75 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar matematik öğretmenlerinin öğretim öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir

### Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

2020/2021 öğrenim yılı güz döneminde sosyal medya vasıtasıyla çalışan gönüllü matematik öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Gönüllü olanlara yine sosyal medya üzerinden anket paylaşılmıştır. Anketin doldurma süresi yaklaşık olarak 10 dakika kadar sürmektedir. Verilerin toplanması iki haftalık bir süre içinde gerçekleşmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistikler ve faktöriyel varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Matematik öğretmenlerinin matematik öğretme öz-yeterliklerine ilişkin algı düzeylerine ve branş, mesleki deneyim ve okul türü değişkenlerinin ve bu değişkenlerin kombinasyonlarına göre durumları incelenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmamızda matematik öğretmenlerinin matematik öğretme öz-yeterlik inanç düzeyi yüksektir. Bu sonuç Şahin, Gökkurt ve Soylu’nun 2014’de ve Dede’nin 2008 yılında yapmış oldukları araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmadan elde edilen ikinci sonuç ise branş, mesleki deneyim ve okul türü değişkenlerinin ve bu değişkenlerin kombinasyonlarının öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerine etkili olmamasıdır. Kaçar ve Beycioğlu’nun 2017 ve Aslan ve Kalkan’ın 2018 de yapmış oldukları araştırma sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir. Fakat değişkenlerin yer aldığı makalelerde değişkenlerin kombinasyonlarına dair verileri yer almamaktadır.

- Öz-yeterlik ölçeğinden yararlanıldığı için bu araştırma nicel yaklaşım benimsenmiştir. Verileri daha zenginleştirilmesi için nitel araştırma yöntemleri özellikle görüşme yapılabilir.
- Araştırmada okul türünde özel ve devlet okulu ele alınmasına rağmen özellikle okul türü karşılaştırmaları, örgün, uzaktan eğitim, kırsal ve metropol kentlerde bulunan okullar hakkında yapılacak çalışmaların literatür katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik Öğretimi, Matematik Öğretmeni, matematik öğretimi öz-yeterlik inancı

### Kaynakça

- Aslan, M. ve Kalkan, H.(2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi.Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,8(16)
- Bandura A. (1997). Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge University Press;
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri (28. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Çapri , B. ve Kan, A .(2007).Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1) , 63-83.
- Dede, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik öz yeterlik inançları.Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 741-757.
- Enochs, L. G., Smith, P. L., & Huinker, D. (2000). Establishing factorial validity of the mathematics teaching efficacy beliefs instrument. School Science and Mathematics, 100, 194–202.
- Kaçar T,Beycioğlu K (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. İlköğretim Online (elektronik), 16(4), 1753 - 1767.
- Mulholland, J., ve Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. Teaching and Teacher Education, 17(2), 243-261.
- Şahin , Ö. , Gökkurt , B.ve Soylu, Y.(2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (2014) 120-133.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and Teacher Education, 23(6), 944-956.



## Sekizinci Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Maddelerin Bağlam ve Maddenin Kalitesi Açısından İncelenmesi

Münevver İlgun Dibek, Zerrin Toker

TED Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğrencinin “Bunu öğrenmek benim ne işime yarayacak?” sorusuna cevap bulmaya çalıştığı bir öğrenme sürecinde, matematiksel düşünmenin gelişmesi için bağlamların kullanılması, matematiksel kavramların anlamlandırılmasında ve kavram yanlışlarının önlenmesinde ya da giderilmesinde katkı sağlamaktadır (Krouse, 2016). Çünkü matematik eğitiminin temel hedeflerinden birisi günlük yaşamın çeşitli bağlamlarında öğrencilerin matematiği kullanma becerisini geliştirmektir (Kaiser & Willander, 2005). Günlük yaşam bağlamlarının, öğrenimi desteklemek için didaktik bir araç olarak kullanılması, matematik öğretim programında yer alan kavramlara anlamlı bir temel oluşturmaktadır.

Bağlam temelli sorular ya da görevler bu kadar önemli olmasına rağmen ilgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin bu soruları çözmekte oldukça zorlandıkları ve düşük performans gösterdikleri görülmektedir (Başaran, 2005). Örneğin, ele alınan boyutlardan biri olarak bağlamla çok yakından ilişkili olan matematik okuryazarlığının ölçüldüğü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)’nın farklı yıllardaki uygulamaları incelendiğinde Türkiye’deki öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri matematikleştirmede sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler, bağlam temelli sorular ya da görevler ile karşılaştıklarında, o soru içinde yer alan ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt etmede; sorunun ne hakkında olduğunu anlamada ve o soruyu çözmek için gerekli prosedürü tanımlamada zorlanmaktadırlar (OECD, 2019).

Son günlerde de oldukça gündemde olan yeni nesil olarak tabir edilen sorular ve öğrencilerimizin bu soruları çözerken zorlanması durumu uluslararası sınavlarda olduğu gibi ulusal sınavlarda devam etmektedir. Bağlamların sadece soru bazında öğretime dâhil edilmesi; bir başka deyişle bağlamların öğretim sürecinde yer bulamaması değerlendirmelerde öğrenciler için bu soruların zorlayıcı olmasına sebep olmaktadır (Downing, 2005). Bunun yanı sıra, soruların niteliği, gerçekten bağlam temelli olup olmadığı ya da gerçekten nitelikli bir madde olup olmadıkları gibi konular yapılmak istenen ile yapılan arasında farkların oluşmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bu tür sorulardan oluşan değerlendirmeye giden yolda ona uygun bir öğretimin planlanması ve uygulanması gereklidir.

Matematik öğretim sürecini gerek ulusal gerekse uluslararası sınavların beklentileri yönünde uyarılmanın yollarından biri öğretim sürecinin temel kaynağı olan ders kitaplarının bu yönde hazırlanmasıdır. Çünkü ders kitapları amaçlanan müfredat (intended curriculum) ile aslında uygulanan program (implemented curriculum) arasında bir köprü görevi görmektedir (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt & Houang, 2002). Dolayısıyla öğretmenlerin müfredatı öğrencilere aktarmasında kritik bir öneme sahiptir. Bu anlamda, matematik öğretim sürecinde ve yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin bağlam temelli maddeleri cevaplamada başarılı olabilmesi için ders kitaplarında bu tarz sorulara yer verilmelidir.

Öğretmenlerin gerek ders kitaplarında gerekse kullandıkları diğer test maddesi kaynaklarında nitelikli bağlam temelli matematik maddelerini ayırt edebilmesi ve öğrencilerine bu test maddelerini sorabilmesi için nitelikli test maddesinin özellikleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bir test maddesinde bağlam kullanılmış olsa bile geçerli ve güvenilir yorumlamaların yapılabilmesi için kaliteli olması gerekir (Downing, 2005). Maddenin kaliteli olup olmadığını belirlemede bazı teknik özelliklere sahip olma durumuna bakılmalı ve o yönde öğrencilere sorulacak test maddeleri seçilmelidir (Osterlind, 2002). Bu noktada, matematik öğretmenler için halihazırda kullandıkları ders kitaplarında bu tür soruların ne ölçüde ve ne şekilde yer aldığını görmek onların bu soruları seçme, kullanma ya da adapte etmelerine katkı sunacaktır. Bu doğrultuda, bu çalışmada, öğretmenler tarafından ana ders materyali olarak kullanılan ders kitaplarında bağlam temelli maddelere ne düzeyde yer verildiğini ve geleneksel veya bağlam temelli olarak sunulduğundan bağımsız olarak madde yazma ilkeleri çerçevesinde maddelerin kalitesini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, cevap aranan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylanmış ortaokul 8.sınıf matematik ders kitabındaki ünite sonu değerlendirme sorularında ne düzeyde bağlam temelli maddelere yer verilmiştir?
2. MEB tarafından onaylanmış ortaokul 8.sınıf matematik ders kitabındaki ünite sonu değerlendirme sorularının kalitesi madde yazma ilkeleri çerçevesinde nasıldır?

## Yöntem

MEB tarafından onaylanan ve 8. sınıf ortaokul matematik derslerinde kullanılan ders kitaplarında ünite sonu değerlendirme testlerinde bağlam temelli maddelerin ne ölçüde dahil edildiği ve bu testlerde yer alan maddelerin kalitesinin incelendiği bu araştırmada içerik analizi yapılmıştır. Ünite sonu değerlendirme testlerinin çalışma grubu olarak dâhil edildiği bu araştırmada ortaokuldan liseye geçiş sınavına girecek olan öğrenciler için kritik bir öneme sahip olan bu sınıf seviyesinde kullanılan MEB'in onaylamış olduğu matematik ders kitabının ne ölçüde bağlam temelli sorular içerdiğinin belirlenmesi amacıyla uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir.

İki boyutlu olarak gerçekleştirilen veri toplama sürecinde maddeler hem bağlam içerme durumu hem de kalitesi açısından incelenmiştir. Bağlam analizi formu (BAF) ve madde kalitesinin değerlendirilmesi kontrol listesi (KDK) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. BAF formunun araştırmacılar tarafından geliştirilmesi aşamasında, Wijaya, van Den Heuvel-Panhuizen ve Doorman (2015) tarafından yapılan sınıflamadan (bağlam yok-A1, gizli bağlam-A2 ve uygun ve gerekli bağlam-A3) günlük yaşam unsurlarına daha uygun olmasından dolayı yararlanılmıştır. Daha sonrasında ise "uygun ve gerekli bağlam" kategorisinde tanımlanan maddenin hangi tür bağlam içerdiğinin belirlenmesinde PISA tarafından yapılan sınıflama (kişisel-A3.1, mesleki-A3.2, sosyal-A3.3 ve bilimsel-A3.4) kullanılmıştır. Maddenin kalitesine dair yapılan incelemede maddenin türüne göre öncesinde temel kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler ise Miller, Linn, ve Gronlund (2013)'den adapte edilmiştir. Maddeler, madde yazım ilkelerine göre hatasız veya hatalı ise hangi tür hata sahipse o yönde kodlanmıştır. Veri toplama araçlarının kapsam geçerliğine dair kanıt toplama sürecinde bir ölçme ve değerlendirme uzmanına ve bir matematik eğitimcisine başvurulmuştur. Gelen dönütlere göre veri toplama araçları revize edilerek son hali verilmiştir.

Maddelerin kodlanması sürecinde öncelikli olarak bağlam boyutu için "A" harfi ve kalitesi için "B" kodu verilmiştir. Madde bazında analiz sürecinde her maddeye kitaptaki yerini belli etmek için yer kodu ve ele alınan boyutlar açısından durumunu göstermek için boyut kodu verilmiştir. Örneğin, yer kodu açısından maddeye "U1, P6, 15" verildi ise, bu kod bu maddenin ünite 1, sayfa 6 yer aldığı ve 5. madde olduğu anlamına gelmektedir. Boyut kodu açısından verilen "A3.2, B2" kodu, maddenin mesleki bağlamda yazıldığını ve maddede hata olmadığını göstermektedir.

Ders kitabında yer alan maddelerin tamamının her iki araştırmacı tarafından kodlanmasına geçilmeden önce pilot kodlama yapılmıştır. Bu süreçte, benzer araştırmalarda (Wijaya ve diğerleri, 2015) da olduğu gibi maddelerin %15'i her iki araştırmacı tarafından kodlanarak kodlayıcılar arası uyuma katsayıları Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen formülle hesaplanmıştır. Bağlam boyutu için .96 ve maddenin kalitesi boyutu için .93 olarak bulunan bu katsayıların .80'dan yüksek olması, yüksek güvenilirliği gösterdiğinden (Miles ve Huberman,1994) kodlayıcıların tutarlı kodlama yaptığını göstermektedir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul 8.sınıf matematik ders kitabında yer alan ünite değerlendirme maddelerin büyük bir çoğunluğunda bağlam kullanılmamakla beraber çok az sayıda gizli bağlam veya uygun ve gerekli bağlam kullanılmıştır. Çoğunlukla çoktan seçmeli maddelerin yer aldığı ders kitabında, hatalı olduğu belirlenen maddelerin çoğunda anlamlı çeldiricilerin seçilmediği, görsellerin gereksiz kullanıldığı, sayısal olarak verilen çeldirici ve cevabın küçükten büyüğe veya tam tersi biçimde sıralanmadığı ve madde kökünün anlamlı bilgiler sunmadığı gibi sorunlar olduğu bulunmuştur. Bunların yanı sıra, kısa cevap veya boşluk doldurmalı maddelerde sıklıkla yapılan hataların maddenin içinde doğru cevaba ilişkin ipuçlarının olması ve boşlukların cümlelerin sonunda olmaması gibi sorunların olduğu belirlenmiştir. Açık uçlu sorularda ise öğrenciden tam olarak ne beklendiğine dair bilginin sunulmaması problemi en sık karşılaşılan sorunlardan birisi olarak bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, sonuçlarına dayalı olarak kritik kararların verildiği merkezi sınavlarda da bağlam temelli soruların dahil edildiği göz önünde bulundurulduğunda 8.sınıfa dair öğretimin bu tarz merkezi sınavların beklentilerini ne ölçüde karşıladığına dair bir ayna tutmaktadır. Dolayısıyla farklı alanlara ilişkin benzer çalışmalar da yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Bağlam temelli madde, Kaliteli madde, Matematik ders kitabı

**Kaynakça**

- Başaran, S. (2005). *Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi*. Ankara: MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Downing, S.M. (2005). The effects of violating standard item writing principles on tests and students: The consequences of using flawed test items on achievement examinations in medical education. *Advances in Health Sciences*, 10,133–143,DOI 10.1007/s10459-004-4019-5.
- Kaiser, G., & Willander, T. (2005). Development of mathematical literacy: Results of an empirical study. *Teaching Mathematics and its Applications*, 24(2-3), 48–60. doi:10.1093/teamat/hri016
- Krouse, S. (2016, Jan 8). *Why do we need to learn this Medium*. Retrieved from <https://medium.com/@stevekrouse/why-do-we-need-to-learn-this-3ba1d42bd08a>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second Edi). Sage Publications.
- Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. (2013). *Measurement and assessment in teaching* (11th ed.). New Jersey, NJ: Pearson Education.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Osterlind, S. J. (2002). *What Is Constructing Test Items?* In S. J. Osterlind (Ed.), *Constructing Test Items: Multiple-Choice, Constructed-Response, Performance, and Other Formats* (pp. 1–16). Dordrecht: Springer Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/0-306-47535-9\\_1](https://doi.org/10.1007/0-306-47535-9_1)
- Valverde, G., Bianchi, L., Wolfe, R. & Schmidt, W. & Houang, R. (2002), *According to the Book: Using TIMSS to Investigate the Translation of Policy into Practice through the World of Textbooks*, London: Kluwer Academic Publishers.
- Wijaya, A., van Den Heuvel-Panhuizen, M., & Doorman, M. (2015). Opportunity-to-learn context-based tasks provided by mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, 89(1), 41-65. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9595-1>

## Ortaokul Matematik Eğitiminde Örüntü ve Süslemeler Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Hakan Nurlu, Birol Tekin

Amasya Üniversitesi

### Problem Durumu

Matematik, bireyin hayatının her döneminde ihtiyaç duyduğu bir disiplin alanıdır. Bu sebeple okul öncesindeki etkinliklerden başlayarak her tür ve kademedeki eğitim kurumlarında matematik dersi okutulur. Türkiye’de zorunlu eğitim on iki yıl olarak uygulanmaktadır. On iki yıllık zorunlu eğitim sürecinin ilk sekiz yılı temel eğitimden oluşur. Temel eğitimde matematik dersi zorunlu dersler arasındadır. Temel eğitimin her sınıf kademesinde haftalık beş ders saati zorunlu matematik dersi okutulur (İlköğretim Kurumları Haftalık, 2018). Matematik dersi ilkokulda sınıf öğretmenleri, ortaokulda ise ilköğretim matematik öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. Okullarda uygulanacak matematik dersi öğretim programı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanarak okullara ulaştırılır.

MEB Matematik Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları; Sayılar ve İşlemler, Geometri, Olasılık, Ölçme, Veri İşleme ve Cebir olarak belirtilmektedir. Bu öğrenme alanlarına ait alt öğrenme alanları da bulunmaktadır. Alt öğrenme alanlarından bir tanesi örüntü konusudur. Örüntü konusu ile birlikte süslemelere de yer verilmektedir (Matematik Dersi Öğretim, 2018). Örüntü Türk Dil Kurumu tarafından “Olay veya nesnelerin düzenli bir biçimde birbirini takip ederek gelişmesi.” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2021).

Örüntü ve süslemeler konusu matematik öğretim programında farklı sınıf seviyelerinde sarmal bir şekilde ve kapsamı genişleyen kazanımlarla yer almaktadır. Beşinci sınıf düzeyinde “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında “Kuralı verilen sayı ve şekil örüntülerinin istenen adımlarını oluşturur.” kazanımıyla yer almaktadır. Yedinci sınıf düzeyinde ise “Cebir” öğrenme alanında “Sayı örüntülerinin kuralını harfle ifade eder, kuralı harfle ifade edilen örüntünün istenilen terimini bulur.” kazanımıyla yer almaktadır (Matematik Dersi Öğretim, 2018).

Örüntülerin cebir öğretimindeki öneminin artması ve örüntü konusunun ders kitaplarında bu yönde yer bulmasıyla birlikte bu alandaki çalışmalar artmıştır. Bu çalışmalar ortaokul matematik öğretmenleri, ortaokul matematik öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Ortaokul matematik dersi örüntü ve süslemeler konusunu ele alan bu çalışmada temel amaç; 2005-2020 yılları arasında Dergipark ve Google Akademik veri tabanlarında yayınlanmış makaleler ve Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezinde erişime açık olan tezlerden örüntü ve süslemeler konusunu ele alanları belirleyerek çeşitli parametrelere göre incelemektir. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır. 2005-2020 yılları arasında ortaokul matematik dersi örüntü ve süslemeler konusunda yayınlanmış tez ve makalelerin;

- Yayın türü ve yayınlandığı yere göre dağılımı nasıldır?
- Yayın türü ve yayın yılına göre dağılımı nasıldır?
- Araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- Çalışma grubu/örneklem sayısına göre dağılımı nasıldır?
- Çalışma grubu/örneklem özelliğine göre dağılımı nasıldır?
- Veri toplama yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- Veri analiz yöntemine göre dağılımı nasıldır?

2005 yılında MEB tarafından öğretim programlarının tamamının yenilenmesi sebebiyle başlangıç yılı olarak 2005 yılı belirlenmiştir.

### Yöntem

Ortaokul matematik dersi örüntü ve süslemeler konusunda yapılan çalışmaların incelendiği bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş olup araştırma deseni doküman incelemesidir. Doküman incelemesi; araştırma kapsamında konu hakkında bilgileri içeren yazılı belgelerin analiz edilmesidir. Bu yöntemle araştırma alanı ile ilgili bilgiler gözlem ya da görüşmeye ihtiyaç duymadan belgelerin incelenerek elde edilebilir. Bu yöntem araştırmacıya kaynak ve zaman tasarrufu sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırma çalışma grubu ortaokul matematik dersi örüntü ve süslemeler konusunda yayınlanmış tez ve makalelerden oluşmaktadır. İncelenecek araştırmalar ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Önceden belirlenmiş ölçütleri taşıyan tüm durumlar derinlemesine incelenerek seçilmesi ile örnekleme alınacak çalışmalar belirlenmiştir (Patton,2014). Bu kapsamda 13 lisansüstü eğitim tezi ve 21 araştırma makalesi örnekleme alınmıştır. Çalışmadaki araştırma makaleleri için Dergipark ve Google Akademik veri tabanları kullanılmıştır. Lisansüstü tez çalışmaları ise Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezinden temin edilmiştir. Lisansüstü tez çalışmalarında erişime kapalı olan tezler örnekleme alınmamıştır.

Araştırmada incelenen dokümanları sınıflamak amacıyla araştırmacılar tarafından "Yayın İnceleme Formu" hazırlanmıştır. Yayın inceleme formunda içerikler belirli başlıklar halinde gruplandırılmıştır. Çalışma öncesi incelenen çalışmalar araştırmacılar tarafından eşit olarak paylaşılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla çaprazlama yöntem kullanılmış ve rastgele seçilen çalışmalar yeniden incelenmiştir. "Güvenirlilik = Görüş birliği/(Görüş ayrılığı + görüş birliği)" formülü kullanılmış ve araştırmanın güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Veri analizindeki güvenilirlik araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi %75 üzerinde olmasıyla sağlanmıştır. Araştırma tablolar halinde özetlenerek sunulmuştur.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ortaokul matematik eğitimi alanında örüntü ve süslemeler konusuna yönelik yapılan bu çalışma kapsamında 13 tez çalışması ile 21 araştırma makalesi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

Örüntü ve süslemeler konusunda; 2005 ile 2020 yılları arasında 8 farklı üniversitenin 3 farklı enstitüsünde 9 yüksek lisans tezi ve 4 doktora tezi; 13 farklı bilimsel dergide 21 araştırma makalesi yayınlamıştır. Yayımlanan tezlerin genel olarak Üniversitelerin Eğitim Bilimleri Enstitüleri kapsamında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Örüntü ve süslemeler konusunda en çok çalışma yapılan yıl 2011 iken 2012 yılında hiç çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca 2010 yılında yapılan tez çalışmalarının diğer yıllara göre en yüksek değere ulaştığı; en fazla makale çalışmasının ise 2011 yılında yapıldığı dikkat çekmektedir.

İncelenen tez ve makale çalışmalarında benzer olarak en çok tercih edilen yöntem nitel araştırma yöntemi olurken, bazı çalışmalarda karma yöntem ve nicel yöntem tercih edilmiştir.

İncelenen tez ve makale çalışmalarında örneklem/çalışma grubu büyüklüğünün genel olarak 11-50 kişi aralığında seçildiği ve daha çok öğrenciler üzerine yoğunlaştığı belirlenmiştir.

İncelenen tez ve makale çalışmalarında veri toplama sürecinde en fazla tercih edilen veri toplama aracının görüşme formu olduğu tespit edilmiştir.

İncelenen tez ve makale çalışmalarında genel olarak nitel yöntemin tercih edilmesi nedeniyle verilerin analizi sürecinde betimsel analiz ve içerik analizi diğer yöntemlere göre daha fazla tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Örüntü, Süsleme, Matematik, Ortaokul, İçerik analizi

### **Kaynakça**

İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim Adresi: <http://meb.ai/KSueIN>

Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2018). Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim Adresi: <http://meb.ai/eBEUzA>

Miles, M. B. ve Huberman, A. M.(1994). Qualitative data analysis: an expandedsourcebook. (2nd. Ed). SAGE Publications: California.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri (sozluk.gov.tr) (E.T. 27.05.2021)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### İlköğretim Matematik Öğretmenliği 3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Etkinliklerindeki Sosyomatematiksel Norm Farkındalıklarının İncelenmesi

Aleyna Bayar, Hazal Yılmaz, Ünal Yılmaz, Burçak Boz Yaman

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

#### Problem Durumu

Yapılan araştırmalar öğrenmenin hem bireylerin sosyal bir ortamda birbirleriyle kurdukları etkileşim hem de bireysel düşünmeye bağlı olduğunu göstermiş, sosyal etkileşimleri teşvik eden sınıf ortamlarının sağlanmasının öğrenme sürecine olan olumlu etkisine dikkat çekmiştir. Öğrencilerin eğitim sürelerinin büyük bir çoğunluğu sınıf içinde gerçekleştiği göz önünde bulundurulursa öğrenmenin de büyük bir çoğunluğu sınıf içerisinde gerçekleşir. Dolayısıyla sınıf ortamı olabildiğince sosyal ortama dönüştürülmeli, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri artırılmalıdır. Sınıf içinde sürekli iletişim halinde olan paydaşların iletişiminden doğan bazı kurallar vardır. Bunlara sınıf içi sosyal normlar denmektedir (Yackel ve Cobb, 1996). Paul Cobb'a göre öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulan sınıf mikro kültürünün önemli bir unsuru olan normlar "davranışları belirleyen fikirler; bir grup üyesi tarafından veya öngörülen koşullar altında bir kişi tarafından yapılması beklenenler" (Homans, 1951, s. 123) olarak tanımlanmaktadır. Sosyal normlar sınıf içi etkileşimlerde öğrenciden beklentilerin neler olduğunu, nelerin kabul edilebilir neler ise kabul edilemez davranış biçimleri olduğunu sınırlarını çizer (Yackel ve Cobb, 1996; Özmantar ve ark., 2009). Sınıf içinde oluşan sosyal normlar öğretmen ve öğrencilerin ortak davranışları ve etkileşimleri sonucunda oluşup geliştiğinden her sınıf ortamında farklı sosyal normların ortaya çıkması ve gelişim göstermesi mümkündür. Sınıf içi sosyal normlar herhangi bir alanda uygulanabilecek ortak normlardır. Matematik derslerinde ortaya çıkarak gelişim gösteren sosyal normlara sosyomatematiksel normlar denir (Franke, Kazemi & Battey, 2007; Yackel & Rasmussen, 2002). Sosyomatematiksel normlar matematiksel etkinliklere özgü olan ve matematiksel çalışmalara rehberlik eden sınıf eylemlerinin ve etkileşimlerinin normlarını ya da standartlarını tanımlamak için kullanılmaktadır (Franke, Kazemi ve Battey, 2007; Yackel ve Rasmussen, 2002). Alanyazın incelendiğinde matematik eğitiminde etkinlik kullanımının öğrenmeye ciddi bir şekilde katkı sağladığı görülüyor. Baki'ye (2008) göre matematiksel etkinlikler kavram ve kavramlar arası ilişkileri planlı ve sistematik olarak vermesi gerekir. Matematiksel etkinliklerin gereklilikleri göz önüne alındığı zaman sınıf içinde ortaya çıkması beklenen sosyomatematiksel normların matematiksel etkinliklerle ortaya çıkarılması oldukça mümkündür.

Sosyomatematiksel normların sınıf kültüründe öğretmenler tarafından doğru şekilde uygulanabilmesi için öğretmenler bu normlara hakim olmalıdırlar. Öğretmenliğin ilk yıllarından itibaren sosyomatematiksel normların etkili bir şekilde kullanılması sınıf içerisinde matematik başarısı açısından önemli olacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin aldıkları eğitim sırasında sosyomatematiksel normlar hakkında bilgi sahibi olmaları meslek hayatlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Yapılan alanyazın taraması sonucu elde edilen sosyomatematiksel normlar aşağıda sıralanmıştır (Yackel ve Cobb, 1996; Van Zoest, Stockero, ve Taylor, 2011; Tatsis ve Koleza, 2008) :

- Norm #1: Bir çözüm yolunu diğerinden matematiksel anlamda farklı kılan şeyin ne olduğunun analizini yaparak matematiksel anlamda farklı çözümler önerme/üretme/ayırt etme.
- Norm #2: Matematiksel anlamda verileden daha üst düzey çözümler önermek/üretmek.
- Norm #3: Sınıfta ortaya atılan matematiksel muhakemeleri gerekli sorgulamalarla masaya yatırıp tartışarak bir uzlaşya varma.
- Norm #4: İkna edici / kabul edilebilir matematiksel gerekçeler/açıklamalar ortaya koyma.
- Norm #5: Verilen hatalı çözümlerden faydalanarak alternatif çözümler üretme, hataları kendi avantajına kullanma.
- Norm #6: Matematiksel fikirleri isimlendirme, etiketleme, birbirinden ayırma ve mukayese yapma.
- Norm #7: Matematikle ilgili sorular yöneltme ve bir başkasının matematiksel muhakemesi üzerine anlayış geliştirme.
- Norm #8: Matematiksel etkinlikler sırasında birlikte çalışma-işbirliği yapma.
- Norm #9: Matematikle ilgili bir sorunun cevabına ve açıklamasına katılmadığı zaman neden katılmadığını açıklayabilme.



- Norm #10: Matematiksel açıklamalarında örüntü ve ilişkilerini kullanabilmek.

Alanyazın incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmen adaylarının etkinlik yazma sürecindeki sosyomatematiksel norm farkındalığıyla ilgili yapılan bir çalışma olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sosyomatematiksel normlara dair etkinlik yazma sürecindeki farkındalıklarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sosyomatematiksel normlara dair farkındalıkları, ne düzeyde kullandıkları Matematik Öğretiminde Etkinlik Geliştirme dersinde yazmış oldukları etkinlikler bağlamında ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Buna göre bu çalışmada yer alan araştırma problemleri şudur:

- İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü 3. sınıf öğretmen adaylarının Matematik Öğretiminde Etkinlik Geliştirme dersi kapsamında yazmış oldukları etkinliklerde sosyomatematiksel normlara dair farkındalık düzeyleri nedir?
- İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü 3. sınıf öğretmen adaylarının Matematik Öğretiminde Etkinlik Geliştirme dersi kapsamında yazmış oldukları etkinliklerde sosyomatematiksel normları kullanma düzeyleri nedir?

### Yöntem

Bu araştırmanın verileri ilköğretim Matematik Öğretmenliği programında yer alan “Matematik Öğretiminde Etkinlik Geliştirme” dersi kapsamında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü 3. sınıf öğretmen adayları tarafından yazılan etkinliklerin sosyomatematiksel normlar bağlamında incelenmesi ile elde edilmiştir. Bu nedenle nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Marshall ve Rossman, 1999). Doküman analizi ile incelenen belgeler arasında ders kitapları, öğretim programları ve resmi belgelerin yanı sıra kişisel dokümanlar ve öğrencilerin dersler içinde tuttuğu notlar ve günlükler de yer almaktadır.

Bu çalışmada incelenen etkinlikler katılımcıların kişisel izinleri alınarak ve en iyi yazdıklarını düşündükleri 2 etkinliklerini araştırmacılara göndermeleri ile elde edilmiştir. Bu etkinlikler tek tek okunarak oluşturulan etkinlik değerlendirme formunda belirlenen normalara yer verilip verilmediği ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar öncelikle her bir etkinliği kendisi okuyarak kendi değerlendirmesini yapmış, ardından bir araya gelen araştırmacılar bireysel incelemelerini grup içinde tartışarak ortak bir karar alma yolu ile kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamaya çalışmışlardır. Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya koyulan kodlayıcılar arası tutarlılık formülü kullanılarak %80 olarak elde edilen tutarlılık katsayısı sonrasında etkinlik değerlendirme formu yapılan tartışmalar sonucunda yeniden değerlendirilmiş ve araştırmacılar arasında tam bir görüş birliğine varılmıştır. Bununla birlikte çalışmanın geçerlik incelemesi için ise katılımcıların yazmış oldukları etkinliklerden 2 tanesi rastgele seçilerek ilgili katılımcıya bahsi geçen normları belirlenen etkinlikte kullanıp kullanmadığı sorulmuş ve katılımcı onayı alınmıştır. Ayrıca etkinlik değerlendirme formunda belirtilen 10 norm ilgili alanyazından taranarak ortaya koyulmuş olup kuramsal geçerlik bu bağlamda sağlanmıştır. Araştırmanın verilerini 10 katılımcının 2’ser etkinliği oluşturmaktadır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Araştırmanın bulguları incelendiği zaman;
  - İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yazdıkları matematiksel etkinliklerde NORM-1’e (*Bir çözüm yolunu diğerinden matematiksel anlamda farklı kılan şeyin ne olduğunun analizini yaparak matematiksel anlamda farklı çözümler önerme/üretme/ayırt etme.*) hiç yer verilmediği görülmüştür.
  - İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yazdıkları matematiksel etkinliklerde NORM-1’den sonra en az kullanılan normlar NORM-7 (*Matematik ile ilgili sorular yöneltilme ve bir başkasının matematiksel muhakemesi üzerine anlayış geliştirme.*) ve NORM-9’tur (*Matematik ile ilgili bir sorunun cevabına ve açıklamasına katılmadığı zaman neden katılmadığını açıklayabilme.*) .
  - İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yazdıkları matematiksel etkinliklerde en çok NORM-4’e (*İkna edici / kabul edilebilir matematiksel gerekçeler/açıklamalar ortaya koyma.*) yer verildiği görülmüştür.
  - İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yazdıkları matematiksel etkinliklerde NORM-4’ten sonra en çok kullanılan normlar NORM-3 (*Sınıfta ortaya atılan matematiksel muhakemeleri gerekli*

*sorgulamalarla masaya yatırıp tartışarak bir uzlaşya varma.) ve NORM-8'tir (Matematiksel etkinlikler sırasında birlikte çalışma-işbirliği yapma.).*

- İncelenen etkinlikler sonucunda ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrencilere veya sınıfa yönelttikleri sorulara aldıkları ilk cevaplar üzerinden bir tartışma ortamı oluşturmadığı görülmüştür. Dolayısıyla sorulan sorulara alternatif çözümler önerilmemiş ve bu çözümlerin birbirinden farkları üzerine konuşulmamıştır. Bu sebepten kaynaklı incelenen etkinliklerin hiçbirinde NORM-1'e rastlanmamıştır.
- İncelenen etkinlikler sonucunda %85 oranla en çok NORM-4'e rastlanmıştır. NORM-4'ün yazılan matematiksel etkinliklerde bu kadar kullanılmasının temel sebebi ilköğretim matematik öğretmen adaylarının buluş yoluyla öğrenme yöntemini benimsemiş ve ders işlenişine nasıl entegre edeceklerini öğrenmiş olmalarıdır.
- İncelenen etkinliklerde ilköğretim matematik öğretmen adayları etkinliklerini genel olarak soruyu soran tarafın öğretmen olduğunu düşünerek yazmış olduklarını fark ettik. Buna bağlı olarak NORM-7 yazılan etkinliklerde az rastlanan bir norm olmuştur. NORM-7'yi kullanmak için öğretmen adaylarının doğal sınıf ortamı içinde öğrencilerin de öğretmenlere sorabileceği sorulara etkinliklerinde yer vermesi gereklidir. Bu normun az kullanılmış olması öğretmen adaylarının saha tecrübesizliğinden kaynaklanıyor olabilir.
- Yazılan etkinlikler genel olarak incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmen adaylarının beş normu daha yoğun kullandıkları görülmektedir (Norm-3, Norm-4, Norm-6, Norm-8, Norm-10). Bu normlara bakıldığı zaman öğretmen adaylarının sınıf içerisinde öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalar yapıp, matematiksel fikirlerini karşılaştırdığı ve fikirlerini mantıklı açıklamalarla desteklediği tartışma ortamlarının oluşmasını istedikleri fark edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** sosyomatematiksel normlar, sosyal normlar, matematik eğitimi, sınıf mikro kültürü, matematiksel etkinlikler

#### Kaynakça

- Altun, M. ve Kayapınar, A.Y. (2011). Lise Öğrencilerinin İşaret Fonksiyonu Bilgisini Oluşturma Süreci, Eğitim ve Bilim / Education and Science, 36(162), 66-83.
- Baki, A. (2008). Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi (4. Baskı). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Franke, M. L., Kazemi, E., & Battey, D. (2007). Understanding teaching and classroom practice in mathematics. In F. K. Lester (Ed.), Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 225-256). Charlotte, NC: Information Age.
- Homans, G. C. (1951). The human group. London, UK: Routledge & Kegan. 290
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). Designing qualitative research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook, 2nd Ed. Thousand Oaks: Sage.
- Olkun, S., Şahin, Ö., Akkurt, Z., Dikkartın, F.T. ve Gülbağcı, H. (2009). Modelleme Yoluyla Problem Çözme ve Genelleme: İlköğretim Öğrencileriyle Bir Çalışma, Eğitim ve Bilim / Education and Science, 34 (151), 65-73.
- Özmantar, M. F., Bingölbali, E., Demir, S., Sağlam, Y., & Keser, Z. (2009). Değişen öğretim programları ve sınıf içi normlar. International Journal of Human Sciences, 6(2), 2-23.
- Tatsis, K., & Koleza, E. (2008). Social and socio-mathematical norms in collaborative problem-solving. European Journal of Teacher Education, 31(1), 89-100.
- Van Zoest, L. R., Stockero, S. L., & Taylor, C. E. (2011). The durability of professional and sociomathematical norms intentionally fostered in an early pedagogy course. Journal of Mathematics Teacher Education, 15, 293-315.
- Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. Journal for Research in Mathematics Education, 27(4), 458-477.
- Yackel, E., & Rasmussen, C. (2002). Beliefs and norms in the mathematics classroom. In G. Toerner, E. Pehkonen, & G. Leder (Eds.), Mathematical Beliefs and Implications for Teaching and Learning of Mathematics (s. 313-330). Springer Netherlands.

## COVID-19 Pandemisi Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim ile Gerçekleştirilen Matematik Derslerine Katılım Durumları ve Karşılaştıkları Zorluklar

Kübra Açıkgül, Murat Demir

İnönü Üniversitesi, MEB

### Problem Durumu

2019 yılında Çin'in Hubei eyaletine bağlı Wuhan şehrinde ortaya çıkan COVID-19 pandemisi sonraki süreçte hızla diğer ülkelere yayılmıştır. Dünya Sağlık Örgütü, COVID-19'u insanlık için tehdit oluşturan bir pandemi olarak ilan etmiştir. COVID-19 pandemisi sanayi, tarım, ekonomi gibi birçok alan ve sektörde olduğu gibi eğitim alanında da birçok sorun ve aksamaya neden olmuştur. Birçok ülke bu sorunları ve aksamaları gidermek için arayışlara girmiştir (Akkaş Baysal ve Ocak, 2020). Eğitim faaliyetleri uzaktan yürütülen çevrimiçi öğrenme ortamları üzerinden sürdürülmeye başlanmıştır (Adedoyin ve Soykan, 2020). Çevrimiçi eğitim, öğrencilerin teknolojik araçlar ile internet üzerinden ve akademik kurumlardan uzakta kalarak katılım sağladıkları bir eğitim şekli olarak ifade edilmiştir (Alam, 2020). Türkiye'de de 11 Mart 2020'de ilk COVID-19 vakasının görülmesiyle birlikte uzaktan eğitime yönelişten ülkemiz de etkilenmiş ve pandemi nedeniyle 13 Mart 2020 tarihinden itibaren yüz yüze gerçekleştirilen eğitime ara verilerek öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Eğitim ve Bilişim Ağı Televizyonu (EBA TV) ile uzaktan eğitim etkinliklerine geçilmiştir. Ardından Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) üzerinden çevrim içi derslere (canlı dersler) başlanmıştır. Ayrıca öğretmenler farklı sosyal medya araçları, programlar, uygulamalar kullanarak eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmiştir (Akkaş Baysal ve Ocak, 2020). Teknoloji, içinde bulunduğumuz yüzyılda hayatımızın her alanında giderek daha fazla kendine yer bulmuş ve eğitim-öğretim alanında da önemli bir role sahip olmuştur (Aksu, 2021). Bu durum pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçişi kolaylaştırırsa da uzaktan eğitim süreci öğretmen ve öğrenciler için yeni bir süreç olup öğrencilerin derse katılımlarında ve eğitim-öğretim materyallerine ulaşmada çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Matematik soyut ve anlaşılması güç bir ders olup teknolojik araçların kullanımı matematik öğretme ve öğrenme için yüksek potansiyele sahiptir (Crompton, 2015; Lavicza, 2010). Bu nedenle bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen matematik derslerine katılma durumları ve karşılaşılan zorlukları incelemek önemli görülmüştür. Bu araştırmanın amacı COVID-19 pandemisi sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen matematik derslerine katılım durumlarını ve karşılaştıkları zorlukları belirlemektir.

### Yöntem

Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada COVID-19 pandemisi sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen matematik derslerine katılım durumları ve karşılaştıkları zorluklar araştırıldığı için tarama yöntemi araştırmanın amacına uygun bulunmuştur. Araştırmanın verileri Google Forms ile hazırlanan bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama aracında öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen coğrafi bölge, öğrenim görülen okulun bulunduğu yerleşke (il merkezi, ilçe merkezi, kasaba, köy), uzaktan eğitim sürecinde derslere katılım için kullanılan teknolojik araçlar, uzaktan eğitim sürecinde matematik derslerine katılma sıklığı, uzaktan eğitim sürecinde gerekli olan teknolojik araçlara sahip olma ve kullanma konusunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin sorular yer almıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 981 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 579'u (%59) kız 402'ü (%41) erkektir. Öğrencilerin 165'i (%16.8) 5. sınıf, 297'si (%30.3) 6. sınıf, 304'ü (%31) 7. sınıf 215'i (%21.9) 8. sınıf düzeyindedir. Coğrafi bölge açısından incelendiğinde katılımcıların 300'ü (%30.6) Doğu Anadolu Bölgesi'nde, 269'u (%27.4) Marmara Bölgesi'nde, 123'ü (%12.5) Akdeniz Bölgesi'nde, 100'ü (%10.2) Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde, 88'i (%9) Karadeniz Bölgesi'nde, 53'ü (%5.4) İç Anadolu Bölgesi'nde, 48'i (%4.9) Ege Bölgesi'nde öğrenim görmektedir. Ayrıca öğrencilerin 278'i (%28.3) il merkezi, 578'i (%58.9) ilçe merkezi, 23'ü (%2.3) kasaba, 102'si (10.4) köyde bulunan okullara devam etmektedir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde nicel veriler için betimsel istatistikler (frekans, yüzde) hesaplanırken nitel veriler için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin 41'i (%4.2) uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen matematik derslerine hiçbir zaman katılmadıklarını belirtirken, 84'ü (%8.6) nadiren, 208'i (%21.2) bazen, 214'ü (%21.8) sık sık, 434'ü (%44.2) her zaman katıldıklarını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencileri uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen matematik derslerine katılırken akıllı telefon (n=645), dizüstü bilgisayar (n=257), tablet (n=251), televizyon (n=116), masaüstü bilgisayar (n=109) kullandıklarını belirtmiştir. Diğer taraftan uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen matematik eğitimi

sürecinde öğrencilerin teknolojik araçlara sahip olma ve kullanmada çeşitli zorluklar ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler, teknolojik araçlara sahip olmama, aynı evde birden fazla öğrenci olması nedeniyle teknolojik araç yetersizliği, internet bağlantısı erişimine sahip olmama, internet bağlantı hızının yavaş olması, internet bağlantısının zayıf olması, Eğitim Bilişim Ağı, Zoom vb. uzaktan eğitim sürecinde kullanılan uygulamaların teknolojik araçlara yüklenmesindeki ve kullanılmasındaki zorluk, kamera, mikrofon ve ses sorunu vb. sorunlardan bahsetmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, ortaokul öğrencileri, uzaktan eğitim, matematik, katılım, zorluk

#### **Kaynakça**

Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). COVID-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13. doi: 10.1080/10494820.2020.1813180

Akkaş Baysal, E., & Gürbüz, O. C. A. K. (2020). COVID-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 172-201.

Aksu, H. H. (2021). Mathematics Teachers' Opinions on Distance Education Using the Educational Informatics Network (EBA). *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 88-97.

Alam, A. (2020). Challenges and possibilities of online education during COVID-19. doi: 10.20944/preprints202006.0013.v1

Crompton, H. (2015). Pre-service teachers' developing technological pedagogical content knowledge (TPACK) and beliefs on the use of technology in the K-12 mathematics classroom: A review of the literature. In C. Angeli & N. Valanides (Eds.) *Technological Pedagogical Content Knowledge (pp. 239-250)*. Newyork: Springer.

Lavicza, Z. (2010). Integrating technology into mathematics teaching at the university level. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 42(1), 105–119.

## Matematik Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencilerinin Örüntülerin Günlük Yaşamdaki Yeri ve Önemi Hakkında Görüşleri

Mehmet Tuncel, Birol Tekin

Amasya Üniversitesi

### Problem Durumu

Matematisel düşünme de önemli hususlardan biri cebirsel düşünmedir. Cebirsel düşünme Van De Walle, Karp ve Bay-Williams'a (2010) göre 'cebirsel düşünme sayılar ve işlemlerle genellemeler yapmayı yapılan genellemeleri ve düşünceleri anlamlı sembol veya simgelerle formülize etmeyi ve örüntü ve fonksiyonları incelemeyi barındırır' Matematik cebirsel düşünme ile cebirsel düşünme de örüntüleri yorumlayabilme ile açıklanmaktadır. Örüntünün matematikte yeri ve önemi bu yüzden fazladır. Öğrenciler örüntüler ile matematik eğitiminde ilk olarak geometrik şekillerle karşılaşır. Okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişimlerine uygun olarak nesnelere örüntü oluşturma kazanımı bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bir sonraki seviye olan ilköğretim programında geometrik dizimle örüntüleri bu örüntülerin kurallarını belirlemeyi verilen kuralları benzer kurallar bulmaları ve yeni örüntüler oluşturmaları hedeflenir. İkinci sınıf seviyesinde aritmetik sayı örüntüleri, dördüncü sınıf düzeyine geldiğinde aralarındaki fark sabit olan belirli oranda artan veya azalan örüntüler oluşturmaları ve kurallarını belirlenmeleri hedeflenir. Ortaokul beşinci sınıf düzeyinde kuralları verilen örüntüleri oluşturma ve istenilen basamaktaki örüntü elemanını bulma hedeflenir. Yedinci sınıf düzeyinde ise artık örüntülerin kurallarını cebirsel olarak ifade etmeleri hedeflenir (MEB,2018).

Örüntülerle ilk defa bu şekilde tanıştıktan sonra matematikten örüntüleri sayı örüntüleri ve şekil örüntüleri olarak ikiye ayrılabilir. Ardından bu örüntüler tekrardan (1) Sabit örüntüler (2) Aritmetik genişleyen örüntüler (3) Geometrik genişleyen örüntüler olarak gruplandırılmaktadır (Olkun ve Toluk-Uçar, 2006).

Örüntüleri kısaca tanıdıktan sonra örüntüler hakkında en genel düşüncelerden biri olan 'matematik örüntülerin bilimidir, örüntüyü kurma, örüntüyü genişletmek, örüntüyü formülize etmek matematik yapmanın ve cebirsel muhakemenin bir parçası olma niteliğindedir' (Van de walle vd., 2010). Bu düşünce matematisel düşünmede örüntünün yeri hakkında fikirler edinmemize yardımcı olmaktadır.

Matematik hayatımızın her yerindedir matematiği oluşturan cebirsel düşünceler ve örüntüler de hayatın her yerinde yer almaktadır. Günlük yaşamı düşündüğümüzde nereye baksak birer örüntü görebiliriz. Günümüze kadar yapılan araştırmalara bakıldığında örüntü konusu hakkında öğrencilerin görüşleri, öğretmenlerin görüşleri, konu anlatırken karşılaşılan zorluklar ve karşılaşılan zorlukları bulunan çözümler hakkında araştırmalar yapılmıştır. (ör: Girit ve Akyüz, 2016; Yeşildere ve Akkoç, 2010). Matematik sadece konu anlatımı ve soru çözümünden ibaret olmayıp çevremizde ve her yerde hayatın her anında olduğundan matematiğin en temel öğelerinden olan örüntü konusunun da günlük yaşamdaki yeri ve önemi bu araştırmanın amacı olmuştur. Araştırmada Amasya Üniversitesi matematik eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin örüntüler konusunun günlük yaşamdaki yeri ve önemine dair görüşleri incelemek amaç olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır

- 1) Yüksek lisans öğrencileri örüntüler kavramı kendi cümleleriyle nasıl tanımlamaktadır?
- 2) Örüntülerin günlük yaşamda nerelerde rastlanmaktadır?
  - a) Katılımcıların, örüntülerin günlük yaşamdaki yerine dair metaforik algıları nelerdir?

### Yöntem

Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında amaç bir olguyu tanımayı, derinlemesine bilgiye sahip olmadığımız olguya odaklanmak ve derin anlayışa sahip olmamızı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek,2018). Olgubilim bize kesin bir bilgi vermeyebilir ancak bir olguyu daha iyi anlayıp açıklamamıza yardımcı olur (Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Toplanan verilerin analizi ile yüksek lisans yapan öğrencilerin odaklanılan olguya yönelik yaşantı ve deneyimleri ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.

Amaç:

Araştırmada amaç matematik öğrencilerinin örüntüleri günlük yaşamdaki yeri Önemi hakkındaki görüşlerini incelemektir

Örnekleme:

Araştırmada katılımcıları Amasya Üniversitesi matematik eğitimi yüksek lisans öğrencilerinden bir kadın üç erkek öğrencisi olmak üzere dört kişi olacaktır. Öğrenciler birinci sınıfında ve üç tanesi öğretmenlik yapıyor olmakta ve bir tanesi daha yeni mezun olup öğretmenliğe başlamamış bulunmaktadır. Bulgularda yer verilirken yüksek lisans öğrencilerinin örüntülerin günlük yaşamdaki yerleri ve önemi hakkındaki görüşleri doğrudan alıntılarla yer verilecektir. Katılımcıların isimleri verilmeyecek, Ö1 birinci Yüksek lisans öğrencisinin temsil edecek şekilde Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 olarak adlandırılacaktır. Ö1 26 yaşında erkek, Ö2 23 yaşında erkek, Ö3 26 yaşında kadın, Ö4 27 yaşında erkek ve Ö5 28 yaşında erkektir.

Örnekleme belirleme yöntemi:

Katılımcıları belirlerken ölçüt yöntemi kullanılmıştır çünkü çalışmadaki ölçüt yüksek lisans öğrencisi olmak şeklinde belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri toplama aracı – veri analiz yöntemi:

Olgubilim çalışmalarında etkili veri toplama aracı olan görüşme yöntemi yapılan araştırmada da veri toplama aracı olarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Toplanan verilerin analizi için nitel araştırmada kullanılan veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırma sonucunda katılımcıların örüntülerin tanımı, günlük yaşamdaki yerini ve önemini belirten görüşlerini yansıtmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Katılımcılar örüntüleri tanımlarken en fazla şekil, sayı ve kural terimlerinden yararlanmışlardır. Kendi cümleleriyle tanımladıklarında kullanılan terimler ile literatürde kullanılan terimler birbiriyle benzerdir yani katılımcılar örüntüler konusuna hâkim kişilerdir. Katılımcıların örüntülerle günlük yaşamda en fazla mimaride karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Binalar yapılırken kullanılan şekillerin belirli bir düzen içinde olduklarını, halılarda bulunan desenlerin düzen içinde oldukları şeklinde örnekler vererek belirtmişlerdir. Örüntüleri günlük yaşamda karşılaşılan sorunlarda da kullandıklarını belirtmişlerdir. Örnek olarak; Belirli bir zaman aralığında kalkan otobüslerin bir sonraki geleceği hesaplarken, yemek yaparken bir düzen ve kurallar olduğundan yemek yaparken, okula yeni başlayan öğrencilere konular basitten karmaşığa yine aynı şekilde düzen ve kurallı olduğundan matematik eğitimi verilirken örüntüleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bir başka sonuç olarak yapılan bu çalışma örüntüler alanında yapılan araştırmalara katkı sağlayacaktır. Çalışmada örüntülerin günlük yaşamdaki yerine odaklanılmaktadır. Bu odak kapsamında daha özel sonuçlar sunarak literatüre katkıda bulunacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** günlük yaşam, matematik, örüntü

### Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Girit, D. & Akyüz, D. (2016). Algebraic thinking in middle school students at different grades: Conceptions about generalization of patterns. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 243–272.

MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Olkun, S. & Toluk-Uçar, Z. (2006). *İlköğretimde matematik öğretimine çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Ekinoks.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. Boston: Allyn & Bacon.

Yeşildere, S. & Akkoç, H. (2010). Matematik öğretmen adaylarının sayı örüntülerine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin konuya özel stratejiler bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 125–149.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## COVID-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Uygulanan Matematik Eğitiminin Ortaokul Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi ve Dijital Eğitime Geçişte Öğrencilerin Uyumunun Araştırılması

Kübra Gül Çiftci

Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Pandemi,dünyada yaşamın tüm boyutlarını olumsuz etkilemeye devam etmektedir. Bu kapsamda eğitimde ilk kez bu kadar büyük bir küresel ölçekte etkilenim söz konusu olmuştur. Bu süreçte dünyanın birçok ülkesinde yeni Koronavirüs hastalığının (COVID-19) yayılmasını sınırlamak amacıyla okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerde eğitim kurumları hızla kapatılmıştır. Yaklaşık 1,58 milyar öğrenci (kayıtlı öğrencilerin %91,4'ü) için öğrenim faaliyetleri durarak, hemen hemen tüm eğitim sistemleri uzaktan eğitim çözümlerini kullanmaya başlamıştır (ILO, 2020).

Türkiye'de olduğu gibi küresel olarak COVID-19 pandemisi birçok ülkede eğitim sistemini etkileyerek eğitimin uygulanma biçiminde bazı zorunlu değişikliklere neden olmuş ve bu kapsamda ülkeler geleneksel olarak yapılan yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitime geçiş yapmışlardır (Al Lily, Ismail, Abunasser ve Alqahtani, 2020)

Uzaktan eğitim ülkemizde pandemiden önce de var olan bir sistem olduğu bilinmektedir. Ancak mevcutta uygulanan uzaktan eğitim şartları itibariyle, normal zamanda uygulanan uzaktan eğitim anlayışından farklılık göstermektedir. Pandemi sebebiyle acil bir plan şeklinde uygulanmak durumunda kalan uzaktan eğitim, sistemimizin tüm kademelerini kapsayan bir durum haline gelmiştir.

Mevcutta uzaktan uygulanan matematik eğitiminin, öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğinin belirlenmesi; eğitimi şekillendirebilmemiz açısından, öğretmenlerimizin ve eğitim kurumlarımızın gelecekte uzaktan eğitimi planlamaları ve farklı öğretim yöntemleri ile birleştirmeleri için araştırmamız önem arz etmektedir

Çalışmada uzaktan öğretim sürecinin etkilenenleri olarak öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunların neler olduğu, sistemin avantaj, dezavantajlarının neler olduğu ve akademik motivasyonlarının uzaktan öğretimin yeterliliği ve süreçten memnun olup olmadıkları tespit edilmek istenmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin dijital dönüşüme uyumları araştırılmıştır.

Pandemi süresince uygulanan eğitim, uzaktan eğitim ve acil uzaktan eğitim arasındaki farklar ortaya konularak acil uygulanan bu sürece öğrencilerin ve öğretmenlerin uyumu incelenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin eğitim sistemimizdeki hızlı değişime ne derece uyum sağlayabildiklerinin yanı sıra aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- Öğrencilerin uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri nasıldır?
- Öğrencilerin pandemi sürecince yapılan uzaktan eğitime bakışı nasıldır?
- Öğrenciler uzaktan eğitim sürecindeki materyaller hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğrenciler Uzaktan eğitim sürecindeki online sınavları nasıl değerlendirmektedir?

Çalışmanın amacı yapılan online derslere ilişkin öğrencilerin görüşleri, uzaktan eğitimin kalitesi, sınırlıkları, avantajlı ve dezavantajlı kısımlarını tespit etmektir. Aynı zamanda öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışlarını, karşılaştıkları problemleri tespit edip öneriler getirmek hedeflenmektedir.

Öğrencilerden gelecek olan dönütlerle, karşılaşılan olumsuz durumlar tespit edilerek daha sağlıklı bir eğitim yapılabilmesine yönelik önerilerde bulunulacaktır. Çalışmanın, bundan sonraki eğitim süreci planlanırken dikkat edilmesi gereken durumlara ışık tutması amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Bu araştırmada, COVID-19 sürecinde uzaktan uygulanan matematik eğitiminin ortaokul öğrencilerinin nasıl değerlendirdiği gözlemlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerekli bilgilere ulaşmak için tarama modeli kullanılmıştır.

“Evrenden ya da sıklıkla evreni temsil eden örneklerden evrenin yetenekler, görüşler, tutumlar, inançlar veya bilgi gibi bazı özelliklerini belirlemek amacıyla uygun verilerin toplandığı araştırmalarda kullanılan yöntem tarama yöntemi olarak adlandırılır.” (Fraenkel & Wallen 2009).

Çalışmada bir anket geliştirildi ve uygulanarak sonuçlarının ortaokulda uygulanan uzaktan eğitimin değerlendirilmesi amaçlandı. Bu kapsamda, çalışma bir betimsel tarama araştırmasıdır. “Betimsel tarama araştırmaları ele alınan bir örnekte, belirlenen değişkenler bakımından mevcut durumu ortaya koymak üzere gerçekleştirilir.” (Karasar, 2005). “Çok sayıda denekten veri toplama imkânı sağlayan bu yöntem, onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlar ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur” (Kaptan, 1998).

Araştırmanın nicel kısmı için tarama yönteminin alt başlığı olan kesitsel tarama araştırması uygulanmıştır. “Kesitsel tarama araştırmaları ile öğrencilerin mevcut tutumları, inançları, görüşleri ve birçok özellikleri incelenebilir. Eğitim hizmetleri (programlar, dersler, projeler, okul olanakları vb.) ile ilgili birtakım ihtiyaç belirleme ölçümleri yapılabilir.” (Creswell, 2012).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmacının dersine aktif şekilde girdiği 6.sınıf öğrencilerinden gönüllük esası ile oluşturulan çalışma grubunda 69 kişi yer almaktadır. Bu öğrencilerin %71,0’i (n=49) kadın, %29,0’u (n=20) erkektir

### **Veri Toplama Araçları:**

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket sorularının, hazırlanması aşamasında konuyla ilgili benzer araştırmalar incelenerek, bu çalışmada yer alan sorular taranmış, ölçülmek istenilen konuyla ilgili sorulardan uygun olanlar alınmış, daha sonra araştırmacı tarafından eklenen sorularla birlikte anket oluşturulmuştur. Sonrasında uzman görüşü alınmıştır.

**Veri Analizi:** Çalışmada yer alan değişkenlerin normal dağılıma uygunluk gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiştir. Normal dağılım göstermediği belirlenen değişkenlerin tanımlayıcı istatistiklerinin gösteriminde ortanca (Çeyreklikler Arası Genişlik – ÇAG, Interquartile Range - IQR), normal dağılım gösteren değişkenlerde ise ortalama±SS (Standart Sapma) değerleri verildi. Anket sorularına verilen cevapların değerlendirilmesinde sayı (n) ve yüzde (%) değerleri verildi ve bu soruların birbirleriyle karşılaştırılmasında Ki-Kare testi kullanıldı. Açık uçlu sorular, verilen cevaplara göre benzer kategoriler altında toplanıp, sayı (n) ve yüzde (%) değerleri verildi.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Uzaktan eğitime öğrencilerin uyum sağladığı dijital öğretim araçları (quizizz, kahoot vb.) web 2 araçları ile öğrenim metodlarını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitimde en çok zorlandıkları alan, sosyal yönden sistemin eksiklerinin olmasıdır. Eğitim tamamıyla didaktik ve pedagojik süreçler değil, öğrenenlerin duyuşsal dünyalarına da dokunan; ilgi, anlayış ve empati pedagojisini gerektiren süreçlerdir. Eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin bu noktaya özellikle dikkat ederek duyuşsal ve sosyal alanlara yönelik de çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Öğrenme metodları ve stillerinin değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenmeyi, öğrenmenin ön plana çıktığı bireysel ilerlemenin önem arz edeceği genel müfredatların yerini bireyselleştirilmiş modellerin alacağı görülmektedir. Sonuç olarak yakın gelecekte uzaktan eğitimin ve hatta daha yeni bir isimlendirmeyle dijital öğrenmenin, bir alternatif ya da yüz yüze öğrenmede destek fonksiyonu olmak yerine, eğitimin asli zemini haline dönüşeceği öngörülmektedir. COVID19 salgını dolayısıyla hızlı bir adaptasyonla geçilen erken dönem yaygın dijital öğrenme deneyiminden çıkarılan dersler, tüm dünyada bu yöntemin geliştirilmesine hizmet edecek, yakın gelecekte dijital öğrenme, yeni teknoloji ve sistemlerin de katkısıyla işlevselliği artarak ana öğrenme yapısı haline gelecektir. Bu sonuçlar ışığında uzaktan eğitimin uygulanacağı ortaokullarda öğrencinin ders esnasında daha aktif hâle getirilmesi, birey ve grup çalışmalarına ağırlık verilmesi sistemin kalite ve verimliliğini arttıracaktır. Ülke çapında teknik sorunların minimize edilmesi de öğrencinin başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik eğitimi, pandemi, dijital eğitim

### **Kaynakça**

AL LILY, A.E., Ismail, A.F., Abunasser, F.M., & Alqahtani, R.H.A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*.

- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149> *Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 365, 14(1-2).
- Bozkurt, A. (2019b). From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). Hershey, PA: IGI Global
- Bozkurt, A. (2019b). From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). Hershey, PA: IGI Global
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3. Baskı). USA: Pearson Education Inc.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi, XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı. İstanbul
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eight Edition). New York: McGraw-Hill.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi
- Lorenz, E. N. (1972). Predictability: Does the flap of a butterfly’s wings in Brazil set off a tornado in Texas? Paper presented at 139th Annual Meeting of the American Association for the Advancement of Science, Washington DC, The US.
- TÜBA, (2020). Türkiye Bilimler Akademisi COVID-19 Pandemi Değerlendirme Raporu,
- UNESCO. (2020a). School closures caused by Coronavirus (COVID-19). UNESCO. <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). Startling digital divides in distance learning emerge. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- UNICEF. (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. UNICEF. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-COVID-19-education>

## Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirebilme Becerileri

Melihan Ünlü

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Matematik eğitiminin sonucunda öğrencilere kazandırılması gereken bazı beceriler vardır. Bu becerilerden biri de ilişkilendirme becerisidir. İlişkilendirme becerisi, 2006 yılında yenilenen Matematik Öğretim Programı'nda, öğrenme alanları arasında ilişki kurabilme, matematiği diğer derslerle ve günlük hayatla ilişkilendirme ve matematiksel kavramların, işlemlerin ve durumların farklı temsil biçimlerini ilişkilendirme olarak farklı boyutlarda ele alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Van De Walle, Karp ve Bay-Williams (2014) matematiksel ilişkilendirme becerisini; matematiksel fikirlerin kendi aralarında ilişkilendirilmesi ve matematiğin gerçek dünya ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi şeklinde belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (The National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2012), matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmenin gereğini vurgulamıştır. Ortaokul Matematik 5-8. Sınıflar Öğretim Programı'nda da matematik konularına ilişkin gerçek yaşam durumlarının incelenmesinin, gerçek yaşam durumlarına uygun durumların oluşturulmasının ve yorumlanmasının önemine değinilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a).

İlgili birkaç çalışma, matematik öğretiminde ilişkilendirmenin öngörülen seviyenin ve kalitenin çok altında olduğunu göstermektedir (Gainsburg, 2008). Bazı araştırmalarda ise gerçek sınıf ortamlarında öğretmenlerin gerçek hayat ilişkilendirmelerini sözel düzeyde yaptıkları ve bağlam içerisinde ele alma bileşenini gözardı ettikleri (Coşkun, 2013) ve öğretmenlerin matematik ve gerçek yaşam arasındaki ilişkileri kurmada yetersiz oldukları (Karakoç ve Alacacı, 2012) belirlenmiştir. Matematik eğitiminde ilişkilendirme becerisi yalnızca öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak ele alınsa da öğretmenin sınıf içinde ilişkilendirme yapıp yapmadığı, aynı zamanda ilişkilendirmenin nasıl yapıldığı da büyük önem taşımaktadır (Bingölbalı ve Coşkun, 2016). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik ile gerçek yaşam arasındaki ilişkisinin kurulmasında problemler yaşayabildikleri belirlenmiştir (Gainsburg, 2008; Karakoç ve Alacacı, 2012). Fakat ulusal alanyazında matematik öğretmen adaylarının matematiği günlük hayatla ilişkilendirmelerine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Karakoç ve Alacacı, 2015; Özgeldi ve Osmanoglu, 2017; Özturan-Sağırılı, Baş, Çakmak-Gürel ve Okur, 2016).

Öğretmenlerin derslerinde matematiğin gerçek hayattaki kullanım alanlarını gösterebilmeleri ve ilişkilendirebilmeleri bu konudaki farkındalıklarının ve bilgilerinin yeterli düzeyde olmasına bağlıdır (Didiş-Kabar, 2018). Bu çalışmada, ileride öğretmen olacak öğretmen adaylarının matematikte yer alan öğrenme alanlarını gerçek hayatla ilişkilendirip, ilişkilendiremedikleri, ilişkilendirebiliyorlarsa ne tür ilişkilendirmeler yaptıkları incelenecektir. Bu çalışmanın alana olası katkılarından biri matematik öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan matematiksel ilişkilendirme dersine ilişkin önerilerde bulunulacak olmasıdır. Ayrıca çalışmanın sonucunda öğretmen adayları ortaokul matematik öğretim programında yer alan öğrenme alanlarını gerçek hayatla ilişkilendirmelerine ilişkin örnek oluşturulacaktır.

Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik konularını gerçek hayatla nasıl ilişkilendirdiklerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, öğretmen adaylarının gerçek hayat ilişkilendirmesini hangi bağlamda gerçekleştirdikleri ve hangi konulara yönelik ilişkilendirme yapabildikleri belirlenmeye çalışılacaktır.

### Yöntem

Bu çalışma ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik konularını gerçek hayatla nasıl ilişkilendirdiklerinin belirlendiği nitel bir araştırmadır. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki durumun araştırılmasını içerir (Yin, 2009).

Araştırmacının çalışma grubunu 2018-2019 bahar döneminde Matematik ve Yaşam dersini alan 18 dördüncü sınıf matematik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklem zaman ve işgücü kaybını önlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2010). Öğretmen adayları 8. Dönemde olduklarından matematik eğitimi alanına yönelik bütün dersleri almışlardır.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Formda "1. Matematiğin hangi konularında gerçek hayatla ilişkilendirme yapılabilir? Bu ilişkilendirmeler nasıl yapılabilir, örneklerle açıklayınız." " 2. Geometrinin hangi konularında gerçek hayatla ilişkilendirme yapılabilir? Bu ilişkilendirmeler nasıl yapılabilir, örneklerle açıklayınız." Soruları yer almaktadır.

Anket formu araştırmacı tarafından uygulanmış ve öğrencilere soruları yanıtlamaları için yaklaşık 50 dakika süre verilmiştir. Öğretmen adaylarının birbirlerinden etkilenmemeleri için gerekli önlemler alınmıştır. Öğretmen adaylarının, açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevaplara içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde, elde edilen ham veriler anlamlandırılarak belirli bir çerçeve oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra kod ve temaların ortaya çıkarak somutlaştırılması amaçlanmaktadır (Patton, 2002). Elde edilen veriler analiz edilmeden önce katılımcılar numaralandırılmış, numaralandırma işlemi bittikten sonra verilen cevaplar öğretmen adayı bazında ÖA1, ÖA2, ÖA3, ...ÖA18 şeklinde tek tek kodlanmıştır. Analiz süreci ikinci bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Öğretmen adaylarından doğrudan alıntılar yapılarak bulgular kısmında sunulmuştur. Her iki kodlamada da kodlamalar sonrası “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik %89 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik konularını gerçek hayatla nasıl ilişkilendirdiklerinin belirlenmesidir. Genel olarak öğretmen adayları matematik öğretim programında yer alan öğrenme alanlarını gerçek hayatla ilişkilendirebilmişlerdir. Bu bulgular araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Gainsburg, 2008; Lee, 2012; Özgeldi ve Osmanoğlu, 2017).

Öğretmen adayları matematiği mühendislik, sanat, günlük hayat, doğa, zaman, ekonomi-ticaret, ölçme, kimya, tıp ve bilgisayar şeklinde kodlamışlardır. Benzer şekilde Özturan-Sağırılı vd.’nin (2016) araştırmalarında öğretmen adaylarının sayıları sanat, biyoloji, kimya, coğrafya, bilim, tarih, resim, meteoroloji, astronomi, sınıflama, sıralama, sınırlama, yemek yapımı, muhasebe ve DNA şifreleri ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada geometri konuları ise sanat, mühendislik, günlük hayat, doğa, süsleme, tarım olarak kategorilendirilmiştir. Bu bulgular Özturan-Sağırılı vd.’nin (2016) araştırmalarında öğretmen adaylarının geometriyi haritacılık, telefon, bilgisayar programları ve grafikleri, simülasyon, çevre düzenleme, dekorasyon, sibernetik tasarım, fizik, sanat, oyun, spor, endüstriyel alanlar ve zanaat işleri ile ilişkilendirdikleri bulgularla paralellik göstermektedir. Bir diğer bulgu ise öğretmen adaylarının matematik bilgilerinden genellikle temel düzeydeki bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebildikleridir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik, gerçek hayat, ortaokul matematik öğretmen adayları

### Kaynakça

- Bingölbali, E., ve Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 233-249.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gainsburg, J. (2008). Real world connections in secondary mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 199-219.
- 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.
- Karakoç, G., ve Alacacı, C. (2015). Real world connections in high school mathematics curriculum and teaching. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(1), 31-46.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. California, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- 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.

Özturan-Sağırlı, M., Baş, F., Çakmak-Gürel, Z., & Okur, M. (2016). Gerçek yaşam içerikli öğretim uygulamalarının ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiği günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeylerine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 164-193.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



## Matematik Öğretmeni Adaylarının Cebir Konusuna Yönelik Oluşturulan Örüntü Temelli Kavram Yanılgılı Sorulara Üreteceği Çözümler

Levent Dural, Birol Tekin

Amasya Üniversitesi

### Problem Durumu

Günlük hayatımız hep bir örüntü içerisinde. Doğduğumuz andan öldüğümüz ana kadar hayatımızda her anımızda bilerek veya bilmeyerek bir örüntü içerisindeyizdir. Örneğin, her gün aynı saatlerde uyumak, aynı saatlerde uyanmak, kahvaltıda çayı şekerli veya şekerli içmemiz, günlük yeme alışkanlıklarımız, güneşin doğudan doğup batıdan batması gibi günlük hayatımızda hep bir örüntü hep bir düzen bulunmaktadır. Matematikte günlük hayatın her anında olduğundan dolayı biz bireyler matematik yaparken aslında sürekli bir örüntü yapma süreci içerisindeyiz. Matematikteki cebir alanı ise matematiğin önemli bir alanını oluşturmaktadır. Cebir alanının öğretilmesinde çeşitli öğretim yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Örüntüler ayrıca cebir konusunun önemli elemanlarından. Böylelikle öğrenciler cebire giriş konusunda daha anlaşılır şekilde girerek çeşitli örüntü çeşitleri sayesinde (şekil örüntüsü, sayı örüntüsü, tablo şeklinde örüntü, grafiksel örüntü, lineer örüntü, ...) cebir konusu daha kolay ve anlaşılır şekilde öğretimi sağlanabilir (Palabıyık & İspir, 2011). Bu öğretimi sağlarken örüntüsel problemlerin kavramsal yapısından dolayı genellemelere gidilmektedir. Bu genellemeler sayesinde de etkili ve verimli şekilde cebir öğretimi sağlanır. Fakat bu genellemeleri yaparken örüntüleri hemen sayı örüntülerine çevirirken bazı hatalara ve yanılgılara düşmekteyiz. Bu hata ve yanılgıların ortadan kalkması için ise iyi bir eğitimcide olması gereken kavram yanılgılarını algılayabilmek ve sezinelebilmektir. Bilindiği üzere kavram yanılgısını “basit bir hatadan çok sistematik bir şekilde hataya teşvik eden bir algı biçimi” olduğunu bilmekteyiz (Bingölbali & Özmantar, 2015). Cebir öğretiminde çeşitli şekillerde kavram yanılgıları ortaya çıkmaktadır. Bu kavram yanılgılarının tespiti sağlanarak öğrencilere cebir alanı öğretilirken, daha etkili ve verimli şekilde öğretilerek konunun kalıcılığı ve etkililiği artırılmaktadır. Bu araştırmanın amacında ise bu amaçlanmıştır. Araştırmanın amacından söz edilecek olursak, matematik öğretmeni adaylarının öğrencilerin cebir konusunun öğretiminde kullanılan örüntü kavramına yönelik kavram yanılgılarının tespitini ve bunlara yönelik çözüm önerilerini incelemektir. Cebir öğretiminde öğrencilere örüntüden bahsetmemizin bir sebebi ise öğrencilerin hayatlarında olan örüntü kavramını uyguladığını fark etmese bile bu örüntüler sayesinde zor olan cebir kavramının kolaylaştırılması hatta öğrencilerin ve pek çok öğretmenin korkulu rüyası olan geometri derslerinin bile örüntüler sayesinde öğretilmesi öğrencide konunun kalıcılığını ve etkililiğini arttırmaktadır (Atasoy & Baran Bulut, 2018). Böylelikle öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce bu son adımda, matematiğin bel kemiği olan cebir alt kazanımının her öğretim kademesinde olduğunun farkında olup, bu öğretimi sağlarken örüntüleri etkili ve verimli bir şekilde kullanması görülecektir. Böylelikle bu çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. Matematik öğretmen adaylarının kavram yanılgılı örüntü temelli cebir testinin uygulanmasıyla cebir konusunda sorulan kavram yanılgılarını ne düzeyde tespit edip çeşitlendirebilmişlerdir?
2. Matematik öğretmen adaylarının kavram yanılgılı örüntü temelli cebir testinin uygulanmasıyla cebir konusunda sorulan kavram yanılgılarını ne düzeyde bilişsel çatışma yaratarak ortadan kaldırmışlardır?

### Yöntem

Çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) tercih edilmiştir. Olgubilim deseni, günlük hayatta yaşadığımız fakat bunları anlamlarını yüklediğimiz konuları gün yüzüne çıkartmayı amaçlar. Yani yaşanmış olayları tanımlayarak, bireylerin neyi, nasıl yaptıklarını anlatmaya sağlayan ve konunun derinlemesine araştırılmasını sağlayıp, konuyu açıklamaya çalışan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Örüntüler ile ilgili araştırmalar için genellikle zaten olgubilim deseninin kullanılması önemlidir. Çünkü örüntüler doğası gereği günlük hayatta yaşadığımız fakat anlamlarını yüklediğimiz olaylardır. Mesela her gün akşam yemeğinin ortalama yenilme saati olsun, yürünülen kaldırım taşları olsun, yaşanan ilin tarihi motifleri olsun bunların hepsi bir örüntüyü yansıtır, bunların araştırılması için olgubilim desenine ihtiyaç duyarız. Bizim çalışmamızda ise olgubilim deseninin yeri oldukça önemlidir. Çalışmamızda öğretmen adaylarına yönelik öğrencilerin genellikle uyguladığı kavram yanılgılı cebir konulu testlerdeki örüntüleri incelerken hem soruda sorulan örüntü çeşidinin tanımıyla hem de öğretmen adayının açıklayacağı kavram yanılgısının örüntüyle ilişkisini inceleyebilmek için olgubilim deseninden faydalanırız. Böylelikle araştırmamızda öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce karşılarına gelecek soruların çözümleri için değişik tarzlardaki örüntü modellerini inceleyerek bunları öğrencilerine doğru aktarmasını fark ettirmeyi amaçlanmaktadır. Araştırma katılımcıları

Doğu Anadolu bölgesindeki bir devlet üniversitesinden Matematik Öğretmenliği programında öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarıdır. Son sınıftan seçilmesinin amacı ise öğrencilerin mezun olmadan önce gerekli ve yeterli matematik dersleri aldıkları ve bu dersleri uygulama olanağının son sınıfta daha çok olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılacak olan öğretmen adaylarına isimlerinin gizli tutulması ve araştırmaya istekleri doğrultusunda katılacağından ve katılacak olan öğretmen adaylarının kavram yanlışlarını konularına göre ayırt etmesini istenildiğinden dolayı ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem, önceden belirlenmiş bir ölçüt sayesinde ve araştırmacı tarafından oluşturulan kavramın uygun kişilerin sağlanması durumunda araştırmaya katılacak olan kişilerin seçilmesini sağlayan bir örneklem türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracı ise örüntü temelli cebir konusuna yönelik kavram yanlışlı test (ÖCT) kullanılacaktır. Bu kullanılan veri toplama aracı sayesinde öğretmen adaylarının örüntü temelli cebir konusunun öğretimine yönelik ne düzeyde olduğunu ölçmeye yarayacaktır. Araştırmanın hem problemlerini karşılaması amacıyla hem de veri toplama aracını karşılaması amacıyla betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Böylelikle öğretmen adayları betimsel analiz tekniği ile oluşturulan kavram yanlışlı sorulara ve örüntü çeşitlerine göre farklılık sağlayacağından dolayı tematik kodlar sayesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği, önceden verilen konuların temaları altında verilerin gruplandırılarak analiz edildiği bir yöntem olup, görüşme yapılan kişilerin ayrıca cümleleri doğrudan alıntılanarak o tematik kod altında neden verildiğini gösteren ve araştırmanın analizinde kolaylık sağlayan bir analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Örüntünün günlük hayatımızdaki yeri bu kadar önemli olmasına karşın ve matematikte cebir konusuyla birbirini destekleyen örüntülerin matematik öğretmen adaylarının örüntü temelli kavram yanlışlı cebir testine yönelik konuları algılayabilmelerinin yüksek olduğu beklenilmektedir. Çünkü artık 21. Yüzyıl becerilerini kapsayacak biçimde öğrencilerin konuyu daha iyi öğrenmelerine karşın yeni öğretim yöntemleri aranmaktadır. Cebir kazanımına ilişkin örüntü konusunun anlatılmasıyla öğretmen adayları kavram yanlışlılarına uyum bilişsel çatışma ortamının yansıtılması beklenmektedir. Ancak bu şekilde öğrencilerin konuyu daha iyi bir şekilde öğrenildiği görülür. Öğretmen adayları artık ileriki yaşamlarında cebir kazanımlarında mutlaka örüntü temelli soruları kullanarak yapılan kavram yanlışlı sorulara artık bu alışmadan sonra etkili ve geri dönüşlü cevaplar vererek hem öğrenciler üzerindeki tutumlarını, hem de öğrencilerin cebir gibi önemli olan alt kavramına yönelik tutumlarını, hem de örüntü kavramının diğer alt kavramlarda da uygulanmasını keşfederek ileride öğretmen olacak öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisi gelişecek bundan dolayı da bu öğretmenlerden ders alacak öğrencilerin matematik dersleri de olumlu yönde bilgi birikiminin artışı görülmesi beklenmektedir. Çalışma devam etmekte olup, toplanan veriler kongrenin olduğu gün aytıntılı olarak paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Cebir. Kavram yanlışlığı, Örüntü

### Kaynakça

- (Uygur) Karabel, T., & Tanışlı, D. (2010). Cebirsel Düşünme Sürecinde Örüntüden Fonksiyona Öğretim. *İlköğretim Online*, 9(1), s. 213-228. doi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8596/106964> adresinden alındı.
- Akgün, L., Kar, T., & Öçal, M. F. (2019). Örüntü Bulma. L. Akgün, T. Kar, & M. F. Öçal içinde, *Matematikte Problem Çözme 3-6. Sınıflar (Kavramayı Derinleştirecek Güçlü Stratejiler)* (L. Akgün, T. Kar, & M. F. Öçal, Çev., s. 81-99). Ankara, Türkiye: Pegem Akademi Yayınları. doi:10.14527/9786053184744
- Akkan, Y., Öztürk, M., & Akkan, P. (2017, Aralık 15). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Örüntüleri Genelleme Süreçleri: Stratejiler ve Gereçeklendirmeler. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(3), s. 513-550. doi:10.16949/turkbilmat.322384 adresinden alındı.
- Atasoy, E., & Baran Bulut, D. (2018, Kasım 28). Lise 4. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Konularındaki Cebirsel Süreçlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(2), s. 199-227. doi:10.17522/balikesimf.506431 adresinden alındı.
- Baş, S., Erbaş, A. K., & Çetinkaya, B. (2011). Öğretmenlerin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Yapılarıyla İlgili Bilgileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), s. 41-55. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/265> adresinden alındı
- Bingölbali, E., & Özmantar, M. F. (2015). 1. Bölüm - Matematiksel Kavram Yanlışlıları: Sebepleri ve Çözüm Arayışları. E. Bingölbali, & M. F. Özmantar içinde, *MATEMATİKSEL ZORLUKLAR ve ÇÖZÜM ÖNERİLERİ* (5. b., s. 1-30). Ankara, Türkiye: Pegem Akademi Yayınları.

Demirören, K. (2019). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel İfadeler Konusundaki Hata ve Kavram Yanılgılarının İncelenmesi*. Uşak Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı , Matematik Eğitimi Bilim Dalı. Uşak: Fen Bilimleri Enstitüsü. 2021 tarihinde alındı

Palabıyık, U., & İspir, O. A. (2011, Temmuz). Örüntü Temelli Cebir Öğretiminin Öğrencilerin Cebirsel Düşünme Becerileri ve Matematiğe Karşı Tutumlarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), s. 111-123. doi:<https://dergipark.org.tr/pub/pauefd/issue/11113/132876> adresinden alındı.

Yakut Çayır, M., & Akyüz, G. (2015, Kasım 16). 9. Sınıf Öğrencilerin Örüntü Genelleme Problemlerini Çözme Stratejilerinin Belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 9(2), s. 205-229. doi:10.17522/nefemed.66921adresinden alındı.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Desenleri* (10. Baskıdan (Tıpkı 11. Baskı) b.). Ankara, Türkiye: Seçkin Yayınları.

## Dörtgenlerin Hiyerarşik Sınıflandırılması Konusunda Matematik Öğretmenlerinin Anlamaları

Buse Eser, Meltem Sarı Uzun

Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Geometri öğretimi, öğrencilere tümdengelimli akıl yürütme ve kanıtlama becerilerini geliştirmek için fırsat sağlar. Geometri öğretiminde bu beceriler, yeni matematiksel nesnelerin tanımlanmasında ve hiyerarşik bir sınıflandırma yapılmasında önemlidir. Öğrenmenin etkili olabilmesi için kavramlar ve imgeler arasında uygun etkileşimlerle mantıksal çıkarımlar yapılmalıdır. (Fujita ve Jones, 2007). Çalışmalar, öğrencilerin sınıflandırma ve tanımlamada güçlükler yaşadıklarını göstermektedir (Currie ve Pegg, 1998; de Villiers, 1994; Erez ve Yerushalmy, 2006; Monaghan, 2000; Pickreign, 2007).

Geometri öğretiminde, dörtgenlerin hiyerarşik sınıflandırılması, farklı dörtgenlerin niteliklerini analiz etmeyi ve ayırt edici yönlerini belirleyebilmeyi sağlar. Dörtgenlerin tanımlanması ve sınıflandırılması, birçok öğrenci için zor bir konu olarak belirtilmektedir. Bu zorluklar, farklı dörtgenlerin özelliklerini analiz etme ve ayırt edici yönlerini belirlemeye yönelik öğrenmede yaşanan zorluklardır (Fujita ve Jones, 2007). Hiyerarşik sınıflandırmada karşımıza çıkan diğer bir zorluk mantıksal çıkarım yapma aşamasıdır. Mantıksal çıkarım yapmak, kavramlar ve görüntüler arasında uygun etkileşimler yapabilmeyi gerektirir. Çalışmalar, lise düzeyinde birçok öğrencinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre 2. Seviyeden 3. Seviyeye ilerleme oranının yavaş olduğunu hatta birçok öğrencinin 2. Seviyede kaldığını göstermektedir (Senk, 1989). Van Hiele modeline göre 3. Seviye olarak kabul edilen dörtgenlerin hiyerarşik sınıflandırılması birçok öğrenci için zor bir görev olarak görülmektedir (Fujita ve Jones, 2007). Tanımlar ve sınıflandırmayla ilgili bu zorluklara karşın etkili bir öğretim yapabilmeleri için öğretmenlerin konuya hakim olmaları gerekir. Literatürde, öğretmen adaylarının dahi dörtgenler hiyerarşisi konusunda kavram yanlışlarına sahip olduklarından söz edilmektedir. Bütüner ve Filiz (2016) çalışmalarında öğretmen adaylarının dörtgenlerin özel hallerini tespit edebilme ve dörtgenleri hiyerarşik olarak sınıflandırabilme performanslarını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğu dörtgenlerin özel hallerini tespit edememişlerdir.

Bu çalışmada mesleki deneyimleri farklı yıllarda olan üç matematik öğretmeni ile, dörtgenler hiyerarşisindeki anlamalarını belirlemek için Kawasaki'nin (1992) çalışmasında kullanılan sorular ile klinik görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin dörtgenlerin hiyerarşisini belirlemede kişisel figürlerine ve imgelerine başvurdukları, tanımlamaları ve sınıflandırmaları ise bu imgelerden yola çıkarak belirledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

### Yöntem

Çalışma nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş ve verilerin toplanmasında klinik mülakat yöntemi kullanılmıştır. Klinik mülakat, bir bireyin zihinsel süreçleri ile ilgili veri toplamayı ve analiz etmeyi sağlayarak bireyin düşüncelerindeki gizli yapıları ve süreçleri ortaya çıkarmaya imkân vermektedir (Clement, 2000; Confrey, 2006; Koichu & Harel, 2007). Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin özel dörtgenlerle ilgili sahip oldukları bilgiler ve dörtgenler hiyerarşisi konusundaki anlamaları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın katılımcıları Ankara ilinde bir özel öğretim kursunda çalışan mesleki deneyimleri farklı yıllarda olan üç matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada yer alan öğretmenlere, Öğretmen A, Öğretmen B ve Öğretmen C takma adları verilmiştir. Öğretmen A, 15 yıllık tecrübeye sahip bir matematik öğretmenidir. Öğretmen B, 4 yıllık tecrübeye sahip bir matematik öğretmenidir ve Öğretmen C 2020 yılında mezun olmuş henüz 5 aylık tecrübeye sahip bir matematik öğretmenidir. Uygulama sırasında öğretmenlerin düşüncelerini kayıt altında tutma amaçlı ses kayıtları alınmıştır. Öğretmenlerle birer klinik mülakat yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere yönlendirilen sorular Fujita ve Jones (2007) ve Kawasaki'nin (1992) çalışmalarından alınmış olup, dörtgenlerin sınıflandırılması, tanımlanması, ve çizimlerinin yapılması istenmiştir. Görüşmeler sırasında dörtgenlerin hiyerarşik sınıflandırılmasının yapılması için öğretmenlere bazı sorular sorulmuş ve tariflere geri dönülerek düzenlenmesi istenmiştir. Hiyerarşik sınıflandırma terimi ile burada birtakım kavramların, daha özel kavramların daha genel kavramların alt kümelerini oluşturacak şekilde sınıflandırılması kastedilmektedir. Herhangi bir kavram kümesinin sınıflandırılması, tanımlama sürecinden bağımsız olarak gerçekleşmez (De Villiers, 1994).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada dörtgenlerin hiyerarşik sınıflandırılması konusunda öğretmenlerin anlamaları incelenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin, dörtgenlerin tanım ve özellikleri hakkındaki bilgileri de belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada öğretmenlere dörtgenlerin tanımlarını, özelliklerini belirtmeleri ve şekillerini çizmeleri istenmiştir. Daha sonrasında özel dörtgenlerin birbirleri ile ilişkilerini açıklamaları istenmiş, öncelikle ikili olarak hiyerarşik sınıflama yapmaları, daha sonra çoklu sınıflama yapmaları istenmiştir. Öğretmenlerin özel dörtgenlerden özellikle yamuğu tanımlamada zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Dörtgenlerin birbiri ile ilişkisini belirleme, hiyerarşik bir düzen oluşturma konusunda da güçlükleri olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tanımlama, tarif oluşturma sürecinde öncelikle kişisel figürlerinden yola çıkarak dörtgenleri tarif etmeye çalıştıkları, daha sonra imgeler üzerinden tanıma ulaşmaya çalıştıkları gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dörtgen hiyerarşisi, Sınıflandırma

**Kaynakça**

- Fujita, T. ve Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: Towards a theoretical framing. *Research in Mathematics Education*, 9(1), 3-20.
- De Villiers, M. (1994). The role and function of a hierarchical classification of quadrilaterals. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 11-18.
- Clement, J. (2000). Analysis of clinical interviews: Foundation and model viability. In A.E. Kelly & R. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 547–589). New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Kawasaki, M. (1992) A study on the influences of visual imagery in the teaching of geometry, in: Iwago, K. (Ed.). *The New Perspective of Mathematics Education* (Japan, Seibunsha).

## Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Etkinliklerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Aysel Sen Zeytun, Bülent Çetinkaya, Ayhan Kürşat Erbaş

Maltepe Üniversitesi, ODTÜ, ODTÜ

### Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılın dinamikleri ve buna bağlı olarak yaşanan teknolojik gelişmeler ve ihtiyaçlar eğitim öğretim alanında da değişimleri gerekli kılmaktadır. Bu değişim ve ihtiyaçlara cevap verebilmek için, öğrendiği bilgiyi kavramsallaştıran, ilişkilendirebilen, hayatında karşılaştığı sorunların çözümünde kullanabilen, grup içinde çalışabilen, bir ürün ortaya koyabilen, düşüncelerini doğru dille aktarabilen, kısaca bu dinamiklere uyum sağlayabilen bireylere gereksinim duyulmaktadır.

Duruma matematik eğitimi açısından baktığımızda, öğrencilerin derslerde aktif olduğu, bilgiyi deneyimleyerek yapılandığı, nedenleri sorgulayarak öğrendiği, matematiği gerçek hayatla ve dolayısıyla diğer disiplinlerle ilişkilendirerek, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak öğrenme ortamlarının olması son derece önemlidir. En genel anlamda gerçek yaşam problem durumlarının matematik diline aktararak ifade edilmesi olarak tanımlanan matematiksel modelleme, bu amacı sağlayabilmek için gerekli ortamı oluşturabilecek bir yaklaşım olarak düşünülmekte ve ilköğretimden yükseköğretime kadar her seviyede matematik derslerine entegre edilmesi düşüncesi tüm dünyada giderek önem kazanmaktadır.

Alan yazında matematiksel modelleme süreci çok farklı şekillerde açıklansa da bu açıklamalar arasındaki ortak nokta sürecin lineer olmayan ve gerçek hayat problemini tanımlama ve sadeleştirme, matematikselleştirme ve bir matematiksel model oluşturma, modeli yorumlama ve kontrol etme gibi basamakları da içerecek şekilde, tekrarlı döngüler içeren bir süreç olduğudur.

Modelleme etkinliklerinde öğrenciler, gerçek hayat problem durumunu analiz edip, matematiksel bir çözüm üretmede kullanılabileceği çözüm stratejilerini düşünüp, farklı disiplinlerdeki bilgilerini de kullanarak tasarladığı çözümlerden en uygununun hangisi olduğuna karar vermeye çalışır. Öğrenci süreç içinde aktif rol aldığı ve matematiği kullanılan bağlam içinde deneyimlediği için de anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak, “bu konu ne işimize yarayacak” ya da “bu konuyu günlük hayatımızda nerede kullanacağız?” gibi soruların cevaplarını kendisi verebilecektir.

Modelleme alanında yapılmış çalışmalar yalnız öğrencilerin değil (Blum, 2011; Jankvist & Niss, 2020) öğretmen adayları ve öğretmenlerin de modelleme etkinlikleri sırasında çeşitli güçlükleri olduğunu ortaya koymaktadır (Anhalt & Cortez, 2016; Biembengut & Faria, 2011; Borromeo Ferri & Blum, 2010; Erслан, 2012; Kaiser, 2007). Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının matematiksel modelleme sürecinde yaşadıkları güçlüklerin ardındaki sebepleri kendi perspektiflerinden ortaya çıkarabilmektir.

### Yöntem

Çalışma, bir devlet üniversitesinde öğretmen adayları için seçmeli ders olarak açılmış olan “Öğretmenler için Matematiksel Modelleme” adlı bir ders kapsamında gerçekleştirilmiştir. Derse kayıtlı toplam 19 öğretmen adayı, 14 hafta süren ders kapsamında ilk hafta hariç her hafta farklı modelleme etkinlikleri üzerinde yaklaşık 2,5 saat süresince üçlü veya dörtlü gruplar halinde çalışmışlardır. Bu çalışmada derinlemesine analiz için iki grup ve beş modelleme etkinliği seçilmiştir. Modelleme etkinlikleri temel matematik kavram bilgisi ile çözülebilecek sorular arasından seçilmiştir. Öğretmen adaylarının etkinlik üzerinde çalışmaları sırasında onların çözüm yollarına müdahale edilmemiştir. Seçilen ilk grup ortaokul matematik öğretmenliği 3. sınıfına devam eden üç öğretmen adayı, ikinci grup bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri üçüncü sınıf öğrencisi ve henüz mesleğe başlamamış, mezuniyet sonrası başladıkları yüksek lisans eğitiminde birinci dönemlerinde olan iki matematik öğretmenliği mezunundan oluşmuştur. Bu kapsamdan tüm katılımcılar öğretmen adayı olarak anılmaktadır. Öğretmen adaylarının modelleme çalışmaları ses ve video kaydına alınmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları ile modelleme etkinliklerinden sonra yaklaşık yarım saat süren birebir yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmen adaylarına modelleme etkinlikleri sürecinde ürettikleri çalışma kağıtları kapsamında modelleme süreçlerini daha iyi anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Bu görüşmeler, ders gözlemleri ve



öğretmen adaylarının çalışma kağıtları beraber incelenip değerlendirilerek kodlamalar yapılmıştır. Çözümlemiş olan görüşme kayıtlarında ve ders gözlemlerinde öğretmen adaylarının süreç içinde yaşadıkları güçlükler odaklanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının matematiksel modelleme süreçlerinde yaşadıkları güçlükler konusunda sıklıkla dile getirdikleri neden, modelleme etkinlikleri konusunda yeterince deneyim sahibi olmamalarıdır. Öğretmen adayları, modelleme etkinliklerinin çözümünde, problem durumunu basitleştirebilme, varsayımlarda bulunabilme, değişkenlere karar verebilme gibi becerilerin beklenmesine rağmen tek çözüm yoluna sahip soruların yer aldığı hıza dayalı çoktan seçmeli sınavlarla geçen önceki matematik öğrenim deneyimlerinin sonuç odaklı yaklaşıma yönelmelerine yol açtığını belirtmişlerdir. Bu durum, konu anlatımına dayanan geleneksel öğretim yollarının kullanılmasının, öğrencilerin modelleme etkinliklerinde zorlanmalarının bir diğer nedeni olabileceğini göstermektedir (Lingefjärd & Holmquist, 2005). Öte yandan, öğretmen adaylarının problem durumunda verilen gerçek hayat bağlamı ile matematik arasında ilişki kurmakta da güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Problemden verilen gerçek hayat durumuna daha bağlı kalan, yani problemi gerçek hayat bakış açısıyla çözmeye çalışan öğretmen adaylarının problem durumunu matematikselleştirmede zorluk çektikleri; buna karşın problemi daha kolay matematikselleştiren öğretmen adaylarının ise problemde verilen gerçek hayat durumundan daha uzak ve basit modeller oluşturdukları gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları, matematik bilgilerinin kavramsal anlamda yeterli olmaması nedeniyle verilen problem durumunu matematik diline aktarmada zorluk yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Çalışmada, sonuca odaklanarak, iyi planlama yapmadan hızlıca yapılan çalışmaların ve ayrıca kâğıt üzerinde yapılan çalışmalardaki düzensizlikten kaynaklı hataların süre kaybına neden olarak süreci olumsuz etkilediği de gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik eğitimi, matematiksel modelleme, öğretmen eğitimi, matematiksel modelleme ile ilgili güçlükler

### Kaynakça

- Anhalt, C. O., & Cortez, R. (2016). Developing understanding of mathematical modeling in secondary teacher preparation. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(6), 523–545.
- Biembengut, M. S., & Faria, T. M. B. (2011). Mathematical modelling in a distance course for teachers. In G. Kaiser, W. Blum, R. B. Ferri and G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 269-278). Springer.
- Blum, W. (2011). Can modelling be taught and learnt? Some answers from empirical research. In G. Kaiser, W. Blum, R. B. Ferri and G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 15-30). New York: Springer.
- Borromeo-Ferri, R., & Blum, W. (2010). Mathematical modelling in teacher education experiences from a modelling seminar. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, CERME 6* (pp. 2046–2055). Institut National de Recherche Pédagogique.
- Eraslan, A. (2012). Prospective elementary mathematics teachers' thought processes on a model eliciting activity. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2964-2968.
- Jankvist, U. T., & Niss, M. (2020). Upper secondary students' difficulties with mathematical modelling. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(4), 467–496.
- Kaiser, G. (2007). Modelling and modelling competencies in school. In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum and S. Khan (Eds.), *Mathematical modeling (ICTMA 12) Education, engineering and economic* (pp. 110-119). Horwood.
- Lingefjärd, T., & Holmquist, M. (2005). To assess students' attitudes, skills and Competencies in mathematical modeling. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 24 (2-3), 123-133.

## Sınav Kağıtlarına Verilen Geri Bildirimlerle Kanıtlama Becerisinin Geliştirilmesi: Öğrenci Görüşleri

Meltem Sarı Uzun

Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Matematiğin temelini oluşturan ve özellikle üniversite düzeyi matematik derslerinin içeriğinde geniş bir yer tutan matematiksel kanıt kavramı ve kanıt yapma öğrencilerin güçlük çektiği bir konudur. Matematiksel kanıtla ilgili olarak yapılan çalışmalar öğrencilerin matematiksel dili doğru kullanma ve mantık kurallarını uygulama (Baker&Campbell,2004), tanımları doğru ifade etme ve kullanma (Edwards&Wards,2004; Moore,1994), bir kanıtın geçerliğini belirleme (Alcock&Weber, 2005), kanıt yöntemlerini bilme ve doğru uygulama (Stylianides, Stylianides&Philippou, 2007) gibi konularda zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yaşadıkları bu güçlükleri ortaya çıkaran çok sayıda çalışma olmasına rağmen, bu güçlükleri gidermek ve öğrencilerin kanıtlama becerilerini geliştirmek için ne tür uygulamalar yapılabileceği az çalışılmış bir konudur ve bu alanda çalışmalar yapılmasına ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve eksiklerini belirleyerek gidermek yönünde kullanılabilir en önemli araçlardan biri sınavlardır. Ancak sınavların ağırlıklı olarak öğrencinin düzeyini belirleme ve ders başarısını değerlendirmede kullanıldığı, öğrenmeyi destekleme veya öğrencinin hatalarından öğrenmesini sağlama amacıyla yeterince etkili kullanılmadığı gözlenmektedir. Araştırmalar öğrencilere geri bildirim vermenin, öğrenmeyi desteklemede diğer öğretim stratejilerinden daha etkili olduğunu göstermektedir (Hattie, 2009). Ayrıca geri bildirim vermenin öğrenci başarısını arttırmadaki güçlü etkisini vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Gibbs&Simpson, 2004). Önemli bir değerlendirme aracı olan sınavların genellikle sonuç değerlendirmeye yönelik kullanılması ve öğrenmeleri izleme, eksikleri giderme amacıyla biçimlendirici-geliştirici değerlendirmede yeterince etkili kullanılmaması, geri bildirim vermenin öğrenmeye katkısı göz önünde bulundurulduğunda, üzerinde çalışılması gereken bir konudur. Sınavlar, eğitimin her kademesinde olduğu gibi üniversite düzeyi derslerde de daha çok sonuç değerlendirmede kullanılmaktadır. Öğrencilere uygulanan sınavlar ders sorumluları tarafından değerlendirildikten sonra öğrencilere aldıkları puanlar açıklanmakta, öğrencilerin yapmış oldukları hataların incelenmesine, hataların nasıl düzeltilebileceğine yönelik bilgilere fazla yer verilmemektedir.

Matematik eğitiminde, lisans düzeyindeki öğrencilerin kanıtlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak öğrencilerin yapmış oldukları kanıtlara öğretim üyesinin yazılı biçimde verdiği geri bildirimleri nasıl yorumladıklarını inceleyen (Byrne, Hanusch,Moore, Fukawa-Connelly, 2018), akranları tarafından yazılan hatalı kanıtların öğretim aracı olarak kullanılmasının öğrenmeye katkısını araştıran (Zerr&Zerr, 2011) çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar öğrencilerin yazdıkları kanıtlara yazılı veya sözlü olarak verilen geri bildirimlerin, hatalı kanıtlardaki hataların incelenip nasıl düzeltilmesi gerektiğinin tartışılmasının kanıtlama becerilerini geliştirmeye katkısı olabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada alışıldan farklı olarak ders sorumlusunun, sınavları öğrenmeyi destekleme ve hataları giderme amacıyla kullandığı bir uygulama örneği tanıtılacak ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri belirlenecektir.

Matematik öğretmenliği programında yer alan ileri düzey matematik derslerinden birinde gerçekleştirilen bu uygulamada, ders sorumlusu öğrencilerin sınavlarını okuyup değerlendirdikten sonra sınıf ortamında, bazı sınav kağıtlardan görüntüleri tahtaya yansıtarak öğrencilerden yazılanları incelemelerini ve neden yanlış olabileceği üzerine düşünmelerini beklemektedir. Tartışıp incelenen yanıtlar dersin yapısı gereği, öğrencilerden matematiksel kanıt yapmaları beklenen sorulara verilen yanıtlardan oluşmaktadır.

Araştırmacı, bu uygulamanın gerçekleştirildiği dersi gözlemlemiş, ders sorumlusu ve derse devam etmekte olan öğrencilerle görüşmeler yapmıştır. Çalışmada yapılan uygulama tanıtılacak ve uygulamaya ilişkin ders sorumlusu ve öğrencilerin görüşleri belirlenecektir.

### Yöntem

Bu araştırma nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş olan bir durum çalışmasıdır. Veriler gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Sınav kağıtlarının incelenip tartışıldığı ve ders sorumlusunun sınavda yazılan yanıtlara geri bildirim verdiği uygulamanın gerçekleştirildiği bir ders saati gözlenmiş ve bu dersin video kaydı alınmıştır. Video kayıtlarında tahtaya yansıtılan sınav kağıtlarının görüntüleri, öğrenciler ve ders sorumlusu arasında geçen diyaloglar yer almaktadır. Ders sorumlusu öğrencilerin yaptığı kanıtları incelerken üzerini çizdiği kısımları neden çizmiş olduğunu, bu yazılanlardan ne

anlaşıldığını, yanıtın neden yanlış olduğunu, doğrusunun nasıl olması gerektiğini açıklayarak öğrencilere geri bildirim vermektedir. Bu uygulamanın gerçekleştirildiği dersin sonrasında derse devam etmekte olan ve ders sorumlusunun değerlendirmesine göre dersteki başarıları farklı düzeylerde olan 9 öğrenciyle ve ders sorumlusuyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılarak, bu görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Bireysel görüşmelerde sorulan sorularla öğrencilerin, yapılan uygulama hakkındaki düşünceleri, uygulamanın onlar için yararlı olup olmadığı, öğretmenin verdiği geri bildirimleri nasıl yorumladıkları ve uygulamanın daha etkili olmasına yönelik önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Ders sorumlusu ile yapılan görüşmede ise bu uygulamayı yapmaktaki amacı, öğrenciye ne tür geri bildirimler verdiği, sınıfta incelenecek örnek kağıtları nasıl belirlediği, öğrencilerde uygulamanın ne tür etkilerini gözlemlediği gibi sorular sorulmuştur. Video ve ses kayıtları şeklinde toplanan veriler, araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde çözümlenmiş ve gözlem notlarıyla birlikte betimsel yaklaşımla analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada, matematik öğretmenliği programında yer alan, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin devam ettiği kanıt ağırlıklı ileri düzey bir matematik dersinde gerçekleştirilen bir öğretim uygulaması tanıtılmış ve öğrencilerin bu uygulamaya ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yapılan uygulamaya ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu ancak çalışmayı kendilerine sağladığı katkılar açısından farklı şekilde değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Yapılan uygulamanın etkili olmasında, ders sorumlusunun uygulama sırasındaki yaklaşımının ve verdiği geri bildirimlerin türünün önemli olduğu, öğrencilerin bu geri bildirimlerden farklı şekillerde yararlandıkları görülmüştür. Öğrenciler bu tür uygulamaların öğrenim sürecinin ilk yıllarında aldıkları ve kanıtlama yöntemlerini öğrendikleri temel derslerde ve diğer alan derslerinde yapılmasının etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçların, kanıt ağırlıklı lisans düzeyi matematik derslerinde kullanılabilecek öğretim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** matematiksel kanıt, kanıtlama, geri bildirim

### Kaynakça

- Alcock, L. & Weber, K. (2005). Proof validation in real analysis: Inferring and checking warrants. *Journal of Mathematical Behavior*, 24 (2) (2005), pp. 125-134
- Baker, D., & Campbell, C. (2004). Fostering the development of mathematical thinking: Observations from a proofs course. *Primus*, 14(4), 345-353.
- Byrne, M., Hanusch, S., Moore, R.C., Fukawa-Connelly, T. (2018). Student Interpretations of Written Comments on Graded Proofs. *International Journal for Research in Undergraduate Mathematics Education*, 4, 228–253
- Edwards, B.S. & Ward, M.B. (2004). Surprises from Mathematics Education Research: Student (Mis)use of Mathematical Definitions. *The American Mathematical Monthly*, 111, 411–424.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, 1(1), 3-31.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge
- Moore, R.C. (1994). Making the transition to formal proof. *Educational Studies in Mathematics*, 27, 249-266.
- Stylianides, G. J., Stylianides, A. J., & Philippou, G.N. (2007). Preservice teachers' knowledge of proof by mathematical induction. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 145-166.
- Zerr, J.M., & Zerr, R. (2011). Learning from Their Mistakes: Using Students' Incorrect Proofs as a Pedagogical Tool. *PRIMUS*, 21, 530 - 544.

## Examination of the Perceptions of Prospective Mathematics Teachers regarding Mathematical Reasoning-and-Proving Processes

Mehtap Çağla Çokyavaş, Alaattin Pusmaz

MEB, Marmara University

### Problem Durumu

Mathematical proof is to convince others of the accuracy of a statement using reasoned arguments (Almeida, 1995). In other words, mathematical proof is one's self-persuasion when trying to convince others (Alibert & Thomas, 1991). Therefore, it can be claimed that the two roles of mathematical proof defined based on understanding are to convince and explain (McCrone & Martin, 2009), and that reveals the aspects of mathematical proof based on cognitive and psychological perspectives. Indeed, in order for an element to be proved, what requirements it provides in a mathematical sense and in what ways these requirements have convinced people on the way to be proved are important. That, in turn, makes it important for mathematics educators and mathematicians to understand the students' point of view regarding the requirements of proof, and the situations in which their tasks and knowledge arise these requirements (Zavlavsky et al., 2012). However, provided that mathematics educators and mathematicians present proofs mainly through information transfer, and do not involve students adequately in the cognitive processes during proving, they will not understand in which cases these requirements arise (Ugurel & Morali, 2010). Although this situation causes a decrease in the quality of mathematical proof studies, it will be perceived mathematical proofs are a procedure for confirming what is already known to be true for students (Schoenfeld, 1994). In order to prevent this situation, it would be significant to base the proof studies on cognitive processes. When studies based on cognitive foundations and psychological aspects are examined, studies that focus on people's perceptions of the role, purpose and importance of proof are generally encountered. (e.g., Almeida, 1995; Anapa & Samkar, 2010; Aktas & Aktas, 2013; Wiest, 2015). However, it may be seen more important to reveal people's perceptions of the solutions they have developed instead to reveal their perceptions of the concept of proof as this will enable perceptions to be more functional in the process of mathematical reasoning-and-proving (R-P). Based on these requirements, Stylianides (2008) focuses the psychological aspect of the Analytical Framework on the solution maker. He considered it more important for the R-P processes to examine the perceptions of mathematical qualities (pattern, conjecture, non-proof argument, proof) of mathematical components of the person who developed a solution based on reasoning and proof from a psychological perspective. With everything considered up to now, this study aims to examine the effects of proof tasks in categories related to the R-P processes on the perceptions of prospective mathematics teachers (PMTs).

### Yöntem

This research, which thoroughly examines the PMTs on R-P processes from a psychological perspective, was designed as a case study from qualitative research designs (Creswell, 2012). The study group consisted of three PMTs selected by the method of purposeful sampling. Consecutive long-term individual and group sessions were held with the PMTs, and only the findings obtained in the individual sessions were used within the study. In accordance with the purpose of the research, multiple data collection tools that support each other were used. These are (a) R-P-task oriented questions based on the R-P Analytical Framework (Stylianides, 2008), (b) Semi-Structured Interview Questions for the R-P processes, (c) researcher observation notes including process observations on proof tasks, and (d) the video-audio recordings of all communications during all the events. Semi-structured interview questions were prepared with both psychological and pedagogical components considered. The data obtained from five questions, which included two perspectives, were transcribed. Subsequently, based on the definition of the psychological component in the R-P Analytical Framework (Stylianides, 2008), the data containing solely personal interpretation, independent of the mathematical content, were analyzed by content analysis method. Within this scope, in order to examine the perceptions of the mathematical R-P processes, the answers given to the questions consisting of different solution development, solution quality, solution validity, and solution accuracy were examined, and the themes of strategy and solution quality and codes were developed. Comparisons were made by determining which codes were used frequently for each of the R-P categories.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

The following are identified regarding the PMTs: (a)They frequently base their perceptions on the R-P processes, and their strategic perceptions on their knowledge, (b)they base their perceptions of the accuracy and validity of their

solutions on being valid and convenient. These results can be supported by Alcock & Weber's interpretation (2005) that most of the mathematicians regard the proof validity as an important mathematical activity. In addition, PMTs (c) have similar explanations in terms of their perceptions of developing different solutions and the developability of the solution (d) do not have clear perspectives for the solutions they accepted as proof to be alternatives to other solutions, (e) feel impacts of their past education and experiences on their perceptions of proof, and (f) having their limited knowledge regarding proof causes their perception of R-P processes to be limited as well. These results demonstrate that proofs are predominantly given through the verification of theorems (Schoenfeld, 1994; Ugurel & Morali, 2010) and that students' ideas about proof are generally influenced by educational processes (Weber, 2010). PMTs had the opportunity to ask themselves the questions "What is proof for me?" and "How does it affect my solution process?" and to approach their solutions from a different perspective.

**Anahtar Kelimeler:** perception, mathematical reasoning, mathematical proof, teacher education

#### **Kaynakça**

Aktas, M. C., & Aktas, D. Y. (2013). Determination of mathematics department students' perceptions about proving through metaphors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 701-718.

Alcock, L., & Weber, K. (2005). Proof validation in real analysis: Inferring and checking warrants. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 125-134.

Alibert, D., & Thomas, M. (1991). *Research on mathematical proof*. In D. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 215-230). Dordrecht: Kluwer.

Almeida, D. (1995). Mathematics undergraduates' perceptions of proof. *Teaching Mathematics and Its Applications: An International Journal of the IMA*, 14 (4), 171-177.

Anapa, P., & Samkar, H. (2010). Investigation of undergraduate students' perceptions of mathematical proof. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2700-2706.

Cresswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.

Mccrone, S. M. S. & Martin, T. S. (2009). *Formal proof in high school geometry: student perceptions of structure, validity, and purpose. teaching proving by coordinating aspects of proofs with students' abilities*. In Stylianou, D. A., Blanton, M. L. & Knuth, E.J. (Eds.), *Teaching and Learning Proof Across Grades: A K-16 Perspective*, (pp. 204-221). New York/Washington, DC: Routledge/NCTM.

Schoenfeld, A. H., (1994). What do we know about mathematics curricula? *Journal of Mathematical Behavior*, 13, 55-80.

Stylianides, G. J. (2008). An analytic framework of reasoning-and-proving. *For the Learning of Mathematics*, 28 (1), 9-16.

Ugurel, I. & Morali, H. S. (2010). A close look at the classroom negotiation process for proof-making activity in a secondary school mathematics course within the framework of student discourses. *Journal of Buca Faculty of Education*, 28, 135-154.

Zaslavsky, O., Nickerson, S. D., Stylianides, A. J., Kidron, I., & Winicki-Landman, G. (2011). *The need for proof and proving: Mathematical and pedagogical perspectives*. In *Proof and Proving in Mathematics Education* (pp. 215-229). Springer, Dordrecht.

Weber, K. (2010). Mathematics majors' perceptions of conviction, validity, and proof. *Mathematical Thinking and Learning*, 12(4), 306-336.

Wiest, J. (2015). Postsecondary student perceptions of received mathematical proofs. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 15(1), 69-83.

**Acknowledgments:** This research was brought in light from a part of the second research question of the master's thesis entitled "*Investigation of the Pre-service Mathematics Teachers' Processes of Mathematical Reasoning and Proving in the Context of Reasoning-Proving Framework and Metacognition*", which the first author developed under the supervision of the second author.

## A Pedagogical Perspective on the Mathematical Reasoning-and-Proving Processes of Prospective Mathematics Teachers

Mehtap Çağla Çokyaşa, Alaattin Pusmaz

MEB, Marmara University

### Problem Durumu

How mathematics teachers design the learning environment and learning process depends on their knowledge and beliefs regarding mathematics and their understanding of mathematics learning-teaching topics (Anthony & Walshaw, 2009). The most important feature of mathematical understanding is the student's ability to justify why a particular mathematical statement is true or where a mathematical rule comes from, in accordance with their mathematical maturity (Varghese, 2009). Therefore, effective mathematics teaching is based on teachers' participation in student reasoning (Yackel & Hanna, 2003). The basis of mathematics is founded on reasoning while its essence is founded on proof that develops the reasoning of student (Ross, 1998).

In reasoning and proof process standards (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000), it is deemed necessary to include reasoning and proof in the curriculum from pre-school to 12th grade. In response to this requirement, when the education programs of Ministry of National Education of Turkey ([MoNE], 2018a, 2018b) are examined, it appears that reasoning and proof are not adequately addressed. In the mathematics education literature, it is seen that the studies in the field of mathematical reasoning and proof generally focus on the difficulties experienced in forming, understanding, and evaluating mathematical proofs (e.g., Knuth, 2002; Alcock & Weber, 2005) and the deficiencies and mistakes (Healy & Hoyles, 2000) made in these processes.

Proofs have different functions in terms of supporting learning-teaching processes apart from proving the accuracy of a theorem (Bayazit, 2017). Therefore, students need to understand and experience these various functions in order to learn the proof in an expressive process (de Villiers, 1990). It can also be significant for students to be given opportunities for roles in which they can gain experience independent of the teacher (Dawkins & Weber, 2017). Thus, it can be said that increasing the role of proof in school mathematics requires a significant teacher education and that teachers need continuous support (Lesseig, 2016). These needs demonstrate the pedagogical necessity of supporting teachers in the scope of their professional knowledge competence, professional development, and curriculum studies (Bieda, 2010).

In the studies that deal with mathematical reasoning and the process of proving within the perspective of pedagogy (e.g., Steele&Rogers, 2012; Lesseig, 2016), it is seen that the pedagogical knowledge is revealed and interpreted after an application environment is prepared for the participants. Although this approach demonstrates that it develops and improves mathematical reasoning and proving, it brings along several shortcomings. It is considered more important to ensure that people evaluate their solutions based on mathematical proving within the scope of their existing pedagogical knowledge and become aware of their knowledge about the proof and the points they need to improve, and it is expected to be implemented. Within this scope, important issues that mathematics teacher education should take into account are encountered in providing students with rich opportunities to make proof, understand and comprehend it. One of these issues is that mathematics teacher education enables prospective teachers to understand the proofs and to realize how they contribute to their professional development as well. Once that is achieved, from a pedagogical perspective, it would be significant to be given opportunities to compare the quality of the mathematical knowledge used in the mathematical proving process with the interpretation of the solution by the person making the mathematical proof and try to eliminate the possible inconsistencies arising from this comparison (Stylianides, 2008). The aim of this research, based on these requirements, is to integrate and examine the processes of mathematical reasoning-and-proving (R-P), which are handled from a mathematical perspective, with different categories of proof tasks of prospective mathematics teachers (PMTs), with a pedagogical perspective.

### Yöntem

This research, which requires PMTs to examine R-P processes in depth from a pedagogical perspective, was designed as a case study (Creswell, 2012). Three PMTs were selected by the method of purposeful sampling to obtain suitable data for the study. Consecutive long-term individual and group sessions were held with the PMTs, and only the findings obtained in the individual sessions were used for the study.



Multiple data collection tools have been used in order to ensure the diversity of data in accordance with the purpose of the research and to obtain qualified and rich data. These data obtaining tools are: (a) R-P-task oriented questions based on the R-P Analytical Framework (Stylianides, 2008), (b) Semi-Structured Interview Questions for the R-P processes, (c) researcher observation notes including process observations related to proof tasks, and (d) the video-audio recordings of all communications during all the events. An important aspect that needs to be expressed at this point is the Semi-Structured Interview Questions for the R-P processes. Three questions were prepared solely on the basis of pedagogical perspective. In addition, five questions including psychological and pedagogical components were prepared. The data obtained was analyzed according to the content analysis method based on the definition of the pedagogical component in the R-P analytical framework (Stylianides, 2008). As a result of the codes obtained based on the nature of the proof and the pedagogical content knowledge related to the proof, the themes consisting of content, teaching, student and curriculum knowledge and codes related to those were developed. Comparisons were made by determining which codes were used frequently for each of the R-P categories.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

It has been determined that pedagogical knowledge of PMTs regarding mathematical reasoning and proof is limited and that is related to the difficulties they experience in proof tasks. Regarding the curriculum, content, teaching, and student knowledge components for the R-P processes, the following have emerged: (a) There are deficiencies in curriculum knowledge about different grades, (b) they have limited content knowledge about formula/rule and proof, (c) they think that the courses to improve R-P processes are necessary at secondary school level. These results support Bieda's (2010) suggestion that PMTs need support in terms of professional knowledge competence, professional development, and curriculum studies. PMTs attribute their lack of pedagogical knowledge in the R-P processes and the challenges they had while proving to the deficiencies in their own education. This may be due to the limited learning outcomes regarding proof in the Mathematics Course Curriculum (MoNE, 2018a, 2018b). The fact that the PMTs, who recognized proof for the first time in university education, expressing that they can adapt to the process in two years, reveals the necessity of not delaying the introduction of students to the R-P processes in parallel with NCTM's (2000) view.

**Anahtar Kelimeler:** pedagogy, mathematical reasoning, mathematical proof, teacher education

### Kaynakça

- Alcock, L., & Weber, K. (2005). Proof validation in real analysis: Inferring and checking warrants. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 125-134.
- Anthony, G., & Walshaw, M. (2009). Characteristics of effective teaching of mathematics: A view from the west. *Journal of Mathematics Education*, 2(2), 147-164.
- Bayazit, I. (2017). The importance of proof and the analysis of the teachers' in this domain. *Electronic Turkish Studies*, 12 (14), 19-40.
- Bieda, K. N. (2010). Enacting proof-related tasks in middle school mathematics: Challenges and opportunities. *Journal for Research in Mathematics Education*, 351-382.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- de Villiers, M. (1990). The role and function of proof in mathematics. *Pythagoras*, N. 24, 17- 24.
- Dawkins, P. C., & Weber, K. (2017). Values and norms of proof for mathematicians and students. *Educational Studies in Mathematics*, 95(2), 123-142.
- Healy, L., & Hoyles, C. (2000). A study of proof conceptions in algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, 396-428.
- Knuth, E.J. (2002). Teachers' conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5(1), 61-88.
- Lesseig, K. (2016). Investigating mathematical knowledge for teaching proof in professional development. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2), 253-270.

Varghese, T. (2009). Secondary-level student teachers' conceptions of mathematical proof. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers, Vol 1*.

Yackel, E., & Hanna, G. (2003). Reasoning and Proof. In J. Kilpatrick, W. G. Martin, & D. Schifter (Eds.), *A Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics*, NCTM, Reston, VA, pp. 227-236.

Ross, K. A. (1998). Doing and proving: The place of algorithms and proofs in school mathematics. *The American Mathematical Monthly*, 105(3), 252-255.

Steele, M. D., & Rogers, K. C. (2012). Relationships between mathematical knowledge for teaching and teaching practice: The case of proof. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(2), 159-180.

Stylianides, G. J. (2008). An analytic framework of reasoning-and-proving. *For the Learning of Mathematics*, 28 (1), 9-16.

Ministry of National Education [MoNE] (2018a). Mathematics course curriculum (primary and secondary schools 1,2,3,4,5,6,7 and 8. grades) [Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)]. Ankara, T.C. Ministry of National Education. Retrieved September 25, 2017, from <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>

Ministry of National Education [MoNE] (2018b). Secondary mathematics course curriculum (9, 10, 11 and 12. grades) [Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı]. Ankara, T.C. Ministry of National Education. Retrieved September 25, 2017, from <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201821102727101-OGM%20MATEMAT%C4%B0K%20PRG%2020.01.2018.pdf>

NCTM [National Council of Teachers of Mathematics] (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA. Retrieved April 27, 2018, from <https://www.nctm.org/>

**Acknowledgments:** This research was brought in light from a part of the third research question of the master's thesis entitled " *Investigation of the Pre-service Mathematics Teachers' Processes of Mathematical Reasoning and Proving in the Context of Reasoning-Proving Framework and Metacognition*", which the first author developed under the supervision of the second author.

## İlkokul 4. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Geometri Konularının Gerçekçi Matematik Eğitimi İlkelerine Göre İncelenmesi

Ebru Korkutan, Gülçin Oflaz

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

### Problem Durumu

Hayatımızda önemli bir yere sahip olmasına rağmen matematik, eğitim süreci düşünüldüğünde sıklıkla öğretmenler tarafından öğretilmesi zor ve öğrenciler tarafından da öğrenilmesi zor bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysaki öğrenmek için zor bir ders olan matematiğin, öğrencilerin ön bilgileri göz önünde bulundurularak ve öğrencinin aktif, öğretmenin rehber olduğu yöntemlerle öğrenciye sunulması gerekmektedir. Bu şekilde tasarlanan bir öğrenme ortamı bizi gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımına yönlendirmektedir. Gerçekçi matematik eğitimi ilk kez 1971 yılında Hollanda'da Freudenthal Enstitüsü'nde Hans Freudenthal ve öğrencileri tarafından geliştirilmiş bir öğretim yaklaşımıdır (Ünal, 2008). Yaklaşımına göre matematik öğretimi gerçek yaşam problemleri ile başlamaktadır. Öğrenci karşılaştığı problemi zihninde canlandırmaya başladığı an, problem onun için gerçek yaşam problemi haline gelmektedir. Sürecin devamında zihinde canlandırılan problem durumunu çözmeye, buna uygun bir plan belirleme, fikirleri yeniden gözden geçirme, yeni fikirler keşfetme ve somutlaştırma gibi matematiksel beceriler gelmektedir. Bu sürecin tamamı Treffers'a (1987) göre matematikleştirme olarak tanımlanmaktadır. Gerçekçi matematik eğitimi Van den Heuvel Panhuizen(1998) tarafından geliştirilen aktivite, gerçeklik, seviye, sarmal yapı, etkileşim ve rehberlik şeklinde 6 öğretim ilkesi doğrultusunda açıklanmaktadır. Gerçekçi matematik eğitimi ilkelerinin anlamlı geometri öğretimi için de etkili olduğu yapılan çalışmalarda gösterilmektedir (Heuvel- Panhuizen ve Drijvers, 2020). Aslında gerçekçi matematik ilkeleri, gerçekçi geometri ile oldukça benzerdir (Çelik, 2016). Geometrinin öğrenilmesi öğrencinin çevresini gözlemlemesi ile başlamaktadır. Yürüttüğü muhakeme sonucunda karşılaştığı problemlere çözüm bulan öğrenci, yaptığı çizimler ve modellemeler ile sürece aktif olarak katılmakta ve kendi geometri bilgisini oluşturmaktadır (Freudenthal, 1986).

Ders kitapları hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından ulaşılması çok kolay kaynaklardır. Öğretmenler tarafından kullanılan yardımcı kaynaklar genel olarak konuyu pekiştirmek için tercih edilirken, temelde öğretilmesi gereken kazanımlara ve kavramlara ders kitaplarından ulaşılmaktadır (Doğan,2019). Kolay ulaşılabilir olduğu için ders kitapları öğretmenler için öğretim sürecinde, öğrenciler için ise öğrenme sürecinde kullanılan başlıca materyal olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada gerçekçi matematik eğitimi ilkeleri göz önüne alındığında, ilkokul 4. sınıf matematik kitaplarının geometri konularında bulunan konuların bu ilkeleri ne kadar içerdiği belirlenmektedir. 4. sınıf seviyesi öğrencilerin soyut düşünme becerilerini daha iyi yönetebildikleri ve çevrelerini daha iyi gözlemleyebildikleri bir sınıf seviyesidir. Ayrıca ortaokul eğitimine geçmeden önceki son sınıf olması nedeni ile de ortaokul matematik eğitim için zemin görevi üstlenmektedir. Bu nedenle çalışmada 'İlkokul 4. sınıf matematik ders kitaplarının geometri konularında gerçekçi matematik eğitimi ilkelerine ne sıklıkla rastlanmaktadır?' problemine yanıt aranmıştır.

### Yöntem

Yapılan çalışma nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği bir çalışmadır. Nitel çalışmalar doküman analizi, gözlem ve mülakat gibi tekniklerin kullanıldığı ve olayların bütüncül ve ayrıntılı bir şekilde sunulduğu araştırmalardır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırma deseni ise durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışmalarında araştırmacının kontrolünde olmayan bir olay 'nasıl' ve 'niçin' soruları etrafında detaylandırılarak incelenir (Büyüközütürk, 2019). Analizi yapılacak verilerin toplanması amacıyla veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırılan olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi kapsayan doküman analizi tekniği, araştırılan konunun doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasını sağlamaktadır (Yıldırım vd., 2011). Bu çalışmada da ilkokul 4. sınıf matematik ders kitaplarında gerçekçi matematik eğitimi ilkelerine ne sıklıkta yer verildiği araştırılmaktadır. MEB tarafından 4. Sınıf seviyesi için yayımlanan iki ders kitabı içerisinde Sivas ilinde yaygın olarak kullanılan A yayınevine ait ders kitabı kolay ulaşılabilirlik tekniği ile seçilmiştir. Çalışma doğrultusunda 4. sınıfta yer alan geometri konu başlıkları geometrik cisimler ve şekiller, uzamsal şekiller ve geometride temel kavramlar şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın veri analizi kısmında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde elde edilen veriler daha önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirilmektedir. Betimsel analizde amaç verilerin okuyucuya açık ve düzenli bir şekilde sunulmasıdır (Yıldırım vd., 2011). Çalışmadan elde edilen veriler gerçekçi matematik eğitiminin altı temel ilkesinin özelliklerini yansıtabilecek şekilde oluşturulmuş ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Ders kitaplarında yer alan geometri konularındaki her bir çalışma ilk olarak konuya hazırlık

çalışmaları, etkinlik, örnek ve alıştırma olarak sınıflandırılmıştır ve belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir ve elde edilen sonuçlar sayısal değerler ve grafikler yardımıyla ifade edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmada 4. sınıf matematik ders kitabında geometri konuları gerçekçi matematik eğitimi ilkeleri doğrultusunda incelenmektedir. Pilot çalışma sonucunda incelenmesi tamamlanan kısımlarda en çok gözlemlenen ilkelerin gerçeklik ve aktivite ilkesi olduğu belirlenmiştir. Kitap içerisindeki etkinliklerde öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebileceği bölümlere rastlanmıştır. Ayrıca etkinlikler gerçek hayat örnekler ve görselleri ile desteklenmektedir. Etkinlik adı altında öğrencilere grup çalışmasını destekleyecek çalışmalar sunulmuş ise bu durum da etkileşim ilkesi ile eşleştirilecektir. Atasoy (2017) nin çalışmasına benzer şekilde yapılan çalışmada sadece 4. sınıf geometri konuları incelendiği için önceki ve sonraki konularla arasındaki ilişkiye karar verilemeyeceği için sarmal yapı ilkesi incelenen çalışmalarda gözlemlenememiştir. Geometri konuları sunulurken ise görsel kullanımına ağırlık verildiği dikkat çekmektedir. Bu durum ise seviye ilkesi ile örtüşmektedir. Ayrıca somut materyal kullanımı geometri öğreniminde ön planda olduğu için seviye ilkesi burada da önem kazanmıştır. İncelemelerin devamında ise rehberlik ilkesi öğretmen rehberliğini temel alan bir ilke olduğu için kitap incelemesi çalışmalarında pek gözlemleneceği düşünülmektedir. Benzer sonuç Atasoy'un (2017) Singapur ve Türkiye'deki ortaokul son sınıf ders kitaplarında karşılaştırmalı olarak gerçekçi matematik eğitimi ilkelerine göre incelediği çalışmasında da vurgulanmıştır. Yine aynı çalışmada Atasoy (2017) kitap içerisinde sıklıkla çözümlü örneklerin ve açıklamaların bulunduğunu belirtmiştir.

4. sınıf kitabında sunulan örneklerin de genel olarak direkt sonucun verildiği açıklamaların yer aldığı örnekler olacağını düşünülmektedir. Etkinlik bölümlerinin ise grup çalışmalarını ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi destekleyici nitelikte olması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Gerçekçi Matematik Eğitimi, Ders Kitabı İnceleme

### Kaynakça

Atasoy, Meliha. Türkiye ve Singapur ortaokul son sınıf matematik ders kitaplarının analizi: Gerçekçi matematik eğitimi perspektifi. Ankara: Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.

Büyüközütürk, Ş. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. bas). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çelik, A. (2016). *Koniklerin gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımı ile öğretimi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans tezi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilecik.

Demir, Y. ve Atasoy, E., 2018. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının (2017) Değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2),753-780.

Doğan, M. F. (2019). Sekizinci sınıf matematik ders kitabındaki matematiksel akıl yürütme ve ispatı öğrenme olanakları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 601-618. DOI: 10,17679/inuefd.527243.

Hans Freudenthal, H. (1986). *Didactical Principles in Mathematics Instruction*. North-Holland Mathematical Library, 34, 351-357.

Özçelik, U. (2020). *İlkokul matematik 4 ders kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.

Treffers, A. (1987). *Three dimensions- A model of goal and theory description in mathematics in Instruction*. Dordrecht: Kluwer Academic.

Ünal, Z. Aydın. *Gerçekçi matematik eğitiminin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin başarılarına ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.

Van den Heuvel-Panhuizen, M. (1998). *Realistic mathematics education: Work in progress*. T. Breiteig & G. Brekke (Eds.), *Theory into practice in Mathematics Education*. Kristiansand, Norway: Faculty of Mathematics and Sciences.

Van den Heuvel-Panhuizen, M. ve Drijvers, P. (2020). Realistic mathematics education. *Encyclopedia of Mathematics*. 521-525.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Sözkese Matbaacılık..

## Mathematical Creativity in Mathematics Textbook: A Case Study with Fractions Unit in Fifth Grade

Çağla Adıgüzel Sarı, Ayhan Kürşat Erbaş, Bülent Çetinkaya

ODTÜ

### Problem Durumu

Whether creativity could be nurtured through education is an important question. People who do not believe in schools' contribution to developing individuals' creativity occasionally attribute this belief to the teachers' inadequate knowledge and skills, lack of teaching and learning materials, and unproductive school culture. On the other hand, some researchers (e.g., Curcio & Schwartz, 2002) claim that students can invent, create or find original solutions when exposed to interesting real-life problems, particularly ill-defined problems. Therefore, the school mathematics curricula and mathematics textbooks might serve as critical instruments in developing students' creative abilities (Özgür & Doğan, 2019).

When analyzing the different mathematics curricula developed between 2000-2018 in Turkey, we see an implicit or explicit attribution to creative thinking or creativity. For instance, one of the aims of the middle school mathematics curriculum (Ministry of National Education ([MoNE], 2009) is stated as to promote the development of constructive, creative, and productive individuals who can solve problems faced in real life. Similarly, the development of students' independent thinking is also aimed in the primary school mathematics curricula.

In Turkey, several studies conducted about creativity, such as those investigating the relationship between creativity and achievement, between personality traits, motivation, academic risk-taking, and metacognition, perceptions of in-service teachers and pre-service teachers on creativity, experimental studies aiming to improve creative problem-solving skills, analyzing students' creative writing, and prospective mathematics teachers' mathematical creativity in problem-solving (see, e.g., Adıgüzel, 2017; Batırbek, 2007; Kandemir, 2006; Erbaş & Bas, 2015; Kıymaz, Sriraman, & Lee, 2011; Olgun, 2012; Yıldırım, 2006). However, few studies analyzed tasks and problems in mathematics textbooks to address how and to what extent they might foster students' creativity. Only one study (Özgür & Doğan, 2019) in the accessible literature in Turkey investigated a (fourth grade) mathematics textbook in terms of its potential to foster mathematical creativity. Thus, this study aims to contribute to this line of research by analyzing two 5th grade mathematics textbooks to reveal if and how mathematical creativity is fostered throughout the tasks in the fraction unit.

Although students first introduced fractions in the first grade in Turkey, they learn about the operations on fractions in grades four to six (MoNE, 2013, 2015, 2018). Thus, the tasks and problems related to fractions in 5th grade might reflect students' first unique experiences and ideas outside the box. Moreover, the fractions topic is open to use an abundance of materials, including manipulatives such as fraction strips, fraction bars, fraction cards, and real-life countable and uncountable objects such as vegetables and cakes. Students could also make drawings on grids, paper folding, pattern blocks in order to represent area models of fractions that may help develop creativity.

### Yöntem

Qualitative content analysis was employed to explore the aspects of creativity in the problems and tasks in the mathematics textbooks (Creswell, 2012). Hadar and Tirosh's (2019) framework for assessing creative thinking in curriculum materials is used to analyze the problems in two 5th grade mathematics textbooks, Cırtıcı et al. (2019) and Karakuyu (2019). The framework includes three themes (i.e., lateral thinking [LT], divergent thinking [DT], and convergent thinking [CT]) and nine categories. These categories and their corresponding themes are as follows.

1. *Tasks requiring alternative solutions for a given solution* [LT]
2. *Tasks with more than one solution* [LT]
3. *Tasks requiring more than one pathway to be solved* [LT]
4. *Tasks taking mathematical knowledge outside mathematics* [LT]
5. *Tasks requiring identification and implementation of mathematical principles* [DT]
6. *Tasks requiring connections between mathematical ideas* [DT]

7. Tasks using mathematical procedures to solve problems from other contexts [DT]

8. Tasks requiring the posing of mathematical problems [CT]

9. Tasks requiring the exploration of mathematical ideas [CT]

(Hadar and Tirosh, 2019, p.2)

In both books, a total of 190 problems and tasks, ten introductory problems, 82 worked problems, 65 problems, and 33 end-of-unit tasks were analyzed. Along with the first researcher, the tasks and problems were coded by two other raters, a mathematics teacher with a master's degree in mathematics education and a doctoral student in mathematics education. The coders were provided with a questionnaire explaining the framework used and asked to determine the categories of each task and problem. The coders were given two weeks to complete the questionnaire.

Inter-coder reliability was assured by calculating the agreement among the responses of the two external coders and the first researcher's coding on the same task. The mean for the percent agreements was found to be 91.67%. A complete agreement was reached by discussing, clarifying, and resolving the conflicting codes. Afterward, the remaining data were coded by the first researcher.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Of the 190 problems regarding fractions in both textbooks, 32 problems (17%), 16 problems for each book, were attributed in one of the themes in the framework used. This amount was relatively low compared to 22.3% reported by Hadar and Tirosh's (2019) for the fifth-grade textbook they investigated. However, one might be cautious about interpreting this result as their study covered the problems in the whole textbook, although we only investigated the problems related to fractions.

Furthermore, of the 32 problems categorized as related to creative thinking in mathematics, 16 problems were related to divergent thinking, ten problems related to convergent thinking, and six problems were related to lateral thinking. Also, out of 32 problems, there was only one problem in category-1, six problems in category-2, nine problems in category-3, ten problems in category-7, and six problems in category-8. There were no problems categorized in the other four categories (i.e., category 4, 5, 6, and 9). We discuss the implications of these findings for the quality of the tasks included in the mathematics textbooks and teachers' use of them in the instruction.

**Anahtar Kelimeler:** mathematical creativity, mathematics textbooks, elementary school, textbook analysis, fractions

### Kaynakça

Adiguzel, Ç. (2017). *Exploring mathematical creativity in a fractions topic in a fifth-grade mathematics class* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Batırbek, M. (2007). *The analysis of children's writing: A study on the creative potential and rhetorical structure of written texts* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Cırtıcı, H., Gönen, İ., Araç, D., Özarslan, M., Pekcan, N., & Şahin, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik 5. sınıf ders kitabı [5th grade mathematics textbook for middle schools and religious middle schools]*. Ankara, Turkey: MEB Yayınları.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Curcio, F. R., & Schwartz, S. L. (2002). There are no algorithms for teaching algorithms. In A. R. Teppo (Ed.), *Reflecting on NCTM's principles and standards in elementary and middle school mathematics* (pp. 122-126). Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics.

Erbas, A. K., & Bas, S. (2015). The contribution of personality traits, motivation, academic risk-taking and metacognition to the creative ability in mathematics. *Creativity Research Journal*, 27(4), 299-307.

Hadar, L. L., & Tirosh, M. (2019). Creative thinking in mathematics curriculum: An analytics framework. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100585.



- Kandemir, M. A. (2006). *OFMA matematik eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık eğitimi hakkındaki görüşleri ve yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Unpublished master's thesis). Balıkesir University, Balıkesir, Turkey.
- Karakuyu, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik 5. sınıf ders kitabı [5th grade mathematics textbook for middle schools and religious middle schools]*. Ankara, Turkey: SDR Dikey Yayıncılık.
- Kıymaz, Y., Sriraman, B., & Lee, K. H. (2011). Prospective secondary mathematics teachers' mathematical creativity in problem solving: A Turkish study. In B. Sriraman & K. H. Lee (Eds.), *The elements of creativity and giftedness in mathematics* (pp. 173-191). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- MEB [MoNE] (2009). *İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı [Elementary mathematics curriculum for 1-5 grades]*. Ankara, Turkey: Author.
- MEB [MoNE] (2013). *İlköğretim matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı [Elementary mathematics curriculum for 5-8 grades]*. Ankara, Turkey: Author.
- MEB [MoNE] (2015). *İlkokul matematik dersi 1, 2, 3 ve 4. sınıflar öğretim programı [Elementary mathematics curriculum for 1, 2, 3, and 4 grades]*. Ankara, Turkey: Author.
- MEB [MoNE] (2018). *Matematik dersi öğretim programı, ilkokul ve ortaokul:1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar [Elementary mathematics curriculum for 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, and 8 grades]*. Ankara, Turkey: Author.
- Olgun, E. (2012). *A non-formal learning program for the contribution of creative problem solving skills: A case study* (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Özgür, B., & Doğan, M. (2019). Matematik ders kitabının yaratıcılık kavramı boyutunda değerlendirilmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 17-23.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi* (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Ankara, Turkey.

## Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Temelli Problem Çözme Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Sinem Kayalı, Ayşegül Fildişi, Ayşe Tuğba Öner

MEB, MEB, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

### Problem Durumu

Günlük yaşamda karşılaşılan her bir durumu iyi yönetebilmek, doğru karar verebilmek için kendini ve çevresini tanıyan, ne şekilde düşündüğünün farkında olan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Umay, 2003). Bu sebeple öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilere sahip olması ya da bu becerilerin geliştirilmesi gerekir (Acar, 2018). Öğrencilere verilen eğitim sürecinde akademik anlamda matematik dersi önemli bir payı oluşturmakla beraber bu becerilerin kazandırılmasında da aktif bir rol oynamaktadır (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008). Matematik dersi sistematığı gereği düşünebilme, mantıksal çıkarımlar yapabilme ve soyutlama yapabilme yeteneği kazandırmaktadır (Altun, 2010).

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri ön planda olacak şekilde hazırlanan matematik dersi öğretim programları incelendiğinde bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimle beraber bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarında farklılaştığı vurgulanarak; eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin bu ihtiyaçları tanımladığı vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Yapılandırmacı yaklaşım temelli oluşturulan programımızda önemli bir yere sahip olan eleştirel düşünmenin, eğitim sistemi amaçlarından olan karaktere, özgür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirilmesine katkı sağlaması kaçınılmazdır (Arısoy, 2017).

Eleştirel düşünme kavramıyla ilgili literatür içerisinde birçok tanımlama yer almaktadır. Eleştirel düşünmeyi, Paul ve Elder (2006) düşünceyi geliştirme, analiz etme ve değerlendirme sanatı olarak tanımlamışlardır (Akt; Arısoy, 2017). Nosich (2011; 2012) eleştirel bir düşünmenin tam anlamıyla yerine getirilebilmesi açısından düşünmenin sahip olması gereken eleştirel düşünme becerisi standartlarını belirlemiştir. Bu standartlar, Paul (1995) tarafından ortaya atılan eleştirel düşünme beceri standartları ışığında oluşturulmuştur. Standartlar sırasıyla; açıklık, doğruluk, önem-alakalılık, yeterlik, derinlik, genişlik ve kesinliktir. Eleştirel düşünme standartları, belli bir durumu sadece soyutlama yaparak değil, bu standartlar ışığında düşünmenin ve hayata organize etmenin önemini vurgulamaktadır. Bu standartlar eleştirel düşünmeyi içselleştirmek ve düşünmeyi işlevsel hale getirebilme noktasında büyük önem taşımaktadır.

NCTM (2007)'e göre öğrenciler problem çözmeyi matematiksel durumları algılayabilmek; günlük hayat durumlarında problemleri formüle edebilmek ve keşfedilmek; problem içeriklerinin doğruluğunu açıklayabilmek ve çeşitli stratejilerle çözüme ulaştırabilmek için kullanırlar. Bu açıdan bakıldığında eleştirel düşünme becerisi ile problem çözmenin yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin benzer amaç ve hedeflere hizmet etmesi gereği eleştirel düşünme standartlarına uygun soruların problem çözme içeriğinde kullanılmasının öğrenciler için faydalı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu durumun matematik dersi öğretim programında yer alan hedeflerle örtüştüğü göz önünde bulundurulursa, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırmaya yönelik problem çözme etkinliklerinin öğretim esnasında kullanımı önem taşımaktadır. Bu öğretim etkinliklerinin amacı ve hedefleri kadar öğrencilere kazanımlarının ne derecede ulaştığının bilinmesi de önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın problem durumu, eleştirel düşünme becerisine uygun olarak oluşturulan problem çözme etkinliklerinin uygulanması ve uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerinin eleştirel düşünme standartları kapsamında değerlendirilerek incelenmesidir.

### Yöntem

Eleştirel düşünme becerisi standartlarına uygun olarak tasarlanmış problem çözme etkinliklerini deneyimlemiş öğrenci görüşlerinin incelendiği bu çalışmada için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmacı tarafından kontrol edilemeyen bir olayı derinlemesine incelenmesine olanak veren, "nasıl" ve "niçin" soruları temelinde oluşturulan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım, Şimşek, 2018, s.289). Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğrenciler kolay ulaşılabilir örneklemeyle belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) araştırmacıların diğer örnekleme yöntemlerini kullanmadıkları ve araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılmasının gerekli görüldüğü durumlarda kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü süreçte, ülke genelinde eğitim- öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim ile devam edilmesinden ötürü kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmada yer alan iki yazarın görev yaptıkları okulda eğitim alan öğrenciler içinden ikinci aşama için öğrenci seçimi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada öğrenciler ölçüt

örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2020) bir araştırmada belli niteliklere sahip kişilerin ölçüt örnekleme yöntemi ile çalışma grubunun oluşturulacağını belirtmiştir. Ölçüt örnekleme tekniği ile yedi kişilik örneklem grubu oluşturulmuş ve bu aşamadaki örneklem seçiminde dikkat edilen ölçütler şu şekildedir: duyu ve düşüncelerini rahat bir şekilde anlatabilen; dönem içinde araştırmacıların matematik derslerinde söz alarak katılımcı bir öğrenci profili oluşturan; eleştirel düşünme temelli problem çözme etkinliklerine katılımında istekli ve gönüllü olma; okul ders saatleri dışında gerçekleştirilecek uygulamalara katılım için gerekli teknik donanımına sahip olma ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Özellikle ilk iki ölçüt araştırmacıların çalışmayı yürütmesi için önemli ölçütlerdir; çünkü çalışmanın doğası gereği öğrenciler mülakat esnasında eleştirel düşünme temelli problem çözme etkinliklerinde yer alan sorgulayıcı ve eleştirel düşünme standartlarına yönelik sorularda ne gibi bilişsel süreçler yaşadıklarını belirtmeleri gerekmektedir. Bu anlamda düşüncelerini ayrıntılı olarak açıklayabilen öğrencilere ihtiyaç duyulmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak, sınıf ortamında kullanılmak üzere geliştirilmiş eleştirel düşünme temelli problem çözme etkinlikleri ve görüşme formu kullanılmıştır. Eleştirel düşünme becerisine uygun tasarlanmış problem çözme etkinlikleri ve öğrencilerin problem çözme sürecindeki eleştirel düşünme süreçlerini eleştirel düşünme standartları açısından ortaya çıkarmayı hedefleyen sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu altı uzman görüşüne sunulmuş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot çalışmayla hem etkinliklerin hem de görüşme sorularının geçerliliği bir kez daha gözden geçirilmiştir. Etkinlik içeriklerinde öğrencilerin rahatlıkla ulaşabileceği EBA platformundaki bazı sorular ve Wordwall uygulaması kullanılmıştır. Verileri toplama süreci ise çevrim içi ortamda Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Problem çözme etkinliklerinin her biri ortalama 60–80 dakika sürmüştür. Tasarlanan her problem çözme etkinliği uygulandıktan sonra tüm öğrencilerle yaklaşık 25–30 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Sesli ve görüntülü olarak kayıt altına alınan görüşmeler transkripte edilerek içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Öğrencilere eleştirel düşünme beceri standartlarına uygun olarak oluşturulan problem çözme etkinlikleriyle öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması beklenmektedir.
- Matematik derslerinde gerçekleştirilen problem çözme süreçlerinde eleştirel düşünme beceri standartlarının yer almasıyla birlikte öğrencilere günlük yaşamda karşılaşacakları problem durumlarına bulacakları çözümlerde bu becerileri temele alacak akılcı çözümler geliştirebilmeleri beklenmektedir.
- Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik etkinlikler ile eleştirel düşüncelerini daha işlevsel hale getirmeleri beklenmektedir.
- Öğrencilere akıl yürütme, karşılaştırma, gerçekçi tahminlerde bulunma becerilerini eleştirel düşünme standartları kapsamında kazandırmak amaçlanmaktadır.
- Öğrencilerin bu standartlar kapsamında sahip oldukları beceri düzeyleri değerlendirilerek gerekli eksiklikleri gidermeye yönelik ne tür çalışmaların yapılabileceğine dair öneriler belirlenebilecektir.
- Günlük yaşam durumlarını iyi yönetebilmelerini sağlamak için gerekli olan eleştirel düşünmenin matematik dersi kapsamında etkili ve uyumlu olacak şekilde gerçekleştirileceğine dair fikir sahibi olmaya katkıda bulunması düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel düşünme becerisi, ortaokul matematik, problem çözme, öğrenci görüşü

#### Kaynakça

Acar, D. (2018). FeTeMM eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Altun, M. (2010). Matematik öğretimi (7.Baskı). Bursa: Alfa Aktüel.

Arısoy, B. (2017). Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme erdemleri ve matematik dersine ilişkin tutumlarına etkisi. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.

Eğitim Bilişim Ağı (2021). EBA Dersler. <https://ders.eba.gov.tr> adresinden 21.04.2021 tarihinde alınmıştır.

- Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 174-184.
- MEB. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı İlkokul Ortaokul 1-8.Sınıflar. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). İlköğretim Matematik 5 Ders Kitabı. Ankara: Tuna Yayıncılık.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Mathematics Teaching Today*. Reston, VA: NCTM.
- Nosich, G. M. (2012). Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi (Çev. B. Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal baskı, 2011).
- Paul, R. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Sağdıç, A., Sarıtaş, S. ve Canlı, H. (2020). 5.Sınıf Matematik Etkinlikli Kazanım Soru Bankası. İstanbul: Çanta Yayıncılık.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 234-243.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## COVID-19 Pandemisi ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Merve Sert, Mehmet Bekdemir

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

### Problem Durumu

Kaygı, kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2005;aktaran Yenilmez,2006). Basit bir şekilde, kaygı bireyin bir huzursuzluk durumu olarak düşünülebilir. Gelişen ve değişen bilim ve teknolojiye paralel olarak matematik ve matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalar da hızla artmaya devam etmektedir. Bununla birlikte matematik ve matematik ders başarısını etkileyen faktörler de yoğun bir şekilde araştırılmaktadır. Bu konudaki alan yazın incelendiğinde hazır bulunuşluk durumu, öğretmen, öğrenme ortamı, öğrencinin kişilik özellikleri gibi önemli faktörlerin yanında öğrencinin kaygı durumu da öğrencilerin öğrenmesini etkileyen önemli bir faktördür (Aydın, Keskin, 2017; Arslan, Güler ve Gürbüz, 2017; Bekdemir, 2010).Matematik kaygısı; matematikle uğraşırken veya matematiğin kullanılması gerektiği durumlarda ortaya çıkan, belirtileri fiziksel olarak da gözüken, matematikle ilgili çözümü, öğrenme ve başarıyı, kısaca matematik yapmayı engelleyen mantık dışı panik, telaş, utanma, kaçınma, başaramama ve korku duygusudur (Bekdemir, 2009).

Matematik kaygısı ile ilgili çalışmalar, 1950’li yıllarda matematik öğretmenlerinin bireysel gözlemleriyle başlamış, 1970’li yıllardan sonra bu alandaki çalışmalar daha sistematik ve yoğun bir şekilde günümüze kadar devam etmiştir (Özdemir ve Gür, 2011). Bu konuda yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar, ilkokuldan üniversiteye kadar her eğitim düzeyindeki öğrencileri kapsamaktadır. Örneğin; Türkiye’de bu konuda 2005-2019 yılları arasında üçü doktora tezi olmak üzere toplam 45 adet lisansüstü tez yapılmıştır. Yapılmış tezlerin sayısında son yıllarda (2019 yılında 14 adet) önemli artış gösterdiği gözlenmiştir. Bu çalışmaların yaklaşık % 35’i ortaokul düzeyinde iken %20’si lise düzeyindedir. Ortaöğretimde en fazla 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri incelenirken en az da 12.sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik kaygıları incelenmiştir. Yine bu araştırmalarda her kademedeki öğrencilerin çoğunluğunun yüksek veya çok yüksek düzeyde matematik kaygısına sahip oldukları ortaya konulmaktadır (Aydın ve Keskin, 2017; Bekdemir, 2010). Bu durumdaki öğrenciler, matematik öğrenmesi sürecinde başarısız olmakta ve hatta gelecek kariyerlerini belirlerken matematik ile ilgili olan alanları tercih etmemektedirler (Malanchini ve ark, 2017). Yine yüksek matematik kaygısı öğrencileri matematiği öğrenecek kadar zeki olmadıkları gibi olumsuz fakat gerçek dışı düşüncelere sevk etmektedir (Sapma, 2013). Bunun sonucunda matematik kaygısı öğrencilerde düşük akademik başarı, özgüven eksikliği, eğitimini yarıda bırakma ve yükseköğretimde başarılı olamama gibi problemlere neden olmaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın yapılmasının iki temel nedeni vardır. Birincisi, ortaöğretimde her sınıf düzeyinde karşılaştırmalı olarak yeterli sayıda araştırma yapılmamasıdır. İkincisi ise öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları COVID-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin matematik kaygı puanları, matematik başarısı kontrol altına alındığında öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin matematik kaygı puanları, matematik başarısı kontrol altına alındığında sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin matematik kaygı puanları, matematik başarısı kontrol altına alındığında cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin matematik kaygı puanları, matematik dersi için destek alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin matematik kaygı puanları ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin matematik kaygı puanları ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma, lisede öğrenim gören tüm kademedeki öğrencilerin pandemi sürecinde Matematik kaygı düzeylerinin ve bu kaygının oluşumuna etki eden faktörlerin belirlenmesi ve bu suretle matematik başarısını olumsuz yönde etkileyebilen kaygının azaltılması ya da tamamen ortadan kaldırılması konusunda yol göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca literatüre bakıldığında özellikle bu süreçten en çok etkilendiği düşünülen lise son sınıf öğrencilerinin matematik kaygı çalışmalarında çok yer almadığı görülmektedir. Bu çalışmada tüm sınıf seviyelerinde öğrenciler yer alacaktır. Bunun yanında Dünya çapında eğitime ilk defa bu kadar ara verildi ve ülkemizde de ilk defa bu kadar çok katılımı uzaktan eğitimle dersler planlandı ve yapıldı. Yeni eğitim öğretim döneminde de yeni normallerle dersler planlandığından ve gerek yüz yüze gerekse uzaktan eğitim hali hazırda devam etmekte olup öğrencilerin bu süreçte takip edilmesi matematik kaygısı çalışmalarına yenisini ekleyecektir.

### Yöntem

Çalışmada öğrencilerin okul ortamındaki bazı değişkenlere göre kaygı durumu hakkında bilgi elde etmeyi amaçladığımızdan tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama yöntemi; genellikle bireylerin davranışları, değerleri, inanışları, istekleri, fikirleri ve yaşadıkları ortam gibi farklı değişkenler hakkında bilgi toplamak ve karşılaştırmak için kullanılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; McMillan & Schumacher, 2012).

### Araştırmanın Örnekleme

Bu çalışma Eylül 2020- Haziran 2021 tarihleri arasında Ege Bölgesinin nüfus açısından orta ölçekli bir ilinin büyük bir ilçesindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet liselerinde yapılmıştır. Çalışmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 249'u kız, 148'i erkektir. Bu öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları ise 9.sınıfta 169, 10.sınıfta 110, 11.sınıfta 64 ve 12. sınıfta 54 olmak üzere toplam 397 öğrenci şeklindedir.

### Veri Toplama Aracı

Örneklemden veriler iki bölümden oluşan "Matematik Kaygısı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Matematik Kaygısı Ölçeği Erol (1989) tarafından Türkiye'ye uyarlanan, 4'lü-Likert tipindeki 45 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 45 iken en yüksek puan ise 180 dir. Puanın düşüklüğü kaygı düzeyinin düşüklüğünü gösterirken yüksekliği de kaygı düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Matematik kaygısı ölçeğinin orijinal iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı .92 iken bu çalışma için .955 olarak hesaplanmıştır. Yine bu ölçekten alınan puanlara göre matematik kaygısı; 45–68 düşük, 69–108 normal, 109–128 kaygılı ve 129–180 yüksek kaygılı olarak sınıflanmıştır (Erkin, Dönmez ve Özel, 2006).

### Verilerin analizi

Örneklemden matematik kaygı ölçeği yardımıyla elde edilen puanlarla analizler yapılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik başarısı yüz yüze eğitimde olduğu gibi değerlendirilememiştir. Tüm pandemi süreci ve yaşanan olumsuz gelişmeler göz önünde bulundurularak göreceli olarak öğrencilere matematik dersi için daha yüksek notu verilmiştir. Veri toplama sürecinde öğrencilerin pandemi başlamadan önceki matematik başarı notları kaydedilmiştir. Öğrencilerin matematik başarı notlarıyla kaygı notları arasında negatif yönde orta düzeyde doğrusal bir ilişki vardır ( $r(397)=-.382, p<.01$ ). Bu yüzden, birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlerde matematik başarı puanı kovaryans olarak kullanılarak tek yönlü ANCOVA analizleri kullanılacaktır. Dört ve beşinci alt problemler için Spearmann korelasyon analizi altıncı alt problem için de Mann Whitney U testi kullanılacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik başarısı yüz yüze eğitimde olduğu gibi değerlendirilememiştir. Tüm pandemi süreci ve yaşanan olumsuz gelişmeler göz önünde bulundurularak göreceli olarak öğrencilere matematik dersi için daha yüksek notu verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilecek bulgulara göre, öğrencilerin matematik kaygıları, öğrenim gördükleri okul türü, sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşma olabileceği beklenmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin matematik kaygı puanlarında cinsiyete göre de farklılaşma beklenmektedir. Öğrencilerin matematik kaygı puanlarıyla anne eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki beklenmezken, öğrencilerin matematik kaygı puanları ile baba eğitim durumları arasında da anlamlı ilişki beklenmektedir. Son olarak öğrencilerin matematik kaygı puanlarında matematik dersi için destek alma durumuna göre anlamlı farklılaşma beklenmemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19 Pandemi, Uzaktan Eğitim, Matematik Kaygısı.



**Kaynakça**

- Aydın, M. ve Keskin, İ. (2017). "8. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1801-1818.
- Bekdemir, M. (2009) "Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin ve başarılarının değerlendirilmesi", *Erzincan University Journal of Science and Technology*, 2(2), 169-189.
- Bekdemir, M. (2010). The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. *Educational studies in mathematics*, 75(3), 311-328.
- Erkin, E., Dönmez, G., & Özel, S. (2006). Matematik kaygısı ölçeği'nin psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140).
- Erol, E. (1989) "Prevalence and correlates of matlı anxiety in Turkish high school students" Yüksek Lisans Tezi Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design & evaluate research in education (8th Edt.)*. McGraw Hill.
- Gürşimşek, Ş., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007) "Okulöncesi Eitime Babaların Katılım Düzeyi ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Işık, E., Nevrozlar, Kent Matbaası, Ankara, 1996, s.31-45.
- Malanchini, M., Rimfeld, K., Shakeshaft, N. G., Rodic, M., Schofield, K., Selzam, S., ... and Kovas, Y. (2017). "The Genetic and Environmental Aetiology of Spatial, Mathematics and General Anxiety", *Scientific reports*, 7, 42218.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2012). *Research in education: Evidence-based inquiry (7th Edition)*. Pearson.
- Miller, J. M., & Selva, L. H. (1994). Drug enforcement's doubleedged sword: An assessment of asset forfeiture programs. *Justice Quarterly*, 11(2), 313-335.
- Özdemir, E., & Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Sapma, G. (2013). Matematik başarıları ile matematik kaygısı arasındaki ilişkinin istatistiksel yöntemlerle incelenmesi.
- Taş, Y. Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma. [http://www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b\\_sinavkaygi.html](http://www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_sinavkaygi.html) (10.02.2005 tarihinde ziyaret edilmiştir).
- 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.

## Eğitsel Dijital Oyunların Bütünleştirilmiş Etkileşim Tasarımı Modeli (BETTAM) ile İncelenmesi

Bahadır Yıldız, Selin Urhan

Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsanoğlu, varlığından bu yana diğer insanlar, doğa, araçlar ve makineler ile etkileşim halindedir (Zucker, 2005; Kolko, 2007). Wagner (1994) etkileşimi en az iki nesne ve bu nesnelere karşılıklı etkileşim içeren bir süreç olarak açıklar. Vanda, Tribus ve Vanda (2000) etkileşimi beş temel bileşeni olan bir süreç olarak tanımlamışlardır. Bu süreçte kişi ilk olarak, çevresinden gelen çeşitli uyarılara (dış girdi) maruz kalır. Bu uyarıların yaptığı etkiye göre kişi bilişsel bir süreç geçirmeye başlar. Bilişsel süreç sonunda kişi, davranış olarak da adlandırılan bir tepki oluşturur. Bu davranış nedeniyle kişinin bulunduğu ortamda bir değişiklik meydana gelir. Bu değişiklik, kişi için yeni bir uyarıya (girdiye) neden olur ve kişi yeniden bilişsel bir sürece girer. Etkileşim bu adımları içeren ve döngü halinde işleyen dinamik bir süreçtir.

Etkileşimin bilinçli, tarafların ihtiyaçlarına cevap verir ve bireysel farklılıkları göz önüne alan nitelikte tasarlanması, taraflar arasındaki iletişimi daha etkili ve verimli hale getirir. Bu süreci bilinçli olarak tasarlayan kişilere etkileşim tasarımcıları denir (Cooper, Reimann ve Cronin, 2007). Etkileşim tasarımı, sanılının aksine, yalnızca teknoloji alanında değil; iletişimin, çalışmanın, bir akışın olduğu her alanda mevcuttur. Eğitim de etkileşimin önemli ölçüde kendini hissettirdiği alanlardan biridir.

Öğrenme etkinliği, bir öğrenci ile diğer öğrenciler, öğretmen, kaynaklar, araçlar ve çevre arasındaki etkileşim olarak tanımlanabilir. Öğrenme etkinliğinin amacı öğrencide belirli öğrenme çıktılarına yönelik yeterlikler, bilgi ve beceriler oluşturmaktır. Öğretmenin bu süreçteki temel görevi, öğrencileri öğrenme etkinliklerine aktif olarak dahil etmektir. Bu amaca yönelik olarak öğretmen öğrenme ortamını, etkinlikleri, geliştirdiği somut materyalleri öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve onlara aynı zamanda keyif verecek şekilde tasarlamalıdır (Shuell, 1986). Bu açıdan bakıldığında öğretmenler, öğrenme ortamlarının etkileşim tasarımcılarıdır.

Eğitsel dijital oyunlar teknolojik araçlar yardımıyla oyun formatında tasarlanan ve öğrencilerin konuları öğrenmesine, problem çözme yeteneğini ve stratejik düşünme becerisini geliştirmesine yardımcı olan yazılımlardır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003). Eğitsel dijital oyunların öğrenme nesnesi olarak etkili kullanımı için süre sınırının olması, öğrenciye ipucu sunması, öğrencinin süreçte attığı adımlara dönüt vermesi, yaşına ve seviyesine uygun olması gerekir (Alper, 2017). Diğer yandan, öğrencinin motive olması, öğrenirken zevk alması, oynamaya devam etmesi ve bu yolla hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşması eğitsel dijital oyunların etkileşimli olmasını da gerektirmektedir.

Scratch eğitsel dijital oyunların prototiplerini geliştirmek ve bu prototipleri test etmek için kullanılabilen bir programdır. Görsel bir programlama diline sahip olan Scratch, sekiz yaş ve üzerindeki öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi, akıl yürütmeyi, problem çözmeyi ve işbirliği becerilerini geliştirmeyi sağlamak için tasarlanmıştır (Resnick ve diğ., 2009). Scratch'te komutlar basitleştirilmiş sözdizimi biçiminde olduğundan öğrencilerin kodu kendilerinin yazması gerekmez; sembolik blokları sürükleyip bırakmaları ve bu sayede kod zincirlerini oluşturmaları yeterlidir (Miller ve Larkin, 2017). Scratch'te program çalışırken kod blokları düzenlenebilir ve test edilebilir. Bu durum, öğrencilerin yeni fikirlerini istedikleri an denemelerini, prototiplerini güncellemelerini ve test etmelerini sağlayabilmektedir.

Bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının Scratch kullanarak farklı öğrenme alanlarına yönelik tasarladıkları eğitsel dijital oyunlar Bütünleştirilmiş Etkileşim Tasarımı Modeli (BETTAM)'nin içerdiği etkileşim bileşenleri bağlamında incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçların matematik öğretmen adaylarının geliştirdikleri eğitsel dijital oyunların tasarımında hangi etkileşim bileşenlerini neden ve nasıl kullandıklarını; bu etkileşim bileşenlerini oyunlarını tasarlama sürecinde kullanma yeterliklerini belirlemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### Yöntem

Çalışma Ankara'da bir devlet üniversitesinde Matematik Öğretmenliği Programı'nda 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde Algoritma ve Programlama dersini almakta olan 2. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma grubu 65 kişiden oluşmaktadır.

Katılımcılar sekiz hafta boyunca Scratch ile karakter, senaryo ve sahne tasarımı üzerine eğitim almışlardır. Eğitimin bir haftalık süreci etkileşimli materyal ve öğrenme etkinlikleri tasarlamak üzerine öğretmen adaylarına bilgi vermek

amacıyla etkileşim tasarımı bileşenleri ve göstergeleri konusuna ayrılmıştır. Eğitim sonunda öğretmen adaylarından uygulamaya yönelik eğitsel dijital oyun geliştirmeleri beklenmiştir. Aynı zamanda geliştirdikleri oyunun özelliklerini, hedef kitlesini, içerikte temel aldıkları öğrenme alanını ve hedefledikleri kazanımları belirten bir rapor ve oyunun kurallarını içeren, kullanıcıya oyun hakkında bilgi veren bir oyun klavuzu hazırlamaları istenmiştir.

Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının araştırmaya gönüllü katılımı esas alınmıştır. Geliştirilen eğitsel dijital oyunlar Bütünleştirilmiş Etkileşim Tasarımı Modeli (BETTAM) temel alınarak değerlendirilmiştir. BETTAM, eğitim alanında ortaya konulmuş farklı etkileşim türlerinin tanımları ve göstergeleri incelenerek her tür öğrenme ortamında etkileşimin değerlendirilebilmesi için bu çalışmanın araştırmacıları tarafından ortaya konmuş bütünleştirilmiş etkileşim tasarımı modelidir. Derinlemesine analiz için öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmış ve eğitsel dijital oyun tasarımı sürecinde öğretmen adaylarının oyun geliştirmeyi tercih ettikleri öğrenme alanları, öğrenme alanı kapsamında kazandırmayı hedefledikleri kazanımlar, bu amaçla kullandıkları/kullanmadıkları etkileşim türleri, bu tercihlerinin nedenleri ve eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinde göz önüne aldıkları etkileşim bileşenlerini kullanma yeterlikleri belirlenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının görsel programlama dillerinden biri olan Scratch kullanarak öğretim sürecinde uygulamaya yönelik geliştirdikleri eğitsel dijital oyunları etkileşim bileşenleri çerçevesinde incelemek; bu süreçte öğretmen adaylarının kullanmayı tercih ettikleri etkileşim bileşenlerini ve bu etkileşim bileşenlerini kullanma konusundaki yeterliklerini oyun geliştirmeyi tercih ettikleri öğrenme alanı bağlamında belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, matematik öğretmen adaylarının bazı etkileşim bileşenlerinin kapsamı, gerekliliği ve önemi konusunda doğru ve yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadığını; bu durumun eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinde ön plana aldıkları etkileşim bileşeni tercihlerini etkilediğini göstermiştir. Diğer yandan, matematik öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinde etkili ve verimli kullandıklarını düşündükleri bazı etkileşim bileşenlerini aslında yeterli düzeyde kullanamadıkları ve bu bağlamda farkındalık kazanmaları gerektiği belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar, matematik öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyun geliştirmek için tercih ettikleri öğrenme alanlarını, öğrenme ortamlarında etkileşim kavramının önemine ve gerekliliğine ilişkin bakış açılarını ve etkileşim bileşenlerini öğrenme etkinlikleri tasarlama sürecinde kullanma yeterliklerini yansıtmaları; bu bağlamda öğretmen eğitiminde alınacak önlemlere katkı getirmesi bakımından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Etkileşim, etkileşim tasarımı, eğitsel dijital oyun, matematik öğretmen adayları

### Kaynakça

- Alper, A. (2017). Matematik öğretimine yönelik eğitsel oyunların özellikleri: IOS uygulamalarındaki dört işlem oyunları. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-14.
- Anderson, T., & Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. *In Distance Learners in Higher Education: Institutional responses for quality outcomes*. Madison, WI.: Atwood.
- Cooper, A., Reimann, R., & Cronin, D. (2007). *About face 3: The essentials of interaction design*. Indianapolis: Wiley.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ebner, M., & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & Education*, 49(3), 873-890.
- Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Kolko, J. (2007) *Thoughts on interaction design*. Brown Bear LLC.
- Miller, J., & Larkin, K. (2017). Using Coding to Promote Mathematical Thinking with Year 2 Students: Alignment with the Australian Curriculum. In A. Downton, S. Livy, & J. Hall (Eds.), *40 years on: We are still learning! Proceedings of the 40th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 381-388). Melbourne: MERGA.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.

- Northrup, P. (2001). A framework for designing interactivity into Web-based instruction. *Educational Technology*, 41(2), 31-39.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K... Kafai, Y. (2009). *Scratch: Programming for all. Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.
- Sharp, J. H. and J. B. Huett. (2006). Importance of learner-learner interaction in distance education. *Information Systems Education Journal* 4(46), 1–10.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Topçu, H., Küçük, S. ve Göktaş, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim matematik öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 119-136.
- Urhan, S., & Yıldız, B. (2020). Interaction Design Reloaded: The New Unified Interaction Model. *2nd International Conference on Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education*, November 19-22.
- Venda V. F., Tribus R. J., & Venda N. I. (2000). Cognitive Ergonomics: Theory, Laws, and Graphic. *International Journal of Cognitive Ergonomics* 4, 331-349.
- Wagner, E. D. (1994). In Support of a Functional Definition of Interaction. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-29.
- Zucker, A. (2005). A study of student interaction and collaboration in the Virtual High School. In R. Smith, T. Clark, & R. L. Blomeyer (Eds.), *A synthesis of new research on K–12 online learning* (pp. 43–45). Naperville, IL: Learning Point.

## Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Kümeler Konusunda Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi

Duygu Bedir, Bahar Dinçer, Kazım Çağlar Şengün, Süha Yılmaz

Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır (MEB,2018). Bu nitelikteki bireylerin yetiştirilmesinde matematik eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. Altun (2002)'nin de belirttiğine göre matematik eğitiminin amacı, kişiye günlük hayatın getirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmaktır. Baykul (2009)'da matematik eğitiminin amacını, bütün öğrencileri iyi birer matematikçi olarak yetiştirmek yerine öğrencilerin problem çözme tecrübelerini artırmak, yeteneklerini ortaya çıkarmalarına ve onu kullanmalarına imkan sağlamak olarak belirtmiştir. Matematiğin en temel becerilerinden olan problem çözmeyi tanımlamadan önce problem nedir sorusu cevaplanmalıdır. Baykul (2009)'un aktardığına göre Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır. Problem, belirli açık sorular taşıyan, kişinin ilgisini çeken ve kişinin bu soruları cevaplayacak yeterli algoritma ve yöntem bilgisine sahip olmadığı bir durumdur (Bloom ve Niss 1991, Altun 2002). Problem çözmenin en basit tanımı olarak ise "Ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılması gerekeni bilmektir" olarak açıklanmaktadır (Altun 2002). Baykul (2009) bir problemle karşı karşıya kalındığında problemi çözmek için; durumun analiz edilmesi, gereken bilgilerin toplanması, çözüme ulaştıracak olan bilginin seçilip uygun şekilde düzenlenerek kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Problem çözmenin en son aşaması da problem kurmaktır. Akay, Soybaş ve Argün (2006) problem kurmayı, verilen bir durum hakkında incelenecek veya keşfedilecek soruları ve yeni problemler oluşturmayı içine alan bir problem çözme aktivitesi olarak tanımlamışlardır. Silver (1997) problem kurmayı, problem çözme ile birlikte matematik eğitimi ve matematiksel düşünmenin doğasının merkezinde olarak tanımlamıştır. Çalışmamızda inceleyeceğimiz bir diğer konu ise kümeler konusudur. Matematikteki kümeler konusu matematiğin temelini oluşturan bir konudur. Nesin (2019) kümelerden yola çıkarak matematiğin nokta, doğru, eğri, düzlem, tamsayı, kesirli sayı, gerçel sayı, boyut, toplama, çarpma, fonksiyon gibi tüm temel kavramları tanımlanıp, ayrıca neredeyse tüm matematiksel kuramları kümeler kuramının içinde geliştirebileceğini belirtmiştir. Baykul, (2009) kümeler konusunun ilköğretimden başlayarak öğretilmesinin ana sebebinin bir amaç olmasından çok doğal sayı ve ilgili kavramların kazandırılmasında bir araç olarak işe koşulması olarak belirtmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde matematik öğretiminde farklı konularda problem çözme, problem kurma çalışmaları bulunmuştur. Ancak ortaöğretim düzeyinde kümeler konusunda problem kurmanın değerlendirildiği bir çalışma bulunamamıştır. Bu sebeple matematiğin en önemli konularından olan kümeler konusu ile ilgili problem kurma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Yaptığımız çalışma, betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Betimsel tarama modeli, araştırmaya konu olan olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009). Araştırmanın evrenini İzmir ilinde bulunan ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir ilindeki bir ortaöğretim kurumunda okuyan 55 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ortaöğretim müfredatında Kümeler konusu dokuzuncu sınıfta verildiği için amaçsal örnekleme yöntemiyle dokuzuncu sınıf öğrencileri seçilmiştir. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlayan yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel 2018). Lin (2004) problem kurma çalışmalarının öğrencilerin matematiksel öğrenmeleri hakkında öğretmenlere bilgi veren kullanışlı bir değerlendirme aracı olduğunu söylemiştir (Biber& Tuna 2016). Öğrencilerin kümeler konusundaki öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla kümeler konusu ile ilgili problem kurma çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin bilgilerini değerlendirmek için bir sınav hazırlanmıştır. Uygulanan sınavda öğrencin hem kavramsal bilgileri hem de problem çözme ve kurma becerilerini ölçecek sorular sorulmuştur. Bu çalışmada problem kurma ile ilgili sorular araştırmaya alınıp değerlendirilecektir. Öğrencilerin problem kurma sorularına verdikleri cevaplar içerik analizi yapılarak

değerlendirilecektir. Değerlendirmede verilenlerden yola çıkarak dereceli puanlama anahtarı oluşturularak, öğrencinin öncelikle kümeler konusundaki sembol ve kavramları doğru anlayıp anlamadığı, anladığı kavramları uygun bir matematiksel dil ile probleme dönüştürüp dönüştürmediği, kurulan problemin günlük hayatta anlamlı olup olmadığı ve en son olarak öğrencinin kendisinin kurduğu matematik problemini doğru matematiksel çözüm adımlarını kullanarak çözüp çözmediği incelenecektir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okullarımızda verilen eğitimin amaçları arasında problem çözme ve problem kurma çalışmaları yer almaktadır. Matematik eğitiminde problem çözme ve problem kurma çalışmaları üst düzey zihinsel becerilerin kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Ayrıca matematik eğitiminde kümeler konusu diğer konulara temel oluşturmaktadır. Yaptığımız çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kümeler konusundaki kazanımlara yönelik bilgi ve becerilerinin problem çözme ve problem kurma açısından değerlendirilmesi yapılacaktır. Öğrencilerin problem kurmadaki başarıları, uygun matematiksel dil kullanımları ve yaratıcılıkları açısından değerlendirilip, kurdukları problemleri çözme başarıları, çözerken yaptıkları hataları, düştükleri yanılgıların problem çözme sürecinin hangi aşamasında (problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, değerlendirme) olduğuna ilişkin sonuçların değerlendirilmesi yapılacaktır. Elde edilen sonuçlar alan yazınına yapılan çalışmalarda karşılaştırılıp değerlendirilecektir. Değerlendirme sonuçlarına göre okullarımızdaki matematik eğitiminde uygulanabilecek öneriler sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Problem Kurma, Problem Çözme, Kümeler

### Kaynakça

- Akay, H., Soybağ, D. ve Argün, Z. (2006). Problem Kurma Deneyimleri ve Matematik Öğretiminde Açık-Uçlu Soruların Kullanımı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1), 129–146.
- Altun, M.(2002). İlköğretim İkinci kademe (6,7 ve 8. Sınıflarda ) Matematik Öğretimi. Bursa:Alfa Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2018) Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2009) İlköğretimde Matematik Öğretimi 6-8. Sınıflar,Ankara :Pegem Akademi.
- Biber, A.Ç.,&Tuna, A. (2016).Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kümeler Konusunda Kurdukları Problemlerin İncelenmesi, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 18-1 Yıl:2016
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB), (2018). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Basımevi.
- Silver, E. A. (1997). Fostering Creativity Through Instruction Rich In Mathematical Problem Solving And Problem Posing. Zdm, 29 (3), 75-80.
- Nesin A. (2019). Fen Liseleri İçin Matematik-1,Kümeler Kuramı-1, İstanbul: Nesin Yayınevi.



## Bir Altıncı Sınıf Öğrencisinin Üçgen Eşitsizliği'ne Dair Oluşturduğu Bilgi Yapıları

Esra Akarsu Yakar, Süha Yılmaz

MEB, Dokuz Eylül Üniversitesi

### Problem Durumu

Üçgen Eşitsizliği'ne dair kazanımlar matematik öğretim programı içerisinde sekizinci sınıf kazanımları arasında yer almaktadır. Altıncı sınıf düzeyinde ise üçgen eşitsizliği ile ilgili kazanımlar bulunmamaktadır. Ayrıca, eşitsizlik kavramına dair kazanımlar da sekizinci sınıf öğretim programı içerisinde yer almaktadır. Öğrencilerin üçgen eşitsizliğini oluşturabilmeleri için üçgene ve cebirsel ifadelerle ilgili bilgi yapılarının var olması gerekir. Dolayısıyla öğrenciler var olan bilgi yapılarını kullanarak üçgen eşitsizliğini oluşturabilirler. Altıncı sınıf düzeyinde öğrenciler üçgen ve cebirsel ifadeler kavramlarını öğrenmektedirler. Bu düzeydeki öğrenciler eşitsizlik kavramını bilmemektedirler. Dolayısıyla bu araştırma ile bir altıncı sınıf öğrencisinin var olan bilgi yapıları üzerine üçgen eşitsizliğini oluşturma sürecinin incelenmesinin öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın kuramsal çerçevesi olarak matematiğin üç dünyası belirlenmiştir. Tall (2007) bilgi oluşturma süreçlerini matematiğin üç dünyası ile sınıflandırmıştır. Matematiğin üç dünyasına göre matematiksel düşünme üç aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar birbirini sıralı olarak takip eder. Tall (1995)'a göre matematiksel gelişim dış dünyadaki nesnelerin algılanması ve bu algı üzerine yapılan eylem ile başlar. Ardından algı ve eylemin sembolik olarak yansımaları söz konusudur. Matematiğin üç dünyasında da ilk düşünme dünyası kavramsal somut dünyadır. Burada nesnelerin dış özelliklerine odaklanılır. Nesne ya da kavram somut özellikleriyle ifade edilir. İkinci düşünme dünyası nesnel ve süreçsel sembolik dünyadır. Bu aşamada kavramlar işlemsel süreç sonucunda sembolle ifade edilir. Son düşünme dünyası ise aksiyomatik formal dünyadır. Artık birey kavramı kendi cümleleri ile ifade eder. Kendi tanımlamalarını yapar (Tall, 2008). Bu çalışmada da altıncı sınıf öğrencisinin üçgen eşitsizliğini oluşturma süreci bu aşamalar bağlamında incelenmiştir. Çünkü üçgen eşitsizliği, içerisinde cebirsel yapıların yer aldığı bir geometrik yapıdır. Hem sembolik düşünme hem de kavram oluşturma süreçlerine uygun bir matematiksel kavramdır. Dolayısıyla üçgen eşitsizliği kavramının matematiğin üç dünyası teorik çerçevesine uygun bir kavram olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında altıncı sınıf öğrencisinin üçgen eşitsizliğini tanınamamasının kavram oluşumuna dair matematiksel düşünme sürecini incelemeye detaylı bilgiler sağlayacağı varsayılmaktadır. Araştırmada öğrencinin üçgen eşitsizliği için gerekli hangi bilgi yapılarına sahip olduğu ve bu bilgi yapıları üzerine yeni bilgiyi nasıl inşa ettiği incelenmiştir.

### Yöntem

Araştırmada öğretim programı içerisinde daha önce karşılaşmadığı bir konu olan üçgen eşitsizliğine dair 6. sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin kavram oluşum sürecini incelemek amaçlandığından araştırma nitel araştırma deseni olarak tasarlanmıştır. Araştırma durum çalışması olarak planlanmıştır. Bireyin konuyu nasıl anladığının araştırılması sürecinde durum çalışması uygun bir yöntemdir (Stake, 2006). Çalışmaya katılacak öğrenci belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme metodu kullanılmıştır. Buradaki ölçüt öğrencinin üçgen eşitsizliğine dair eğitim almamış olmasıdır. Öğrencinin bir önceki yıl matematik dersi not ortalaması 100'dür. Araştırmada altıncı sınıf öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra öğrenci ile yaklaşık 45 dakika görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede öğrenciye önce üçgen ve cebirsel ifadelerle ilgili bilgilerini ortaya çıkaracak "Üçgen nedir?", " $a+3b$  ne ifade etmektedir?" gibi sorular yöneltilmiş, ardından üçgen eşitsizliğini oluşturabileceği bir gerçek yaşam durumu sunulmuştur. Öğrencinin bu gerçek yaşam durumu içerisinde üçgen eşitsizliğini sözel ve sembolik olarak ifade etmesi beklenmiştir. Öğrenciyle yapılan görüşmeye ait veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz, belirlenmiş temalar doğrultusunda verileri yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dolayısıyla verilerin analizinde matematiğin üç dünyasına ait beceriler ele alınmıştır. Araştırmanın verileri analiz edilirken her iki araştırmacı tarafından öğrencinin cevap kağıdı önce ayrı olarak değerlendirilmiştir. İki değerlendirme arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen uyum yüzdesi ile değerlendirilmiş ve aralarındaki uyum %80 olarak bulunmuştur. Veri analizi sürecinde uzman görüşleri arasındaki uyumun yüksek olduğu (Miles ve Huberman, 1994) belirlenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada görüşme yapılan altıncı sınıf öğrencisinin üçgene dair yeterli bilgi yapılarına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci cebirsel ifade kavramını tanımakta ve açıklayabilmektedir. Cebirsel ifadeler arasındaki ilişkileri ifade

edebilmiştir. Gerçek yaşam durumu içerisinde üçgen eşitsizliğini oluşturma sürecinde önce sayılarla deneyerek eşitsizliğe ulaşmaya çalışmıştır. Verdiği örneklerden yola çıkarak bir üçgenin çizilebilmesi için üçgen eşitsizliğini sağlaması gerektiğine ulaşmıştır. Kavramsal somut dünya boyutunda düşünme süreci gerçekleştirirken sembolik gösterime de ulaşabilmiştir. Dolayısıyla nesnel ve süreçsel sembolik dünya boyutunda da düşünme süreci gerçekleştirmiştir. Öğrenci bilmediği bir matematiksel kavramı oluşturabilmiş, eşitsizliği açıklayabilmiştir. Düşünme süreci aksiyomatik formal dünya boyutuna doğru gelişim göstermiştir. Araştırmada altıncı sınıf öğrencisi üçgen eşitsizliğini oluşturma sürecinde matematiğin üç dünyasına dair tüm aşamaları gösterebilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Üçgen eşitsizliği, matematiğin üç dünyası, altıncı sınıf öğrencisi.

#### **Kaynakça**

- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. California: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). Multiple case study analysis. Ny: The Guilford Press, New York.
- Tall, D. (1995). Cognitive growth in elementary and advanced mathematical thinking, plenarylecture, Conference of the International Group for the Psychology of Learning Mathematics, Recife, Brazil, July, 1995, Vol I, pp.161.
- Tall, D. (2007). Developing a theory of mathematical growth. Zdm Mathematics Education, 39, 145-154.
- Tall, D. (2008). The transition to formal thinking in mathematics. Mathematics Education Research Journal, 20(2), 5-24.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Ortaokul Cebir öğretiminde Algoritmik Düşünme ve Programlama

Mehmet Efe, Mert Çıkla, Emine Gül Çelebi İlhan

TED Üniversitesi

### Problem Durumu

Algoritmik düşünme, programlama ve matematik arasında sıkı bir ilişki vardır. İlk bilgisayar programları da bu matematiksel prensiplere dayalı olarak oluşturulmuştur. 21. yüzyılda bilgisayarların kullanımının hızlı bir şekilde yaygınlaşması ile bilgisayarlar sayesinde eğitimde de dahil çeşitli bilim dallarında önemli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda özellikle ABD’de, AB ülkelerinde ve önde gelen birçok ulusta bilgisayar derslerinde programlama eğitimi, 21. yüzyılda doğan işgücü ve çalışma alanı ihtiyacından dolayı (Code.org, 2013); ilkokuldan liseye matematik dersi öğretim programlarına dahil edilmeye başlanmıştır (Balanskat ve Engelhardt, 2015). Özellikle bu alanda ilkokuldan liseye Matematik Eğitimi adına çeşitli modüller, projeler geliştirilip, analiz edilip kullanılarak, eğitimde geleneksel sınıf ders ortamından farklı olarak yeni bir bakış açısı geliştirilmiş ve büyük ilerlemeler kaydedilmeye başlanmıştır. Bu anlamda programlama becerileri ve bilgi işlemsel düşünmeye dair araştırmalar; bu becerilerin hem günlük yaşam hem de akademik başarı için yararlı olan çeşitli bağlantılar ve iletişim kurabilme, problem çözme gibi çeşitli matematiksel becerilerin yanı sıra öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini, matematik öğrenme motivasyonunu ve matematiksel başarıyı arttırdığı gözlenmiştir (Forsström ve Kaufmann, 2018; Kaufmann ve Stenseth, 2020). Daha önemlisi öğrencilerin bu becerileri geliştirip gerçek hayatta yeni stratejiler ile birlikte kullandıkları ve kendilerine yeni bir yol haritası belirledikleri ortaya çıkmıştır. Ancak Türkiye’de özellikle lisans öncesi matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretimde programlama ve algoritmik düşüncenin resmi öğretim programlarında yeterli düzeyde yer bulamadığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin algoritmik düşünmeye dayalı mantıksal akıl yürütme, problem çözme becerilerini yeterince geliştirememelerine, ilkokuldan lise düzeyine kadar ortaokul ve lise matematik eğitimiyle programlama ve bilgi işlemsel düşünmeyi destekleyen bütünleştirmede önemli bir boşluk oluşmasına sebep olmaktadır. Matematik eğitiminde programlama ve bilgi işlemsel düşünmenin kullanımının mantıksal düşünme, akıl yürütme, problem çözme, ilişkilendirme becerilerini çeşitli çalışmalara uygulamada, birden fazla aşamaya sahip problemlere yaklaşım ve bu problemlerin çözümü için gereken stratejilerin geliştirilmesini destekleyeceği düşünülmektedir. Ayrıca, bilgisayar destekli matematik öğretimi yapabilecek öğretmenlerin gerek hizmet içi gerekse hizmet öncesinde uygun örneklerle karşılaşması gerçek öğrenme ve öğretme deneyimi yaşaması önemlidir (Baki, 2001). Bu bağlamda, ülkemizde geliştirilen ilkokuldan lise düzeyine matematik eğitiminde programlama becerileri ve bilgi işlemsel becerilerinin kullanıldığı çalışmaların hem matematik öğretmenleri hem de öğrenenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Çalışmanın araştırma yöntemi temel olarak, tasarım ve geliştirme araştırmasıdır. Araştırma dizisinin tipik bir örneği olarak, 21. Yüzyılda bir öğretim teknolojisi olarak kabul edilen öğretim ürününün ve programını tasarlanmasını, geliştirilmesini, öğrenciler üzerindeki etkisini içeren bir gözlem sürecinin, öğrencilerin nasıl ve ne ölçüde etkilendiklerini gösteren bir analiz sürecinin ve modülün öğrenciler üzerinde uygulanması sonucu öğrencilerden alınan geri dönüşlerde elde edilen verilere göre bir değerlendirme sürecinin oluşturulmasını amaçlanmaktadır. Araştırma yöntemini belirleyen araştırma probleminde, lisans öncesi matematik eğitimi müfredatında öğrencilerin kavramsal gelişim anlayışında ve cebirsel düşünme yapılarının gelişiminde desteklenmesi gereken bir öğretim teknolojisine olan ihtiyaçtan kaynaklandığı için sürekli geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu gözlenmiştir. Bu sebeple bu ihtiyacın karşılanması amacı ile çalışmada günümüzde Türkiye’de özellikle Lisans öncesi Matematik Eğitiminde cebir öğretimini hedefleyen kodlama/programlamaya dayalı bir öğretim teknolojisindeki boşluğun doldurulması için öğrencilerin kavramsal ve ilişkisel düşünme becerilerini ve akıl yürütmeye ve problem çözmeye dayalı yapılandırmacı anlama becerilerini geliştirecek bütünleşmiş bir öğretim aracını ele alıp geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bir tasarım ve geliştirme araştırmasına uygun olarak çalışmada hedeflenen, 21. Yüzyılın teknolojinin gelişimine göre ilerleyen dünyasında güncel araştırmaları ve mevcut gelişmeleri göz önünde bulundurarak Türk eğitim sisteminde teknoloji ve teknolojinin entegrasyonuna bağlı olarak geliştirilen algoritma ve programlama ile ilgili talepleri, web sitesi destekli bir modül aracılığıyla Python programlama dilini Ortaokul Matematik Eğitimi müfredatına entegre edilmesidir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada, başta Python gibi programlama dillerinin ortaokul Matematik Eğitiminde cebir öğretimi ile, öğrencilerin programlama ve matematik bilgi ve becerilerini uygulayabilecekleri bazı araştırmalar ve sınıf içi etkinlikleri içeren

etkileşimli bir modülün tasarlanması amaçlanmaktadır. Bu sebeple beklenen sonuç, çalışmanın öğrencilerde problem çözmeye ve eleştirel düşünmeye de dayanan mantıksal akıl yürütme becerilerini ve kavramsal ve ilişkisel cebirsel düşünme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesidir. Belirlenen sonuçlara ulaşılmasında modül içeriği yakından incelendiğinde, “algoritmaya giriş, hesaplamalı düşünme ve programlama nedir?” gibi giriş kısımları ile, ortaokul matematik eğitiminde cebir müfredatı ile programlamanın entegre edildiği çeşitli aktiviteleri, final projelerini içeren bir modülü ve modüle bir ek olarak da, Python gibi programlama dilleri ile hazırlanmış aktiviteleri içeren, herkesin erişimine açık bir platformu içeren interaktif ve çeşitli fonksiyonları bulunan bir web sitesinin oluşumunu içermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Cebirsel Düşünme, Programlama, Bilgi İşlemsel Düşünme, Ortaokul Matematik Eğitimi

#### **Kaynakça**

Balanskat, A., & Engelhardt, K. (2015). Computing our future. Computer programming and coding– Priorities, school curricula and initiatives across Europe–update 2015. Brussels: European Schoolnet.

Baki, A (2001). Bilişim Teknolojisi Işığı Altında Matematik Eğitiminin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 149, 26-31.

Code.org (2013). Every student in every school should have the opportunity to learn computer science. <https://code.org/files/Code.orgOverview.pdf>

Forsström S.E.,& Kaufmann O. T. (2018). A Literature review exploring the use of programming in Mathematics Education. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17(12). 18-32.

Kaufmann, O. T., & Stenseth, B. (2020). Programming in mathematics education. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 1–20. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1736349>

## Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme Bilgi ve Algısının İncelenmesi

Melek Taşlı, Mehmet Bekdemir

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

### Problem Durumu

Matematiksel modelleme (MM) dünyanın her yerinde olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda matematik eğitiminde önemli konulardan biri olmuştur. Bunun temel nedeni; matematiksel modellemenin öğrencilerin dünyayı daha iyi anlamlandırmalarına yardım etmesi, okul matematiğindeki kavram, ilişki, yapı ve genelleme gibi öğrenmeleri desteklemesi ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirmesine yardımcı olmasıdır (Blum ve Borromeo Ferri, 2009; Czocher, 2018; Sokolowski, 2015).

Matematiksel modellemeden önce matematiksel modelin ne olduğu açıklanmalıdır. Greefrath ve Vorhölter (2016), matematiksel modeli gerçek dünyanın matematiksel temsillerle ifade edilmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre değişken, fonksiyon, denklem, grafik, belirli bir yükseklikten bırakılan bir cismin hız formülü ve kumbaraya düzenli atılan paranın günlere göre birikim miktarını gösteren denklem şeklindeki matematiksel ifadeler matematiksel modele birer örnektir.

Fakat matematiksel modelleme matematiksel modelden farklıdır. Kısaca matematiksel model bir ürün iken matematiksel modelleme bir süreçtir. Buna göre matematiksel modelleme; gerçek hayat durum/problemin soyutlanarak matematik diline aktarıldığı, çözümlendiği ve sonra model veya çözümün gerçek dünyadaki geçerliğinin test edildiği döngüsel bir süreçtir (Haines ve Crouch, 2010).

Matematiksel modelleme ile ilgili alanyazın incelendiğinde, bu konuda araştırmalar genellikle üniversite ve lise öğrencileriyle yapılmıştır (Blomhoj ve Kjeldsen 2007; Erbaş, 2014; Lingefjärd, 2007; Schwarz ve Kaiser 2007; Çakmak-Gürel ve Işık, 2018). Fakat bu çalışmalarda matematiksel modellemenin matematik eğitiminde önemi birçok defa vurgulanmasına rağmen, matematiksel modellemenin okullarda nasıl uygulanacağı ile ilgili çalışmalar çok nadirdir (Burkhardt, 2006; Henn, 2007; Maaß, 2005). Bunun nedeni birçok araştırmada matematiksel modellemenin matematik derslerine entegre edilmesindeki bazı güçlükler veya engellerden kaynaklandığı ifade edilmiştir (Bisognin ve Bisognin, 2012;; Ikeda, Stephens ve Matsuzaki, 2007;). Bu güçlük ve engellerin en önemli faktörlerden birisi, matematik öğretmenlerinin matematiksel modellemeye karşı bakış açılarıdır. Öğrencilerin matematiksel modelleme konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirebilmek için gerekli olan uygulamaları etkili şekilde yapabilen ve bu konuda da yeterli düzeyde bilgi, beceri, tutum ve inanca sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır (Lesh ve Doerr, 2003). Çünkü matematiksel modellemenin başarılı bir şekilde öğrenciler tarafından öğrenilmesi büyük ölçüde öğretmenin yeteneklerine bağlıdır (Niss, Blum ve Galbraith, 2007). Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme algı ve bilgisinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları cinsiyete göre farklılaşır mı?
- Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları çalışma yerine göre farklılaşır mı?
- Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları eğitim düzeylerine göre farklılaşır mı?
- Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları çalışma yılına göre farklılaşır mı?
- Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları matematiksel modelleme eğitimine katılma durumuna göre farklılaşır mı?

### Yöntem

Bu çalışmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi; genellikle bireylerin davranışları, değerleri, inanışları, istekleri, fikirleri ve yaşadıkları ortam gibi farklı değişkenler hakkında bilgi toplamak için kullanılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; McMillan & Schumacher, 2012). Bu araştırmada da matematik öğretmenlerinin matematiksel

modelleme süreci hakkındaki bilgi ve düşüncelerini hakkında bilgi toplama amaçlandığından tarama yöntemi tercih edilmiştir.

#### Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları, Türkiye'nin her bölgesindeki Milli Eğitime bağlı devlet ve özel kurumlarında ortaokul ve orta öğretim düzeylerinde görev yapan toplam 1455 matematik, az sayıda da fen bilgisi ve bilgisayar öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların %77.3'ü kadın, %22.72'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

#### Veri Toplama

Çalışmanın verisi katılımcılardan Matematik Modelleme Ölçeği (MMÖ) ile toplanmıştır. MMÖ ölçeği; "Model", "Modelleme Süreci ve "Öğretim Programı" şeklindeki üç alt boyuta sahip 5'li Likert tipinde 13 maddeyi içermektedir. Bu MMÖ öğretmenler tarafından 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Google Form üzerinden doldurulmuştur.

#### Veri Analizi

Öncelikle öğretmenlerin MM ölçeği verdikleri cevaplara göre toplam puanları hesaplanmıştır. Araştırma sonrasındaki bağımsız değişkenlerin kategorilerindeki katılımcı sayıları birbirinden çok farklı (bir gruptaki kişi sayısı diğer gruptaki kişi sayısından iki katından fazla) olduğundan dolayı veriler, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

Verilerin analizinden aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

- Cinsiyet değişkenine göre matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları anlamlı olarak farklılık göstermektedir ( $U = 163821.5$ ,  $Z = -3.054$ ,  $p < .05$ ).
- Çalışma yeri değişkenine göre matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları anlamlı olarak farklılık göstermemektedir ( $X^2(2) = 1.466$ ,  $p > .05$ ).
- Eğitim düzeyi değişkenine göre matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları anlamlı olarak farklılık göstermemektedir ( $U = 168178$ ,  $Z = -.735$ ,  $p > .05$ ).
- Çalışma yılı değişkenine göre matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları anlamlı olarak farklılık göstermektedir ( $X^2(3) = 20.233$ ,  $p < .05$ ).
- Matematiksel modelleme eğitime katılma durumu değişkenine göre matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları anlamlı olarak farklılık göstermektedir ( $X^2(3) = 10.751$ ,  $p < .05$ ).

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Cinsiyet, çalışma yılı ve matematiksel modelleme eğitime katılma durumu değişkenlerine göre matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Fakat çalışma yeri ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları farklılaşmamaktadır. Cinsiyet değişkenine göre kadın matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları erkek öğretmenlerden anlamlı olarak daha olumludur. Yine, çalışma yılına göre genç matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları yaşlı matematik öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Son olarak matematiksel modelleme eğitime katılma durumu incelendiğinde, eğitim alan matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki bilgi ve algıları eğitim almayan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Model, modelleme, matematiksel modelleme

#### Kaynakça

Bisognin, E., & Bisognin, V. (2012). Teachers' perceptions on the use of mathematical modeling in the classroom. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 26(43), 1049-1079.

Blomhøj, M., & Kjeldsen, T. (2007). Learning the integral concept through mathematical modelling. In *CERME 5—Proceedings of the fourth congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2070-2079).



- Blum, W., & Ferri, R. B. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt?. *Journal of mathematical modelling and application*, 1(1), 45-58.
- Burkhardt, H. (2006). Modelling in Mathematics Classrooms: reflections on past developments and the future. *ZDM*, 38(2), 178-195.
- Czocher, J. A. (2018). How does validating activity contribute to the modeling process? *Educational Studies in Mathematics*, 99, 137–159. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9833-4>
- Çakmak-Gürel, Z., & Işık, A.,(2018). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modellemeye İlişkin Yeterliklerinin İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 85-103.
- Erbaş, A. K., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C., & Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar *Mathematical modeling in mathematics education Basic concepts and different approaches*.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design & evaluate research in education (8th Edt.)*. McGraw Hill
- Galbraith, P. L., Henn, H. W., & Niss, M. (Eds.). (2007). *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study (Vol. 10)*. Springer Science & Business Media.
- Greefrath, G., & Vorhölter, K. (2016). *Teaching and learning mathematical modelling: Approaches and developments from German speaking countries*. Springer Nature.
- Haines, C. R., & Crouch, R. (2010). Remarks on a modeling cycle and interpreting variables. *Modeling students' mathematical competencies*, 145-154.
- Henn, H. W. (2007). Modelling pedagogy overview. In *Modelling and applications in mathematics education* (pp. 321-324). Springer, Boston, MA.
- Ikeda, T., Stephens, M., & Matsuzaki, A. (2007). A teaching experiment in mathematical modelling. In *Mathematical modelling* (pp. 101-109). Woodhead Publishing.
- Kaiser, G., Blomhoj, M., & Sriraman, B. (2006). Towards a didactical theory for mathematical modelling. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38(2), 82–86.
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 3-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lingefjärd, T. (2007). Mathematical modelling in teacher education—Necessity or unnecessarily. In *Modelling and applications in mathematics education* (pp. 333-340). Springer, Boston, MA.
- Maaß, K. (2005). Barriers and opportunities for the integration of modeling in mathematics classes: results of an empirical study. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 24(2- 3), 61-74.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2012). *Research in education: Evidence-based inquiry (7th Edition)*. Pearson.
- Niss, M., Blum, W., & Galbraith, P. (2007). How to replace the word problems. In W. Blum, P. Galbraith, H-W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study* (pp. 3-32). New York: Springer.
- Schwarz, B., & Kaiser, G. (2007). Mathematical Modelling in school—experiences from a project integrating school and university. In *CERME 5—Proceedings of the fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2180-2189).
- Sokolowski A (2015). The Effects of mathematical modelling on students'achievement-meta-analysis of research. *The IAFOR J. Educ.*, 3,1.

## Mathematical Modeling With 8th Grade Students: Who is The First In Line For COVID-19 Vaccine?

Selen Galiç, Bahadır Yıldız

Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

According to the OECD Report (2003), students should recognize the mathematical problems in their own real life, express them as mathematical problems, and interpret the results they have reached. It is a goal in all educational institutions for students to recognize mathematics in their lives and to use mathematics while solving problems in the world (NCTM, 2000). Many studies have been conducted to enable students to benefit from mathematical modeling in order to understand, interpret and finding different solutions to the problems related with their daily life situations, and the importance of mathematical modeling has been emphasized (Lesh & Zawojewski, 2007; Lingefjard 2006; English & Watters, 2004; Kasier, 2005; Mousoulides, Sriraman, and Christou, 2007). Modeling activities enable to students to better understand mathematical concepts, develop different perspectives on the problem situation, and develop mathematical thinking skills (Blum & Borromeo Ferri, 2009; Çavuş-Erdem & Gürbüz, 2019; Lesh & Doerr, 2003). While mathematical modeling which is used in the process of problem-solving is one of the special abilities in the National Mathematics Curriculum in Turkey (MEB, 2018), mathematical modeling is a part of the concepts and techniques National Mathematics Curriculum in Australia (Australian Curriculum , Assessment, and Reporting Authority, 2015). Mathematical modeling is the expression of daily life situations as a mathematical problem by using a mathematical model. (Voskoglou, 2007). Based on this definition, mathematical models can be thought of as the mathematical formulation of daily life situations. On the other hand, Lingefjar (2007) defines mathematical modeling as an interdisciplinary approach that brings together many disciplines together and provides examples of how mathematics is used as a product and process. Looking at these definitions of mathematical modeling, it is seen that mathematical modeling is handled in different ways. However it can be said that mathematical modeling is a process. According to NCTM (2000), students can begin to form elementary notions of mathematical modeling by learning that situations often can be described using mathematics. In this research, a daily life problem that students are familiar with will be used. The students' process of generating mathematical models for the solution of the problem will be examined. Students will be asked to identify who is the first in line for COVID-19 vaccine. Students' mathematical modeling processes will be associated with students' academic achievement and students' views on the difficulty level of the problem solving process.

### Yöntem

In this case study research, one of the qualitative research designs was conducted. Case studies can be defined as processes, a unit of analysis, or as the output or product of the research (Merriam, 2009). Case studies research design was chosen because students' mathematical modeling process is investigated in this study. This study was limited by participant students of a private school, students' backward and the context. 8th-grade elementary school students' mathematical modeling process was investigated in depth. This study was authorized by Hacettepe University's ethics committee. This study was conducted with 56 8th-grade students that voluntarily enrolled in a private elementary school in Turkey. This study was performed in four sessions. There were 14 students in each session and students were carried out with groups that had 3 or 4 students. The group session was formed by the academic success of students. This study was conducted during COVID-19 and after preparing the vaccine. Hence the mathematical modeling in this study was about who is the first in line for COVID-19 Vaccine, which is produced in a limited number and whose first trial will be made. Activity sheets were prepared for the age of the research group as understandable and clear. The paper was given to each student to read individually. And then, researchers explained what they should do. It was important that students were limited to the website which was given to students in the activity sheet. The problem statement for this study was given to the students by a researcher. They would like to have to find a model to express the order of the COVID-19 vaccine. Students researched [globalmag.wordpress.com](http://globalmag.wordpress.com), were prepared for this study, to find data about COVID-19 and any clue to get a solution. Using a digital note-taking document or pen-pencil was used according to the group's opinion. In this study, an observation form was used by the researcher to take note of the students' approaches, and their mathematical words during the process. After all, groups completed the activity, students were asked to examine their process on the opinion form individually. In this form, students were answered how they reached the result, where they had difficulties, and possible reasons for their difficulties.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Students are expected to generate mathematical modeling to solve the given daily life problem collaboratively. In this process, students will be asked to use their media literacy and research skills. It is expected of students to access the data on the given web-site, to interpret the data, to express these data mathematically and to generate a mathematical model for the problem situation. Because the problem does not have an exact solution, it is expected that students will have difficulty. A rubric was formed by the researchers for evaluation of the students' mathematical modeling. Moreover, students will be asked to evaluate their own processes. It is expected that while there will be a negative correlation between their difficulty level during the process and their mathematical modeling, a positive correlation will be expected between students' academic success and their mathematical modeling.

**Anahtar Kelimeler:** Mathematical modeling, middle school students, COVID-19 vaccine, mathematics education

**Kaynakça**

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2015). [online] Available at: <http://www.australiancurriculum.edu.au/mathematics/curriculum/f-10?layout=1>

Blum, W., & Ferri, R. B. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt?. *Journal of mathematical modelling and application*, 1(1), 45-58.

Doğan, M. F., Gürbüz, R., Erdem, Z. Ç., & Şahin, S. (2019). Using mathematical modeling for integrating STEM disciplines: A theoretical framework. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(3), 628-653.

English, L. D. ve Watters, J. J. (2004). Mathematical Modeling in the Early School Years. *Mathematics Education Research Journal*. 16(3), 59-80.

Kaiser, G. (2005). Mathematical modelling in school—examples and experiences. *Mathematikunterricht im Spannungsfeld von Evolution und Evaluation*. Festband für Werner Blum, 99-108.

Lingefjärd, T. (2006). Faces of Mathematical Modeling. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*. 38(2), 96-112.

Lingefjärd, T., 2007. Mathematical modelling in teacher education- Necessity or unnecessarily, Ed: W. Blum, P.L. Galbraith, H.W. Henn, M. Niss, *Modelling and Applications in Mathematics Education: 14 th ICMI Study*, New York: Springer, 333- 340.

Mousoulides, N., Sriraman, B. ve Christou, C. (2007). From Problem Solving to Modelling: The Emergence of Models and Modelling Perspectives. *Nordic Studies in Mathematics Education*. 12(1), 23-47.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (2002). *Principles and Standards for School Mathematics : An Overview*. Reston: NCTM.

Lesh, R. ve Doerr, H. M. (2003). (Eds.). *Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning and Teaching*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum.

Lesh, R. and Zawojewski, J.S. (2007) Problem Solving and Modeling. In: Lester, F., Ed., *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Information Age Publishing, Greenwich, CT, 763-802.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Voskoglou, M. (2007). A stochastic model for the modeling process. In C. Haines P. Galbraith W. Blum and S. Khan (Eds.), *Mathematical modeling: education, engineering and economics* (pp. 149–157). ICTMA12, Chichester: HorwoodPub.

## Ortaokul Öğrencilerinin COVID-19 Salgın Sürecinde Yürütülen Uzaktan Matematik Öğretimine Yönelik Görüşleri

Hamza Polat, Emre Baysal

Atatürk Üniversitesi, Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

### Problem Durumu

Ortaokul öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecinde en çok zorluk çektiği derslerin başında matematik dersi yer almaktadır (Karataş, 2020). Sağlık endişesinden dolayı acil uzaktan eğitim uygulamalarına geçildiği bu dönemde dersler EBA dijital platformu ve TRT EBA kanalları üzerinden yürütülmüştür. Öğretmenlere göre EBA ortamı birtakım nitelikli ders içeriği, etkinliği ve alıştırmaya soruları içermesine rağmen (Karbeyaz & Kurt, 2020), öğrenciler kendi öğretmenlerinin canlı derslerini bu içeriklerin yerine daha fazla tercih ettiği bildirilmiştir (Karataş, 2020).

COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan yürütülen matematik derslerine ilişkin öğretmenler olumlu ve olumsuz olmak üzere çeşitli görüşler bildirmiştir. Karaduman ve arkadaşlarına (2021) göre olumsuz görüşler arasında; (i) uzaktan derslerin geleneksel yöntemle kıyasla daha az verimli olabileceği, (ii) teknik yetersizliklerin öğrenmeyi negatif yönde etkileyebileceği, (iii) öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin ya da etkileşimin sınırlı olabileceği ve (iv) nitelikli ölçme ve değerlendirme yapılamayacağı gibi durumlar yer almaktadır. Diğer taraftan en fazla dile getirilen olumlu görüş arasında ise uzaktan öğretimin öğrencilerin bütüncül gelişimine katkı sağlayabileceği durumu bulunmaktadır (Karaduman et al., 2021).

COVID-19 pandemi sürecinde dünya genelinde yürütülen uzaktan öğretim çalışmaları “acil uzaktan eğitim” eylemi olarak kabul edilmiştir (Bozkurt vd., 2020). Bu süreçte yürütülen öğretim faaliyetleri geleneksel öğretim süreçlerinden bağımsız düşünülmüştür. Aksine yeniden geleneksel eğitime geçişte bir tampon bölge olabileceği değerlendirilmiştir (Akkoyunlu, Bardakçı ve Dağhan, 2020). Bundan sonraki olası olağanüstü durumlarda eğitim faaliyetlerinin sekteye uğramaması için deneyimlediğimiz bu süreçten çeşitli derslerin çıkarılarak sürdürülebilir bir eğitim anlayışının yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, ortaokulda en fazla zorlanılan derslerden biri olan matematik dersine yönelik “dijital yerli” olarak değerlendirilen ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin dikkate alınması bundan sonraki süreçlerin daha etkili planlanması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca öğretim tasarımı perspektifinden sürecin detaylı planlanması ve verimli yürütülmesi öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınmasını gerekmektedir. Diğer taraftan uzaktan matematik öğretimine yönelik birçok çalışma olmasına rağmen, pandemi sürecinde öğrenim gören bireylerin bu sürece yönelik görüşlerine ilişkin herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin uzaktan yapılan matematik öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntem belli bir grubun bir konudaki görüş, tutum ya da fikirlerini ortaya çıkarmak için eğitim araştırmalarında sıklıkla tercih edilmektedir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 15 ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini bu okullarda öğrenim gören 317 (Kız:172, Erkek:145) ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların %25’ini 5.sınıf, %23’ünü 6.sınıf, %12’sini 7.sınıf ve %40’ını 8.sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket hazırlama aşamasında öncelikli olarak 23 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliği için doktora derecesine sahip bir alan uzmanı ve iki öğretim teknolojüsünden yardım alınmıştır. Bu doğrultuda sorular üzerinde birtakım iyileştirmeler yapılmıştır ve soru sayısı 17’ye düşürülmüştür. Ayrıca, bir dil uzmanında öğrencilerin gelişim dönemini baz alarak soruları düzenlemesi istenmiştir. Ankete son hali verildikten sonra iki uzmana gönderilerek soruların uyguladığını değerlendirmesi istenmiştir. Uzmanlar arasındaki uyum derecesini belirlemek için Kappa istatistiği kullanılmıştır (Cohen, 1960). Analiz sonucu  $\kappa = .87$ ,  $p < .005$  ile uzman görüşleri arasında yüksek düzeyde tutarlılık göstermiştir (Landis & Koch, 1977).

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın amacı ve katılımcıların gönüllü katılımına yönelik gerekli bilgilere birinci bölümde yer verilmiştir. İkinci bölümde; (i) cinsiyet, (ii) sınıf, (iii) okul türü, (iv) internete erişim yeri ve (v) imkânı, (vi) uzaktan öğretimde kullanılan cihaz türü, (vii) ev ortamının uzaktan öğretime uygunluğu ve (viii) çevrimiçi öğretim için

teknik yeterlilik durumu gibi sekiz demografik soruya yer verilmiştir. Son bölümde, öğrencilerin uzaktan matematik öğretimine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için 5'li Likert tip (1: hemen hemen hiçbir zaman, 2: nadiren, 3: zaman zaman, 4: sık sık, 5: hemen hemen her zaman) 17 soruya yer verilmiştir.

Veri toplama sürecinin öncesinde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik onayı alınmıştır. COVID-19 salgın kaynaklı yüz-yüze öğretim faaliyetlerine ara verildiği için veri toplama süreci çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan anket Google Formlar üzerinden katılımcılarla paylaşılmıştır. Anketin birinci kısmında yer alan onam formuna onay vermeyen öğrencilere anketin diğer kısımları açılmamıştır. Betimsel istatistik kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uzaktan matematik öğretimine yönelik öğrenci görüşleri (i) genel görüşler, (ii) canlı dersler, (iii) öğretmenle etkileşim, (iv) akranlarla etkileşim, (v) ödevler ve (vi) EBA'daki matematik içerikleri olmak üzere altı başlık altında toplanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda en dikkat çekici sonuçlar raporlanmıştır.

Öğrencilerin uzaktan matematik öğretimine yönelik genel görüşlerine bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu uzaktan matematik öğretimini zaman kaybı olarak görmemesine rağmen (%63.1) matematik dersini öğrenmek için tek başına uzaktan öğretimin yeterli olmayacağını (%62.1) bildirmiştir. Canlı derslere yönelik görüşler açısından ise canlı derslerde dikkatinin dağılmadığını belirten öğrenciler %25.6'lık bir kısmı oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yarısı canlı matematik derslerine düzenli katıldığını (%51.4) bildirmiştir. Öğrencilerin uzaktan öğretim sürecinde matematik öğretmenleri ile olan etkileşim durumlarına bakıldığında farklı ortamlar üzerinden öğretmenleri ile sürekli iletişime geçme eğiliminde olan öğrenciler %26.8'lik bir kısmı oluşturduğu görülmüştür. Bu süreçte öğrencilerin %44.8'lik bir bölümü öğretmenlerine rahatlıkla soru sorabildiğini belirtmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin akranları ile genellikle etkileşime geçmediğini ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin uzaktan matematik öğretiminde ödevlerle ilgili durumlarına bakıldığında katılımcıların %43.2'si ödevlerini eksiksiz bir şekilde yaptığını anlaşılmıştır. Son olarak, EBA'daki derslerle ilgili olarak katılımcıların %17.4'ü bu dersleri hiç beğenmediğini ( $n = 55$ ), %16.7'si nadiren beğendiğini ( $n=53$ ), 25.6'sı zaman zaman beğendiğini ( $n=81$ ), %14.8'i sık sık beğendiğini ( $n=47$ ) ve %25.6'sı her zaman beğendiğini ( $n=81$ ) ifade etmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** uzaktan eğitim, matematik öğretimi, COVID-19, öğrenci görüşleri, ortaokul

### Kaynakça

- Akkoyunlu, B., Bardakçı, S., & Dağhan, G., (2020). Pandemi Dönemi Uygulamalarından Kalıcı Uzaktan Eğitime Dönüşümün Gerekleri. In H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, & A. İşman (Eds.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2020* (pp. 555–576). <https://doi.org/10.14527/9786257228626>
- 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.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Karaduman, G. B., Ertaş, Z. A., & Baytar, S. D. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.38089/iperj.2021.42>
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. Gençdoğan B, editör. *Pandemi Döneminde Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri; 2020. p.54-74.
- Karbeyaz, A., & Kurt, M. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) ile ilgili öğretmen tutumları: Bir karma yöntem çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 84, 39–66. <https://doi.org/10.17753/Ekev1646>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>

## Öğrenme Yönetim Sistemlerinin Matematik Eğitimi Bağlamında İncelenmesi

Ayşegül Eryılmaz Çevirgen, Sena Hayır

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimler ve gelişmeler dünyada her alanda olduğu gibi eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Ortaya çıkan bu etkilerin temel yansıması uzaktan eğitim uygulamaları ve bu uygulamalarda kullanılan arayüzler ve sistemlerde görülmektedir. Bu değişim ve gelişim süreci internet tabanlı öğretimin temelini atılmasını sağlamıştır. Uzaktan eğitim öğrenen ve öğretmenin fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunduğu, eşzamanlı ya da eşzamansız çalışma olanaklarının sağlandığı, teknolojik olanakların kullanılması ile öğrenim ve öğretim çalışmalarının planlı şekilde gerçekleştirilebildiği sistemlerle sağlanmaktadır (Gülner, 2008). Uzaktan öğrenim ve öğretim ele alındığında eğitim öğretim uygulamalarının kapsadığı ögelerde ortaklıklar ve farklılıklar gözükmemektedir (Özarslan, 2008). Bu amaçla geliştirilen sistemlerden biri de öğrenme yönetim sistemleri olarak tanımlanan programlardır (Alemdağ, 2013; Sezer ve Korucu, 2019). Bu sistemler ders etkinliklerine ulaşma, paylaşma, ev etkinlikleri, eğitim teknolojilerini yapılandırma, değerlendirme ve tüm sürecin izlenmesi ve sonuç raporunun alınması gibi özellikleri kapsamaktadır. Öğrenme yönetim sistemlerinin kullanımdaki temel amaçları öğrenim-öğretim sürecinin yönetimini planlı hale getirerek kolaylaştırmak; aynı amaç için toplanmış bireylerin farklı ortama ihtiyaç duymadan iletişim kurabildikleri ve belge paylaşabildikleri ortamlar oluşturmak; ölçme ve değerlendirmenin gerçekleştirilmesini ve izlenmesini sağlamaktır. Uzaktan eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan öğrenme yönetim sistemleri, öğrenci ve öğreticiler tarafından eşzamanlı ya da eş zamansız olarak kullanılmaktadır. İlk kullanıcıları öğreticiler olan bu sistemlerin etkili ve verimli olarak kullanılması eğitimin kalitesi ve verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır (Tuluk ve Seferoğlu, 2016). COVID salgını nedeniyle uzaktan eğitime geçiş kararı ile birlikte birçok ülke öğrenme yönetim sistemlerini bu süreçte aktif bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda da kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin etkililiği ve işlevselliğinin belirlenmesi önemli bir hale gelmiştir. Bu çalışmada da öğrenme yönetim sistemlerinin genel özellikleri incelenerek, matematik eğitimi açısından değerlendirilmesi gerekli görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın amacı öğrenme yönetim sistemlerinin genel özelliklerinin incelenmesi ve sistemlerin matematik eğitimi açısından değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın, eğitim kurumlarının, eğitim düzenleyen kamu ve özel kurumların öğrenme yönetim sistemlerinin seçiminde rehber olabilecek bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

### Yöntem

Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Buna ek olarak araştırma kapsamında incelenen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren belgelerin analiz edilmesiyle oluşan araştırmalara doküman incelemesi denir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Hangi dokümanın önemli olduğu ve veri kaynağı olduğu araştırma kapsamında karar verilir.

Bu çalışmada web ortamında araştırılması mümkün olan öğrenme yönetim sistemleri belirlenen kriterler ışığında incelenmiştir. Öğrenme yönetim sistemleri genel olarak sahip olduğu öğelerin yanında özel olarak matematik eğitimine yönelik hangi özelliklere sahip olduğu bağlamında incelenmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen öğrenme yönetim sistemleri Canvas, Google Classroom, Blackboard, Moodle, Edmodo, Atutor, Chamilo, ALMS, Ilias, OLAT, Claroline, Efront, Vedobox, Docebo, Saka i, Doceos ve Schoology'dir. Sistemler SCORM standardı, duyuru, tartışma, çevrimiçi sınav, anket, ödev, sanal sınıf, sözlük, günlük, grup çalışmaları, wiki, forum, blog, mesajlaşma, performans takibi, rozet sistemi, mobil kullanım, ücret, dil desteği, yardım menüsü, kayıt hacmi, engellilere yönelik olanakları ve üretilen ülke gibi bağlamlarda incelenmiştir. Buna ek olarak matematik eğitimi açısından cebirsel/sembolik gösterimi destekleme, geometrik şekillerin çizimine verilen olanaklar ve grafik çizme bağlamında incelemeler gerçekleştirilmiştir.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın ana konusu öğrenme yönetim sistemlerinin matematik eğitimi bağlamında değerlendirmesidir. Bu bağlamda elde edilen bulgulara göre tüm sistemler içinde Google Classroom, Edmodo ve Ilias sistemlerinin cebirsel/sembolik gösterimi desteklemediği, denklem ve formül yazılmadığı belirlenmiştir. Geometrik şekil çizme bağlamında yapılan incelemeler öğrenme yönetim sistemlerinin hiçbirinin üç boyutlu geometrik cisimleri çizme bağlamında destek sağlamadığı belirlenmiştir. İki boyutlu geometrik nesnelerin çiziminde ise Canvas, Google Classroom, Blackboard, Moodle, Chamilo, ALMS, Ilias, Efront, Vedobox, Docebo, Sakai ve Schoology sistemlerinin desteği olduğu görülmektedir. Grafik çizme desteği bağlamında ise sadece Google Classroom ve Chamilo destek sağlamaktadır.

Bu bulgular ışığında kurumlar matematik eğitimi alanında çalışıyorlar ve cebirsel/sembolik gösterimi, iki boyutlu geometrik nesne gösterimi ve grafik çizme desteği istenen bir özellik ise Chamilo öğrenme yönetim sistemi kullanmaları, cebirsel/sembolik gösterim ihmal edilebilir ise Google Classroom kullanmaları önerilmektedir. Açık kaynak kodlu olup matematik ihtiyaçlarını kısmen karşılayan Canvas, Moodle, ALMS, Efront, Docebo öğrenme yönetim sistemlerini seçmeniz de önerilebilir.

Arz talebi karşılayan öğrenme yönetim sisteminin seçilmesi verimliliği arttıracaktır. Öğrenme yönetim sistemini seçecek kurumun kurum ihtiyaçlarını göz önüne alarak seçim yapması önerilir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Yönetim Sistemi, Matematik Eğitimi,

## Kaynakça

- Alemdağ, E. (2013). Edmodo: Eğitsel bir Çevrimiçi Sosyal Öğrenme Ortamı. *XVIII. Türkiye'xxde İnternet Konferansı*.
- Gülınar, B. (2008). Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarının tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamaları (Suzeş Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 259-273.
- Özarşlan, Y. (2008). Uzaktan Eğitim Uygulamaları için Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*. ODTÜ, Ankara.
- Sezer, C., & Korucu, A. G. (2019). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde öğrenme yönetim sistemi kullanımının öğrenci akademik başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 157-176.
- Tuluk, A., & Seferoğlu, S. (2016). Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Uluslararası Eğitim Teknolojisinde Yeni Eğitimler Konferansı*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Öğretmen Adaylarının Matematik ve Günlük Hayat İlişkileri

Funda Uysal, Bahadır Yıldız

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Baykul'a (2014) göre matematik, dünyayı anlamak, günlük hayattaki problemleri çözmek ve yaşadığımız çevreyi geliştirmek için başvurulan sayma, hesaplama, ölçme ve çizme olup bazı sembolleri kullanan ve insanda mantıklı düşünmeyi geliştiren bir dil ya da sistemdir. Hersh (1997) ise matematiğin birbirine bağlanmış problem ve çözümlerden oluşan geniş bir ağ olduğunu ifade etmektedir. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013, 2018) matematik öğretimi ile öğrencilerin günlük hayat kavramları arasında ilişkiler kurabilmesini, problemleri anlayabilmesini, farklı çözümler bulabilmesini, uygulayabilmesini sağlayarak günlük yaşamlarındaki matematik gereksinimlerini karşılamaya hazırlamak gibi temel amaçları vurgulamaktadır. Bu tanımlamalara ve amaçlara rağmen öğrencilerin okulda öğrendikleri matematiği gerçek hayatlarından bağımsız olarak gördükleri ve bu nedenle de hayatlarına katkısını görmediklerine ilişkin pek çok veri sunulmaktadır (Masingila, 2002; Gainsburg, 2008; Sparrow, 2008). Bu kaçınılmaz olarak öğrencilerin öğrendiklerini "ne işimize yarayacak?" benzeri sorularla sorgulamasına neden olmaktadır. Bu durumun nedeni olarak görülen, öğretimin günlük hayata dayalı olmadan sunulması sık sık eleştiri konusu olmaktadır (Northcote & Marshall, 2016). Alanyazında bu amaçların temelini oluşturan pek çok çalışma bulunmaktadır. Albert & Antos (2000), Masingila (2002), Gainsburg (2008) çalışmalarında, öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşam durumları ile bağlantı kurduklarında matematiğe yönelik tutum, ilgi ve motivasyonlarının artacağını, dolayısıyla da akademik başarılarının artacağına yönelik görüşlerini iletmektedir. Bu katkılara karşın yapılan çalışmalarda öğretmenlerin farklı sınıf seviyelerinde derslerinde günlük hayat ilişkilendirmeleri yapmak konusunda yeterince çaba göstermedikleri, çaba sarfedenlerin ise yeterli olmadıkları, az sayıda ya da düşük seviyeli bağlantılar kurdukları görülmektedir (Masingila, 2002; Daley & Valdès, 2006; Gainsburg, 2008; Northcote & Marshall, 2016). Bu problemin çözümüne ilişkin adımlar atılmaya çalışıldığı da görülmektedir. Örneğin gerçekçi matematik eğitimi, matematiksel modelleme, beceri temelli sorular hazırlama çabaları, STEAM gibi Disiplinlerarası yaklaşımlar temel olarak çok boyutlu ve karmaşık yapısı olan günlük hayat problemlerinin anlaşılabilirliği ve çözümünde öğrenilenlerin kullanılmasını sağlamayı hedeflemektedir. Bu süreçte öğretmen olduklarında gelecek hayat problemlerini derslerine dahil etmeleri beklenen olan öğretmen adaylarının, mesleki eğitim süreçlerinde gerçek hayat ilişkilendirmesini deneyimlemeleri oldukça önemli ve gereklidir. Bu tecrübelerin şekillendirilmesinin ilk adımı olması amacıyla bu çalışma kapsamında öncelikle öğretmen adaylarının matematik eğitimi ve matematiksel kavramları gerçek hayatla ne kadar ilişkilendirdiklerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Devam eden çalışmalarda ilişkilendirmeye yönelik sorunların da araştırılması planlanmaktadır.

### Yöntem

Araştırma tarama araştırması niteliği taşımaktadır. Geçmişte ya da halen varlığını sürdüren bir duruma ilişkin olduğu haliyle betimlemenin gerçekleştirildiği tarama araştırmasında, bir grubun belli başlı özellikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda da veriler toplanmaktadır (Karasar, 2012). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının matematik ve günlük hayat ilişkileri betimlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu bir yükseköğretim kurumunun birinci ve dördüncü sınıfında öğrenim gören ilköğretim matematik öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Birinci sınıfta öğrenim gören 55 öğretmen adayı ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 47 öğretmen adayı olmak üzere toplam 102 öğretmen adayıyla çalışılmıştır.

Açık uçlu üç sorudan oluşan bir anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sorulara ilişkin kapsam geçerliliği bağlamında iki alan uzmanı ve iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınmış, bir dil uzmanına da başvurulmuştur. Sorular bağlamında öğretmen adaylarından hem okul içinde hem okul dışında matematikle olan bağlantılarını ya da ilişkilerini düşündüklerinde, dikkatlerini çeken matematiği kullandıkları 3 tane anekdot (hikâyecik) yazmaları istenmiştir. Bununla birlikte öğrencilere matematiği öğretmedeki asıl amaçlarını yazarak örnek vermeleri beklenmiştir. Ayrıca bir öğrencinin matematiği kullandığı tipik bir duruma ilişkin bir örnek vermeleri de istenmiştir. Her açık uçlu soru için öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler microsoft excel belgesine girilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda içerik analizi gerçekleştirilecektir. Böylelikle ise kategoriler elde edilecektir. Elde edilen kategorilerin ortaya konmasında frekanstan yararlanılacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının matematik ve günlük hayat ilişkilerine yönelik görüşlerini almak üzere gerçekleştirilen bu araştırmada öncelikle kendilerinin yaşantılarından yola çıkmaları istenmiştir. Bu doğrultuda hem okul içinde hem okul dışında matematikle olan bağlantılarını ya da ilişkilerini düşünmeleri beklenmiştir. Yazmaları istenen anekdotlar ışığında oluşturulacak kategoriler yoluyla ilgili bulgular elde edilecektir. Bununla birlikte öğrencilere matematiği öğretme amaçları ile bir öğrencinin matematiği kullandığı tipik bir duruma ilişkin verdikleri örneğe ilişkin de kategoriler ortaya konacaktır. Böylelikle bir taraftan geçmişten getirdikleri matematiğin, diğer taraftan ise geleceğin öğretmenleri olarak öğrencilerine öğretecekleri matematiğin günlük hayatla ilişkisinin ortaya konması planlanmaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda da hem araştırmacılara yönelik hem de uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik, günlük hayat, matematik eğitimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi.

## Kaynakça

- Baykul, Y. (2014). Ortaokulda matematik öğretimi (5-8. Sınıflar). (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Daley, G., & Valdès, R. (2006). Value added analysis and classroom observation as measures of teacher performance: A preliminary report (Publication No. 311). Los Angeles: Los Angeles Unified School District; Program Evaluation and Research Branch; Planning, Assessment and Research Division.
- Gainsburg, J. (2008). Real-worlds connections in secondary mathematics classrooms. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 199–219.
- Hersh, R. (1997). What is mathematics, really? Oxford: Oxford University Press.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Masingila, J. (2002). Examining students' perceptions of their everyday mathematics practice. *Journal for Research in Mathematics Education, Monographs*, 1, 30–39
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). The principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.
- Northcote, M., & Marshall, L. (2016). What mathematics calculations do adults do in their everyday lives?: Part 1 of a report on the Everyday Mathematics Project [online]. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 21(2), 8-17.
- Sparrow, L. (2008). Real and relevant mathematics: Is it realistic in the classroom? *Australian Primary Mathematics Classroom*, 13(2), 4–8.

## A New Encryption Method for Mathematically Gifted Students: Square Structure Encryption

Fatma Erdogan, Neslihan Gül

MEB

### Problem Durumu

In addition to general giftedness, mathematical giftedness, which is a concept specific to the field, is another subject that researchers have emphasized in the last two decades. Mathematical giftedness; a combination of mathematical abilities manifested as successful performance in a mathematical task or superior creativity in a subject (Krutetskii, 1976). Another factor which differs mathematically gifted students from other students is the fact that these students fulfil complex tasks faster and they make more mental effort on those complex tasks (Leikin et al., 2017; Smedsrud, 2018). In addition, gifted students prefer challenging tasks and autonomy in their learning environments (Wu et al., 2018).

Mathematical challenge is defined as the mathematical difficulty that a person is motivated to overcome (Leikin, 2014). In this sense, mathematical challenge depends on a person's competence and is associated with positive affect. In this context, National Council of Teachers of Mathematics (2016) emphasizes that mathematically promising students should be provided with differential teaching in mathematics learning process. These students should have various opportunities which will enable them develop their mathematical abilities, curiosities and creativity inside and outside the school.

One of the reasons for the increasing interest in the teaching process of mathematically gifted students is the increasing dependence on technology that is developing around the World. In other words, it is important to reveal the potential talents of mathematically gifted students and to raise creative and gifted students in the fields of mathematics, science and technology (Sheffield, 2018). The concept of encryption draws attention in terms of both being familiar with technological developments and working with mathematically challenging tasks for mathematically gifted students. Among the systems developed for information security, encryption and encryption algorithms have an important function (Özdemir and Erdoğan, 2011). In the field of cryptography, letters and numbers obtained at the end of mathematical operations are matched (Karahan, 2014).

When the subject of encryption is considered in terms of education, it was determined that encryption activities were included in mathematics education studies (Chua, 2008). In addition to all these, there are very few studies dealing with mathematics and special talent education together in Turkey (e.g., Erdoğan and Erben, 2018; Erdoğan and Gül, 2020). Therefore, it is important to design encryption methods that require mathematical challenge for mathematically gifted students. Developing encryption methods for mathematically gifted students can provide insights for teachers or program makers in preparing differentiated programs. In addition, it will contribute to the mathematics education literature by presenting a new encryption method. In this context, the aim of the research is to develop an encryption method that can be used in the mathematics lessons of gifted students in middle school and to explain it with examples.

### Yöntem

The study is a theoretical study in which an encryption method is developed and explained. In this study, an encryption method was developed by the researchers that can be used in the mathematics lessons of gifted students at the middle school level. The steps of encryption and decryption method called "square structure encryption" are as follows:

#### Selection of Prime Numbers

Any two of the prime numbers 2,3,5,7,11,13,17,19 are taken and placed on the right sides of the right triangle. The length of the hypotenuse is calculated. The calculated value will be irrational. The decimal part of the resulting irrational number is taken into account.

#### Placing 43 Characters Used in Encryption in Quadratic Structure

Selected prime numbers are accepted as sequence numbers and two numbers are determined in the decimal part of the irrational number. The second number is added to the sequence number of each number in the character table, by taking the multiple of the first number (if the smaller number is zero, the right number is taken). Then, each result is divided by 43 (since it is 43 characters) and the remainder is found. A new sequence number is created according to the value found. These numbers are placed in a quadratic structure from smallest to largest, from left to right.

### Sending the Message

The sorted values are written first by the column number and then the row number in the table. When the message is sent to the receiver, the selected prime numbers are written as a two-digit number from smallest to largest. To avoid confusion, the empty square number in the square structure is written between the numbers. Then, the quadratic equivalents of each character are determined and sent to the receiver. At the end of each word, the empty square number in the square structure is written.

### Deciphering the Received Message

The receiver first calculates the hypotenuse length by replacing the first two-digit number in the ciphertext with a right triangle and arrives at the irrational number. It then picks two numbers, accepting the prime numbers as ordinal numbers. New sequence numbers are obtained by adding the second number to the sequence number of each number in the character table, multiplied by the first number. By placing the obtained numbers in the square structure, the new sequence numbers of each character are reached. Thus, the ciphertext is decrypted.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

In the study, an encryption method was developed that can be used in the mathematics lessons of gifted students in secondary school. In the encryption method called "square structure encryption", there is a synthesis of different mathematical subjects such as the Pythagorean theorem, the use of prime numbers, and the division algorithm. It is thought that the use of the "square structure encryption" method in mathematics lessons of gifted students can meet the cognitive needs of the students. As a matter of fact, mathematically gifted students prefer to work with challenging tasks (Wu et al., 2018).

If gifted students are not given opportunities to develop their talents, a regression is observed in the abilities of these students (Davis et al., 2014). In addition, technology is used as a tool in the process of developing the mathematical skills of gifted students in the world (Sheffield, 2018). The use of cryptology is on the agenda in the face of emerging technology and threats to information security. Encryption activities can contribute to the development of the potential of gifted students. In future studies, it is recommended to examine the effects of encryption activities on the cognitive and affective development of gifted students.

**Anahtar Kelimeler:** Encryption method, giftedness, mathematical giftedness, mathematics education

### Kaynakça

- Chua, B. L. (2008). Harry potter and the coding of secrets. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 14(2), 114-121.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Essex, UK: Pearson Education
- Erdoğan, F., & Erben, T. (2018). Investigation of gifted students' problem posing abilities requiring arithmetical operations with natural numbers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 531-546. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.486674>
- Erdoğan, F., & Gül, N. (2020). An investigation of mathematical problem posing skills of gifted students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 655-696. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.022>
- Karahan, A. (2014). *Kripto sistemlerde Türk alfabesi kullanımı: şifreleme ve kriptanaliz*. Retrieved from <https://core.ac.uk/display/19907772>
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in school children*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Leikin, R. (2014). Challenging mathematics with multiple solution tasks and mathematical investigations in geometry. In Y. Li, E. A. Silver, & S. Li (Eds.). *Transforming mathematics instruction: Multiple approaches and practices* (pp. 59–80). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Leikin, R., Leikin, M., Paz-Baruch, N., Waisman, I., & Lev, M. (2017). On the four types of characteristics of super mathematically gifted students. *High Ability Studies*, 28(1), 107-125.

National Council of Teachers of Mathematics (2016). *Providing opportunities for students with exceptional mathematical promise: A position of the national council of teachers of mathematics*. Reston: NCTM.

Özdemir, A. Ş. ve Erdoğan, F. (2011). Şifreleme etkinlikleriyle faktöriyel ve permütasyon konusunun öğretimi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 19-43.

Sheffield, L. J. (2018). Commentary paper: A reflection on mathematical creativity and giftedness. In F. M. Singer (Ed.), *Mathematical creativity and mathematical giftedness* (pp. 405-428). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Smedsrud, J. (2018) Mathematically gifted accelerated students participating in an ability group: A qualitative interview study. *Front. Psychol.*, 9, 1-12.

Wu, J., Jen, E., & Gentry, M. (2018). Validating a classroom perception instrument for gifted students in a university-based residential program. *Journal of Advanced Academics*, 29(3), 195–215. <https://doi.org/10.1177/1932202X18764450>



## Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Kurmaya İlişkin Görüşleri

Ülkü Ayvaz

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğrencilerin var olan matematiksel bilgileri ve deneyimleri temelinde, somut durumlara ilişkin kişisel yorumlarını anlamlı matematik problemlerine dönüştürmesi süreci olarak tanımlanan problem kurma (Stoyanova & Ellerton, 1996), matematiksel düşünmenin önemli bir parçasıdır (Silver, 1994). Bu doğrultuda, öğrencilere kendi problemlerini kurmaları için fırsatlar sunulması gerektiği (NCTM, 2000), aksi takdirde kendi kurduğu problemi çözme tecrübesini yaşamayan bir öğrencinin matematiksel düşünme ve tecrübe açısından eksik kalacağı ifade edilmektedir (Polya, 1954). Bunun yanı sıra ilgili literatürde problem kurmanın akıl yürütme (Cai, 2003), problem çözme (Cai & Hwang, 2002) ve matematiksel yaratıcılık (Ayvaz & Durmuş, 2021) gibi üst düzey becerilerin gelişimini desteklediği, matematik kaygısının azalmasına ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirilmesine katkı sağladığı (Dickerson, 1999) ifade edilmektedir. Bu bilgiler ışığında, uzun zaman matematik eğitiminin odağı dışında kalan problem kurmanın (Singer, Ellerton, & Cai, 2013), öğretimin önemli bir parçası olması gerektiği anlaşılmaktadır (Xu, Cai, Liu, & Hwang, 2020).

Bu önemin anlaşılması ile birlikte, son yıllarda matematik eğitimi ile ilgili araştırmalarda problem kurmaya daha fazla yer verildiği görülmektedir. Buna karşın, sınıflarda öğrencilerin kendi problemlerini kurmalarına imkân sağlayacak ortamların yeterince oluşturulmadığı ifade edilmektedir (Ayvaz, 2019; Tertemiz & Sulak, 2013). Farklı araştırmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem kurma becerisi açısından yeterli olmadıklarına ilişkin elde edilen sonucun (Albayrak, İpek & Işık, 2006; Crespo, 2015; Leung & Silver, 1997) bu durumun en temel nedenleri arasında yer aldığı belirtilebilir. Çünkü problem kurma çalışmalarının başarılı bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin kendilerine ve problem kurma becerilerine güvenmeleri gerekmektedir (Leung & Silver, 1997). Bunun yanı sıra öğretmenlerin problem kurmanın öğrencilere sağlayacağı bilişsel ve duyuşsal katkılara ilişkin de bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Oysaki öğretmen bilgisinin ve farkındalığının öğrencilerin düşünmelerini ve öğrenmelerini etkileyen önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Fennema, Carpenter, Franke, Levi, Jacobs, & Empson, 1996). Bu nedenle, problem kurmaya sınıflarda daha fazla yer verilmesinin öğretmenlerin/öğretmen adaylarının problem kurmaya ilişkin bilgilerinin ve tecrübelerinin geliştirilmesinin yanı sıra problem kurmanın öğrencilere sağlayacağı katkıları anlaması ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Leung ve Silver (1997) da öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce problem kurmaya ilişkin alacakları eğitimin, bu bağlamda onlara önemli katkılar sağlayacağını ifade etmiştir. Söz konusu katkılar dikkate alınarak, bu araştırmada matematik öğretmen adaylarının problem kurmaya ilişkin bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının geliştirilmesi amacıyla online bir problem kurma semineri gerçekleştirilmiş ve seminer sonrasında öğretmen adaylarının problem kurmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

### Yöntem

Araştırmada, “algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” nitel araştırma deseni kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.39). Araştırmanın katılımcılarını ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 30 matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ilk olarak matematik öğretmen adaylarına iki saatlik problem kurma semineri verilmiştir. Seminer kapsamında problem kurmanın ne olduğu açıklanmış ve problem kurmanın matematik eğitimi açısından önemini tartışılmıştır. Sonrasında problem kurma durumları tanımlanarak, her durum için çeşitli örnekler sunulmuş ve öğretmen adaylarından kendilerine sunulan problem kurma durumlarına uygun problemler kurmaları istenmiştir. Bu sayede adayların problem kurma sürecini tecrübe etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca matematik öğretmen adaylarından kendi problem kurma süreçlerini göz önünde bulundurarak, problem kurmanın sağlayacağı katkılara ilişkin akıl yürütmeleri ve düşüncelerini gerekçeleri ile birlikte paylaşmaları istenmiştir. Seminerin tamamlanmasının arkasından, matematik öğretmen adaylarının problem kurmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan görüşme formu adaylara sunulmuş ve adaylardan seminer kapsamında edindikleri bilgiler ışığında formdaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanan dört sorudan oluşmaktadır. Formun hazırlanması sürecinde iki matematik eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda forma nihai hali verilmiştir. Matematik öğretmen adaylarının formdaki sorulara ilişkin cevaplarının analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte öncelikle araştırmada elde edilen veriler incelenerek kodlar oluşturulmuş ve ilişkili olduğu belirlenen kodlar bir araya getirilerek temalar altında birleştirilmiştir. Sonrasında veriler bu kodlar ve temalara göre düzenlenmiş ve bulguların yorumlanması gerçekleştirilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda matematik öğretmen adaylarının problem kurmayı doğru olarak tanımlayabildikleri ve problem kurmanın matematik eğitimi açısından önemini açıklayabildikleri belirlenmiştir. Problem kurmanın nasıl tanımlandığı incelendiğinde, bir problemin tekrar ifade edilmesine, benzer problemler yazılmasına ve yeni/orijinal bir problem ortaya konulmasına ilişkin tanımların öne çıktığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları problem kurma sayesinde öğrencilerin hem kavramları hem de bir problemdeki ilişkileri daha iyi anlayabildiğini ve dolayısıyla problem kurmanın problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bir durumu farklı açılardan değerlendirmeye ve bu sayede daha esnek düşünmeye imkân sağladığı için problem kurmanın matematiksel yaratıcılığın gelişimini de desteklediğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, problem kurma etkinliklerinin derste kullanılmasının, öğrencilerin bir konu ile ilgili ne bildiklerinin anlaşılmasını sağladığı için öğrenci düşüncesinin belirlenmesinde öğretmenler açısından da önemli katkıların olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, matematik öğretmen adaylarının problem kurmaya ilişkin farkındalık kazandıkları anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** problem kurma, matematik öğretmen adayı, görüş

## Kaynakça

- Albayrak, M., İpek, A. S., & Işık, C. (2006). Temel işlem becerilerinin öğretiminde problem kurma-çözme çalışmaları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-11.
- Ayvaz, Ü. (2019). *Problem kurma temelli etkinliklerle özel yetenekli öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının geliştirilmesi üzerinde bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ayvaz, Ü., & Durmuş, S. (2021). Fostering mathematical creativity with problem posing activities: An action research with gifted students. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100846>
- Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: An exploratory study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(5), 719-737.
- 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), 401-421.
- Crespo, S. (2015). A collection of problem-posing experiences for prospective mathematics teachers that make a difference. J. Cai & J. Middleton (Ed.), *Mathematical Problem posing* (s. 493-511). New York, NY: Springer.
- Dickerson, V. M. (1999). *The impact of problem posing intervention on the mathematical problem solving achievement of seventh graders* (Unpublished doctoral dissertation). Emory University, Atlanta, GA.
- Fennema, E., Carpenter, T. P., Franke, M. L., Levi, L., Jacobs, V. R., & Empson, S. B. (1996). A longitudinal study of learning to use children's thinking in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 403-434.
- Leung, S. S., & Silver, E. A. (1997). The role of task format, mathematics knowledge, and creative thinking on the arithmetic problem posing of prospective elementary school teachers. *Mathematics Education Research Journal*, 9(1), 5-24.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Polya, D. (1954). *Induction and analogy in mathematics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the learning of mathematics*, 14(1), 19-28.
- Singer, F. M., Ellerton, N., & Cai, J. (2013). Problem-posing research in mathematics education: New questions and directions. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 1-7.
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A Framework for research into students' problem posing in school mathematics. P. C. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education* (s.518-525). Mathematics Education Research Group of Australasia, The University of Melbourne.

Tertemiz, N. I., & Sulak, S. E. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 713-729.

Xu, B., Cai, J., Liu, Q., & Hwang, S. (2020). Teachers' predictions of students' mathematical thinking related to problem posing. *International Journal of Educational Research*, 102, 101427.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Açınım Çizimleri Bağlamında Uzamsal Görselleştirme Zorluklarının İncelenmesi

Feyza Kurban

MEB

### Problem Durumu

Üç boyutlu (3B) uzamsal görselleştirme matematik ve fen derslerinde başarılı olmak için son derece önemlidir (Titus ve Horsman, 2009), çünkü bu derslerde yer alan bazı konular ancak uzamsal görselleştirme aracılığı ile öğrenilebilirler. Uzamsal görselleştirme temel matematik (Augustynaik, Murphy ve Phillips 2005) ve fen (Cole, Wilhelm, Vaught, Fish ve Fish, 2020) kavramlarını anlamada etkili bir rol oynar. Uzamsal görselleştirme becerileri yetersiz olan birçok yetenekli öğrenci, görselleştirmenin yoğun olduğu matematik ve fen derslerinde başarısız olmakta, bu yüzden çalışma alanlarını bu disiplinlerden uzaklaştırmakta (Shea, Lubinski ve Benhow, 2001; Sorby, 2001; Titus ve Horsman, 2009), ortaokuldan sonra mesleki eğitim veren liselere yönelmektedir. Oysa bilim ve teknolojideki hızlı değişim ile birlikte iş piyasaları da sürekli değişmekte, bu değişimler ise bireylerin bir işte istihdam edilebilmesi için daha nitelikli hale gelmesini sağlayacak birtakım bilgi ve becerilere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır (Bozgeyikli, 2019).

Uzamsal görselleştirme, uzamsal bir konfigürasyonun parçaları döndürülerek, katlanarak, yeniden konumlandırılarak veya başka bir şekilde dönüştürülürse, onun nasıl görüneceğini belirlemek için uzamsal bilgiyi zihinde yeniden düzenleme (Salthouse, Babcock, Skovroned, Mitchell & Palmon, 1990) becerisi şeklinde tanımlanmaktadır. Bireylerin uzamsal görselleştirme becerilerini değerlendirmede kendilerine sunulan geometrik bir katının yüzey açınımlarını yapma ya da yüzey açınımlarını verilen kapalı katı yüzeyini elde etmeye yönelik görevler kullanılmaktadır. Roland Guay'ın (1976) 'Purdue Uzamsal Görselleştirme Testi (Purdue Spatial Visualization Tests)' ve Ekstrom ve arkadaşları (1976) tarafından geliştirilmiş 'Faktöre Bağlı Bilişsel Testler Kiti için El Kitabı (Manual for Kit of Factor-Referenced Cognitive Tests)' içinde yer alan katıların yüzeylerini geliştirme olarak da anılan açınım görevleri bu duruma örnek olarak verilebilir.

Öğrenciler geometrik katıların yüzey açınımları ile ilkököl yıllarında tanışır. İlkokul dördüncü sınıfta küpün, beşinci sınıfta dikdörtgenler prizmasının ve sekizinci sınıfta çeşitli prizma ve piramitler ile silindir ve koninin açınım çizimlerini yapmayı öğrenirler (Bkz., Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018). Öğretim programları öğrencilerin liseye gelinceye kadar çeşitli geometrik katıların yüzey açınımlarını çizim yoluyla inşa etmeyi öğrenmelerini hedeflese de matematik ders başarısı düşük olan mesleki lisesi öğrencilerinin bu tür görevlerde zorlanacakları düşünülmektedir. Bu çalışmada "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin katıların yüzey açınım çizimleri bağlamında uzamsal görselleştirme zorluklarını incelemek" amaçlanmış ve aşağıda yer alan araştırma problemine yanıt aranmıştır:

- Öğrenciler farklı geometrik özelliklere sahip katıların açınım çizimlerini yaparken hangi hata profillerini ne oranda sergilemektedirler?

### Yöntem

Bu çalışma öğrencilerin açınım görevleri bağlamında uzamsal zorluklarına odaklanan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmada, "üzerinde çalışılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır" (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2010, s.302). Araştırma örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, 92 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisinden oluşmuştur. Bu yöntemde araştırmacı örneklemi, kendi düşünce ve deneyimlerine dayalı olarak, araştırma problemlerine yanıt bulacağı kişilerden oluşturur (Sencer, 1989; Kabakçı-Yurdakul, 2013). Araştırma verilerini toplamada uzman görüşü alınarak oluşturulmuş 10 açınım çizimi görevi yer almıştır. Bu görevlerde katılımcılardan farklı geometrik özelliklere sahip katıların açınım çizimlerini yapmaları istenmiştir. Bunlar; (1) küp [K1], (2) dikdörtgen piramit [K2], (3) dik silindir [K3], (4) dik koni [K4], (5) beşgen piramit [K5], (6) dik yamuk prizma [K6], (7) kesik dikdörtgen piramit [K7], (8) kesik küp [K8], (9) içbükey prizma [K9] ve (10) üçgen prizma ve kare prizmanın birleştirilmesi ile oluşmuş kombine katı [K10] biçimindedir. Katılımcıların çizimleri diğer araştırmalarda yer alan dört hata profilini (açınımında eksik ya da fazla yüz çizme [A1], açınımına yansıtılan yüz ya da yüzlerin geometrik özelliklerinde bozulmalar [A2], yüz ya da yüzleri açınımına hatalı bir şekilde konumlandırma [A3], açınım kapanınca birleşecek kenar çiftlerinin uzunluklarının birbiri ile uyuşmaması [A4]) sergileme durumlarına göre betimsel olarak analiz edilmiştir. "Betimsel analizde toplanan veriler, daha önce belirlenmiş olan temalara ya da araştırma sorularının ortaya koyduğu boyutlara göre özetlenir ya da yorumlanır" (Akbulut, 2013, s.154). Betimsel

analizde, veriler nitel olarak toplansa da değişkenler arasındaki ilişkiler, frekanslar, yüzdeler, ortalamalar veya diğer istatistiksel yöntemler kullanılarak genellikle nicel olarak analiz edilirler (Nassaji, 2015).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma öğrencilerin geometrik katıların açınım çizimlerini yerine getirmede zorlandıklarını bu nedenle A1, A2, A3 ve A4 hatalarını sık sık tekrarladıklarını göstermiştir. Açınım görevlerinde katılımcıların %26.08'i A1, %61.08'i A2, %46.08'i A3 ve %83.15'i A4 hatası yapmıştır. Başka bir deyişle katılımcıların çoğu açınım çizimlerine katıların yüz sayısını doğru bir şekilde aktarmış ve katının yüzlerini açınım çizimlerinde doğru bir şekilde konumlandırmıştır. Bunun aksine, katılımcıların çoğu geometrik katıyı oluşturan yüzlerin geometrik özelliklerini açınım çizimlerine yansıtamamış ve açınımları kapatınca birleşecek kenar çiftlerini eşit uzunlukta çizmemiştir. K10 kodlu katı, katılımcıların çoğunun A1 hatası yaptığı tek katıyken (katılımcıların %52'si), K1 kodlu yapı, katılımcıların çoğunun A4 hatası yapmadığı tek katı olmuştur (katılımcıların %31.52'si). Katılımcıların %60'undan fazlası K4, K5, K6, K8 ve K10 kodlu yapıda A2, K4, K8, K9 ve K10 kodlu yapıda A3 hatası yapmıştır. Matematik öğretim programında ve matematik ders kitaplarında çeşitli prizmalar, piramitler, dik silindir ve dik koni açınım çizimleri yer alırken, kesik küp, iç bükey prizma, kombine katı ve benzeri katıların açınım çizimleri yer almaması, K8, K9 ve K10 kodlu katılarda nispeten daha yüksek oranlarda A1, A2, A3 ve A4 hatası yapılmasına neden olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Uzamsal Görselleştirme, Geometrik Katıların Açınım Çizimleri, Uzamsal Zorluklar

### Kaynakça

- Akbulut, Y. (2013). Verilerin analizi. A. A. Kurt, (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 139-162), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (6. Baskı)*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Augustyniak, K, Murphy, J., & Phillips, K. D. (2004). Psychological Perspectives in Assessing Mathematics Learning Needs. *Journal of Instructional Psychology*, 32(4), 277-286.
- Bozgeyikli, H. (2019). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Geleceği (Analiz Raporu: 2019/02)*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Cole, M., Wilhelm, J., Vaught, B.M. M., Fish, C., & Fish, H. (2021) The Relationship between Spatial Ability and the Conservation of Matter in Middle School. *Education Sciences*, 11(4), 1-15.
- Ekstrom, R. B., French, J. W., Harman, H. H. and Dermen, D. (1976). *Manual for Kit of Factor-referenced Cognitive Tests*. Princeton: Educational Testing Service.
- Guay, R. B. (1976). *Purdue Spatial Visualization Test*. West Lafayette, IN: Purdue Research Foundation.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language and Teaching Research*, 19(2), 129-132.
- Salthouse, T. A., Babcock, R. L., Skovronek, E., Mitchell, D. R. D., & Palmon, R. (1990). Age and experience effects in spatial visualization. *Developmental Psychology*, 26(2), 128-36.
- Shea, D.L., Lubinski, D., & Benbow, C.P. (2001). Importance of assessing spatial ability in intellectually talented young adolescents: A 20-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 604-614.
- Sorby, S.A. (2001). A course in spatial visualization and its impact on the retention of female engineering students. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7(2), 153-172.
- Titus, S., & Horsman, E. (2009). Characterizing and improving spatial visualization skills. *Journal of Geoscience Education*, 57(4), 242-254.

## TIMSS 2019 Sonuçlarına Göre 4. Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Matematik Başarı Puanlarının Okul İklimi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Yalçın Karalı, Gökhan Coşanay

İnönü Üniversitesi, MEB

### Problem Durumu

Ülkeler, eğitim sistemleri aracılığıyla bireylerin sosyal ve ekonomik yönden gelişimlerini sağlayarak vatandaşlarına daha mutlu ve refah seviyesi yüksek bir yaşam sunmayı amaçlamaktadır. Bir ülkenin yetiştirmiş olduğu insan çıktısı, o ülkenin gelişmişlik düzeyini yansıtmaktadır (Aydın, 2015, s. 1). Bu amaçla ülkeler, eğitim sistemlerinin işlevselliğini, ekonomik kalkınma ve sosyal gelişmişlik düzeylerini görebilmek için uluslararası karşılaştırmalar yapmakta (Kamens & McNeely, 2010, s. 5) ve bu sayede diğer ülkelere göre artı ve eksi yönlerini belirleyerek gelişmişlik düzeylerini arttıracak etkili adımlar atabilmektedirler (OECD, 2006, s. 18). Yapılan bu karşılaştırmalar, eğitim ve ekonomi başta olmak üzere birçok alanda rekabeti arttırmakta (Eş & Sarıkaya, 2010, s. 1093) ve fertlerin yeni dünya düzenine uyum sağlayabilmesi için ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri kazanmalarında önemli rol oynayan eğitim ve ekonomi politikalarında gerekli güncellemeleri yapmayı mümkün kılmaktadır (Kirsch, Lennon, Davier, Gonzalez, & Yamamoto, 2013). Bu açıdan bakıldığında, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından dört yılda bir yapılan ve ülkelerin 4. ve 8.sınıf düzeylerinde olan öğrencilerinin matematik ve fen alanındaki başarılarını değerlendirmeyi amaçlayan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS), büyük önem taşımaktadır (EARGED (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı), 2011, s. 1). Başarı izleme araştırması olan TIMSS, ilk olarak 1995 yılında gerçekleştirilmiş olup Türkiye bu araştırmaya 8.sınıf düzeyinde 1999, 2003, 2007, 2011, 2015 ve 2019 yıllarında; 4.sınıf düzeyinde ise 2011, 2015 ve 2019 yıllarında katılmıştır (MEB, 2020). TIMSS uygulamaları ile ülkeler bir uygulama döneminde 4.sınıf düzeyinde olan öğrencilerin mevcut durumlarını gözlemlemekte ve dört yıl sonraki uygulama döneminde 8.sınıf düzeyindeki gelişimlerini izleyerek araştırmaya katılan diğer ülkeler ile karşılaştırma yapabilmektedirler (Buluç, 2014, s. 109). Bu karşılaştırmalar ile ülkeler, hızla değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmek için izledikleri politikaları değiştirme ve geliştirme imkanı bulmaktadır. Bu araştırmada 2019 TIMSS raporuna göre okul iklimi değişkeninin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin matematik başarı puanlarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Okullarda akademik başarıya vurgu yapmanın matematik başarı puanlarına etkisi nasıldır?
2. Velilerin okula yönelik algılarının matematik başarı puanlarına etkisi nasıldır?
3. Öğrencilerin okula ait olma duygusunun matematik başarı puanlarına etkisi nasıldır?

### Yöntem

Bu araştırmada yöntem nitel araştırma yöntemi olup desen bütüncül tek durum desendir. Tek durum desenlerinde sadece bir durum birimi ( birey, program, okul) bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 290). Araştırmada durum olarak TIMSS 2019 sonuçları döküman incelemesi yöntemiyle ele alınmıştır. Döküman incelemesi veya analizi tek başına kullanılabilecek bir araştırma yöntemi olduğu gibi nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı diğer durumlarda da ek bilgi edinme amacıyla tercih edilebilmektedir. Döküman incelemesi, araştırma yapılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ya da belge niteliği taşıyan görsel materyallerin incelenmesine imkan tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Forster'a (1995) göre döküman analizi; 1) dökümanlara ulaşma, 2) orijinalliği kontrol etme, 3) dökümanları anlama, 4) veriyi analiz etme ve 5)veriyi kullanma basamakları olmak üzere beş aşamada yapılmaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 193). ilk iki basamağı içeren dökümanlara ulaşma ve orjinalliği kontrol etme aşamalarıyla ilgili olarak birincil kaynaklar olan IEA tarafından hazırlanan TIMSS 2019 raporu ve MEB tarafından hazırlanan Türkiye TIMSS 2019 ön raporu kullanılmıştır. Rapordaki veriler okul iklimi bağlamında okulların akademik başarıya hangi düzeyde vurgu yaptığını belirlemek için okul müdürlerine uygulanan 11 maddelik "Akademik Başarıda Okul Vurgusu" ölçeği, ebeveynlerin öğrencilerinin devam ettikleri okula yönelik algılarının belirlenmesi için 8 maddelik "Çocukların Okuluna Yönelik Ebeveyn Algısı" ölçeği ve öğrencilerin okula aidiyet duyguları ise 5 maddeden oluşan "Okula Ait Olma Duygusu" ölçeği ile toplanmıştır.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulanan ölçekler neticesinde elde edilen veriler incelendiğinde Türkiye'deki okul yöneticilerinin % 53'ünün okulların akademik başarıya orta düzeyde vurgu yaptığı görüşündedir. Uluslararası ortalamaya bakıldığında ise genel olarak okul yöneticilerinin okullarının akademik başarı vurgusunun yüksek düzeyde olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu durum Türkiye'deki okul yöneticilerin okulların akademik başarıya vurgu yapmasına yönelik algılarının 2019 TIMSS ortalamalarına göre daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin okullara yönelik algılarına göre Türkiye'deki velilerin % 77'sinin okula yönelik algıları "çok memnun" düzeyindedir. Uluslararası ortalamada ise velilerin % 64'ü "çok memnun" düzeyindedir. Bu durum Türkiye'deki velilerin 2019 TIMSS ortalamalarına göre daha yüksek düzeyde olumlu okul algısına sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin okul aidiyet duygularına göre ise Türkiye'deki öğrencilerin % 71'inin yüksek aidiyet duygusuna sahip olduğu uluslararası ortalamanın ise % 58 olduğu görülmüştür. Bu durum Türkiye'deki öğrencilerin 2019 TIMSS ortalamalarına göre daha yüksek düzeyde okul aidiyet duygusuna sahip olduklarını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** TIMSS, okul iklimi, okul algısı, aidiyet duygusu

## Kaynakça

- Aydın, M. (2015). *Öğrenci ve Okul Kaynaklı Faktörlerin TIMSS Matematik Başarısına Etkisi*. Konya: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Buluç, B. (2014). TIMSS 2011 Sonuçları Çerçevesinde Okul İklimi Değişkenine Göre Öğrencilerin Matematik Başarı Puanlarının Analizi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 33*, 105-121.
- EARGED (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı). (2011). *Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri TIMSS 2011 Tanıtım Kitapçığı*. Ankara: MEB.
- Eş, H., & Sarıkaya, H. (2010). Türkiye ve İrlanda Fen Öğretimi Programlarının Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(3), 1092-1105.
- Kamens, D. H., & McNeely, C. L. (2010). Globalization and the growth of international educational testing and national assessment. *Comparative Education Review*, 54(1), 5-25.
- Kirsch, I., Lennon, M., Davier, M. v., Gonzalez, E., & Yamamoto, K. (2013). In The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research. *On the Growing Importance of International Large-Scale Assessment* (s. 1-11). içinde Springer Netherlands.
- MEB. (2020). *TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu*. Ankara: MEB.
- OECD. (2006). *Education at a Glance*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

## Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Doğal Sayılar İle İlgili Kurdukları Problemlerde İşlem Tercihleri\*

Esra Atbiner, Ayşegül Eryılmaz Çevirgen

MEB, Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Matematik; birçok bilim alanında yer alması, tüm bilimlerin ortak dili olması, bireylerin problem çözme, eleştirel düşünme ve muhakeme yeteneğini geliştirmesinde etkili olması ile en önemlisi gelişme ve değişim için önemli bir yere sahiptir (Ersoy, 2003; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Problem; kişide çözme isteği uyandırıp çözümü için hazırda olmayan fakat kişinin kendi bilgi ve deneyimlerini organize ederek çözebileceği durumlardır (Olkun ve Toluk, 2003). 21. Yüzyıl bireyinin yaşamında başarılı olabilmesi için gerekli beceriler arasında problem kurma ve çözme becerileri yer almaktadır. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının öğrencilerin problem çözme ve kurma becerilerini belirleme ve geliştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Problem çözenin bir diğer adımı problem kurma olmalıdır. Çünkü problem çözme için elde edilen stratejilerin bir sonraki probleme aktarılabilmesi için öğrencilerin problem kurma konusunda başarısı problem çözme konusundaki başarısını da etkileyebilmektedir. Matematiksel problem kurma, yeni problemlerin oluşturulması ve mevcut problemlerin yeniden oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (Silver, 1994).

Stoyanova'ya (1997) göre; problem kurma, öğrencilerin matematiksel deneyimlerine bağlı olarak, somut durumlardan öğrencinin kendi yorumlarının oluşturulduğu ve bunların anlamlı yapılandırılmış matematik problemleri olarak düzenlediği bir süreçtir. Alan yazında farklı problem kurma sınıflandırmaları vardır. Bu çalışmada Stoyanova ve Ellerton (1996) tarafından belirlenen; yarı yapılandırılmış kurma ve yapılandırılmamış (serbest) problem kurma türleri ele alınmaktadır. Öğrencilerin kurdukları problemlerin uygun bir biçimde analizi yapıldığında öğrencilerin matematiksel düşünme, matematiksel terimleri kullanma, anlama, öğrenci ilerlemesini ölçmek, öğretim etkililiği, öğrencilerin sahip olduğu bilişsel düzeylerini belirlemede etkili olacağı düşünülmektedir (Silver ve Cai, 1996). Bu durum; problem kurmada elde edilen başarının, problem çözme için gerekli olan becerileri geliştirmede konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin oluşturdukları problemlerden öğrencilerin matematik başarısı, yaratıcılığı hakkında bilgi verebilmektedir.

Türk Dil Kurumunun yaptığı tanıma göre; toplama, çıkarma, çarpma ve bölmeden oluşan matematiğin dört temel işlemidir. Doğal sayılarda dört işlem, sayılar ve işlemler öğrenme alanı altında ele alınır. Doğal sayılarda toplama, çıkarma işlemleri ilkökul 1-2.sınıflarda alt öğrenme alanı olarak yer alırken, çarpma, bölme işlemleri ise ilkökul 2-3-4.sınıflarda ele alınmaktadır. Ortaokulda ise doğal sayılarla işlemler alt öğrenme alanında sadece 5. ve 6. Sınıfta yer almaktadır (MEB, 2018). Temel dört işlem becerisi hayatın her alanında herkes tarafından kullanılmaktadır.

Tüm bu bilgiler ışığında bireylerin dört işlem kapsamında problem kurma becerilerinin belirlenmesinin önemli olduğu açıktır. Bu çalışma beşinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerini; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış (serbest) problem kurma türlerine göre inceleyen büyük ölçekli bir araştırmanın parçasıdır. Bu çalışma kapsamında işlem sınırlandırması yapılmayan problem kurma etkinliklerinde öğrencilerin tercih ettikleri işlemlerin dağılımının ve işlem tercih sebeplerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Amacı işlem sınırlandırması yapılmayan problem kurma etkinliklerinde öğrencilerin tercih ettikleri işlemlerin dağılımının nasıl olduğu ve işlem tercih sebeplerinin belirlenmesi olan bu çalışmada yöntem olarak; nitel araştırma yöntemlerinin durum (örnek olay) çalışması deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008), nitel araştırmayı "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamaktadır (s. 39). Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre durum çalışması ise, nasıl ve niçin sorularını temel alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir.

Araştırmanın çalışma grubunu Bilecik ilinde bulunan bir devlet okulunda okuyan, 40 ortaokul beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen Problem Kurma Etkinlikleri aracılığıyla ve etkinlik sonrasında orta ve yüksek başarılı dört öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Amacı işlem sınırlandırması yapılmayan bu yedi problem kurma etkinliğinde öğrencilerin tercih ettikleri işlemlerin dağılımının ve tercih sebeplerinin belirlenmesi olan bu çalışmada, Problem Kurma Etkinlikleri kapsamında tümü doğal sayılarda dört işlem kullanılarak tamamlanabilen, öğrencilerin işlem tercihi kendilerine bırakılan, beş yarı yapılandırılmış, iki

yapılandırılmamış toplamda yedi problem ele alınmaktadır. Yarı yapılandırılmış problemlerden iki tanesi problem cümlesine uygun problem kurma, üç tanesi verilen sayısal değerlere, grafiğe ve görsele uygun problem kurma görevi içermektedir. Yapılandırılmamış problemler için ise herhangi bir sınır verilmemiş, arkadaşına sorabileceği bir problem ve zor bir problem kurma görevi içereni serbest problem kurma durumlarından oluşmaktadır. Kurulan Problemler kullanılan teorik çerçeveye göre belirlenen kriterlere göre değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. Görüşmelerde öğrencilere problem kurarken ne düşündükleri, problemi nasıl yapılandırdıkları ve neden bu şekilde yapılandırdıkları sorulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenciler, kullanacakları işlem konusunda sınırlandırılmadıkları zaman toplam 93 problemi tek işlemli problem olacak şekilde kurmuşlardır. Bu 93 problemin %59,14'ü (55) toplama işlemi, %29,03'ü (27) çıkarma işlemi, %7,53'u (7) çıkarma işlemi ve %4,3'ü (4) ise bölme işlemi ile çözülebilecek şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Bu duruma göre tek işlemli problemlerde en çok toplama işleminin ve en az bölme işleminin kullanıldığını göstermektedir.

Öğrenciler, kullanacakları işlem konusunda sınırlandırılmadıkları zaman toplam 88 problemi çok işlemli problem olacak şekilde kurmuşlardır. Bu problemlerde en yüksek oran olarak %37,5 (33) ile toplama-çıkarma ve aynı oranda toplama-çarpma işlemlerinin birlikte kullanılarak oluşturulan problemler olduğu belirlenmiştir. Birden fazla işlemli problemlerde en az toplama-bölme, çıkarma-bölme ve toplama-çıkarma-bölme işlemlerinin birlikte kullanıldığını belirlenmiştir (her biri iki adet, %2,27). Bu durum birden fazla işlemli problemlerde toplama-çıkarma ve toplama-çarpma işlemlerinin en çok birlikte kullanılan işlemler olduğu, toplama-bölme, çıkarma-bölme ve toplama-çıkarma-bölme işlemlerinin de en az birlikte kullanılan işlemler olduğunu göstermektedir.

Görüşme verileri öğrencilerin bölme işlemini zor olarak nitelendirdikleri için tercih etmediklerini dile getirmişlerdir. Buna ek olarak toplama ve çarpmayı hayatlarında daha fazla kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler deneyimledikleri yoğunlukta işlemleri kullandıkları belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar ışığında gerek kitapların gerekse öğretmenlerin toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerine eşit ağırlıklarla yer vermeleri, farklı kombinasyonlar ile problem çözme ve kurma etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** problem, problem kurma, dört işlem, doğal sayılar

### Kaynakça

Ersoy, Y. (2003). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-1, Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler. 2(1), 18-27, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 10 Şubat 2020 tarihinde indirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Silver E. A., Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school. Journal for Research in Mathematics Education, 27(5), 521-539

Stoyanova, E. (1997). Extending and exploring students' problem solving via problem posing: A study of years 8 and 9 students involved in mathematics challenge and enrichment stages of Euler enrichment program for young Australians, Unpublished doctoral dissertation submitted to Edith Cowan University, Perth, Australia.

Stoyanova, E., ve Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. *Technology in mathematics education*, 518-525.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

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

## Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Nejla Deveci, Gonca İnçeoğlu

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüz COVID 19'un pandemi sürecinde birçok olumsuz etkiye sahip olmasından eğitim sistemimiz de olumsuz etkilenmiştir. Eğitim kurum ve kuruluşları bu süreçte en az hasarla devam edebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkökul, ortaokul ve lise kademelerini kapsayan uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir, EBA TV kanalı ile Eba Canlı Ders Platformu üzerinden EBA TV ilkökul, Ortaokul ve Lise kanalları; tekrar yayınları ve eğitici ve eğlendirici etkinliklerle yapılması kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda 23 Mart 2020 ilan edilmesinden sonra uzaktan eğitimle dersler işlenmiş uzaktan eğitim ile ilgili de birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar farklı kademelerde farklı gruplar ile yapılmış olup bu sürecin avantajları dezavantajları değerlendirilmiştir, verimli olup olmadığı tartışılmıştır. Bu konuda bazı çalışmalar Karaduman ve diğ.(2021) sınıf öğretmenleri ile uzaktan eğitim yolu ile yürütülen matematik derslerine ilişkin süreci tanımlarken, süreci başarılı/ yeterli ve tam verim alınmasa da öğrencilerin eğitimden soğumaması adına kısmen yeterli olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Benzer şekilde Başaran ve diğ.(2020) öğrenci, öğretmen ve veliler ile yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimin faydalı yönlerinin olduğu belirtmiş ancak eksiklerinin olduğunu ve alt yapı, fırsat eşitsizliği, içerik, materyal anlamında geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kilit ve Güner(2021); Uzaktan eğitim sisteminin bir çeşidi olan web tabanlı eğitim üzerine yaptıkları çalışmada; Matematik öğretmenlerin çoğunluğu web tabanlı uzaktan eğitimin faydalı olduğunu fakat matematik eğitimi üzerinde etkili ve verimli olmadığını düşünmekte oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Koç(2021) son bir yıl içerisindeki çalışmaları bir bütün olarak ele aldığı uzaktan eğitim süreçlerinin sağlamış olduğu avantajların olduğu bununla birlikte bu süreçlerde etkileşimin yeterli düzeyde sağlanamaması, uygulama derslerinde süreçlerin istenilen verimlilikte yürütülememesi ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik gelişimlerini yeterince desteklememesi gibi ortak sorunların olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Önemi: MEB' in uzaktan eğitim sistemine geçmesi ile özellikle ortaokul öğrencileri ve eğitim öğretim hayatında etkili olup olmadığını en yakın kaynaklardan edinilen bilgiye göre değerlendirilmesi ve uzaktan eğitimin öğrencilerin matematik öğrenmelerini nasıl etkilediğini uygulamanın ilerleyen dönemlerde devamlılığı, alternatif yöntemler aramak veya eğitim- öğretim hayatının daha verimli geçmesi için avantajları, dezavantajları ve altta yatan sebeplerini alt boyutlarıyla değerlendirilmesini sağlamak bu anlamda önem arz etmektedir.

Çalışmanın amacı: Bu çalışmanın amacı pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamasının matematik derslerine ve öğrenciler üzerindeki etkisini en yakından tecrübe eden ortaokul matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesidir.

Araştırma soruları:

- 1) Ortaokul matematik öğretmenleri tarafından öğrencilerin derslere katılım durumlarının değerlendirilmesi nasıldır? Bazı öğrencilerin derslere katılmasa da dersi takip etme durumları nasıldır?
- 2) Öğretmenlerin derste kamera açtırma durumları ve dikkat üzerindeki etkisi nasıldır?
- 3) Ortaokul matematik öğretmenlerine göre öğrencilerin dersi sevme, dersi dinleme, derste sorulan sorulara cevap verme, verilen ödev ve sorumlulukları yerine getirme oranları nasıldır?
- 4) Öğretmenlerin derste kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir? Ve kullandıkları yöntem ve tekniklerin öğrenci üzerindeki etkisi nasıldır?
- 5) Öğrencilerin derse ilgi ve tutumu ne düzeydedir? Öğrencilerin matematik öğrenmeleri ortaokul matematik öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirilir?
- 6) Uzaktan eğitim matematik konularının kalıcılığını nasıl etkilemiştir?
- 7) Uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin ortaokul matematik öğretmenleri görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Araştırma modeli :

Nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar:

Bu çalışmada 13 farklı ilde görev yapan 12’si kadın 5’i erkek olmak üzere 17 gönüllü ortaokul matematik öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı: Görüşme soruları hazırlanırken yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmış olup, açık ve anlaşılır düzeyde olmasına dikkat edilmiştir. 2 ortaokul matematik öğretmeninin uzaktan eğitim hakkındaki genel görüşlerinden yola çıkılarak literatür taranarak görüşme formu oluşturulmuştur. Alanında uzman iki kişinin incelemesiyle tekrar düzenlenmiştir. Sosyal izolasyon nedeniyle görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilememiştir. Teknolojik iletişim kaynaklarından yararlanılmış olup, telefon ve bilgisayar üzerinden veriler toplanılmış ve analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi: Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler önce excel’de her soru ve alt soru için kodlanmış ardından benzer kodların birleştirilmesiyle alt tema oluşturma ve son olarak alt temaları bir araya getiren temalar oluşturulmuştur. Veriler kodlanırken daha önceden belirlenmiş kavramlar dikkate alınmıştır. Bu kodlama ile genel bir çerçeveye içerisinde verilerin sunulması hedeflenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Öğretmenlerimiz derslere katılım ve dersi takip durumları ayrıca verilen ödev sorumlulukları yerine getirme durumlarını genel olarak düşük nitelendirmişlerdir.
- Derste kamera açtırma durumundaki öğrenci dikkatine etkisi görüşleri farklılaşmıştır.
- Tutum ve davranışa ilişkin değişkenlerde genel olarak orta ve yüksek çıkarken ödev ve sorumluluk yerine getirme düşük olarak çıkmıştır.
- Öğrencilerin matematik öğrenmeleri ve öğrendiklerinin kalıcılığı genel olarak düşük çıkmıştır.
- Derste öğrencilerin matematik öğrenme durumları düştüğü, katılan ve katılmayan arası farklar arttığı için için öğretmenlerin dersi ilgi çekici yöntemler ile işlemeli ve ayrıca tutum ve ilgiyi artıracak yöntemlere başvurulmalı öğrencilerin gerekli motivasyon ve öz düzenleme becerileri geliştirilebilir.
- kalıcı öğrenme azaldığı görüşü çoğunlukta bu yüzden çeşitli oyunlar ve etkinlikler ile derslerin desteklenmesi gerektiği ayrıca öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları daha etkili olacağı fakat diğer yöntemler ile tekrar derslerinin de artırılması gerektiği söylenebilir.
- Öğrencilerin tekrar ve telafi eğitimlere katılımları kontrol edilmeli gerekli tedbirler alınmalı öğrenme eksiklikleri tamamlanmalı.
- Öğrencileri ölçme ve değerlendirme yöntemleri revize edilmeli
- Aktif öğrenme ve etkili öğrenme becerilerinin kazandırılması gerektiği söylenebilir.

Uzaktan eğitim hem öğretmen hem öğrenci için teknolojiyi faydalı kullanma, derslerde materyal çeşitliliğinin artması, zaman tasarrufu sağlaması, öğrencilerin süreçten kopmaması için süreçte gerekli bir yöntem olarak gördüklerini Ama; Öğrenciler arası dengesizlikleri artırdığını özellikle ilgi ve tutum düzeyi yüksek öğrencilerde çok olumsuz etkisi olmadığı sonuçlarına ulaşılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** uzaktan eğitim, matematik eğitimi, matematik öğretimi

## Kaynakça

Başaran, M , Doğan, E , Karaoğlu, E , Şahin, E . (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma . Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi , 5 (2) , 368-397 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/753149>

- Batdal Karaduman, G , Akşak Ertaş, Z , Duran Baytar, S . (2021). Uzaktan Eğitim Yolu İle Gerçekleştirilen Matematik Derslerine İlişkin Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi . International Primary Education Research Journal , 5 (1) , 1-17 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iperj/issue/61098/855615>
- Kilit, B , Güner, P . (2021). Matematik Derslerinde Web Tabanlı Uzaktan Eğitime İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri . Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 9 (1) , 85-102 . DOI: 10.18506/anemon.803167
- Koç, E . (2021). Nasıl Bir Uzaktan Eğitim? 1 Yılın Sonunda Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi . International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal , 7 (2) , 13-26 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iaaoj/issue/60800/892227>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020a). <https://www.meb.gov.tr/resm-egitim-ve-ogretim-kurumlari-icin-yuz-yuze-telifitamamlama-ve-uyum-egitimi-31-agustosta-baslayacak/haber/21055/tr>. Erişim Tarihi: 04.06.2020.



## İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersi "Sayılar" Öğrenme Alanına İlişkin Bir Başarı Testi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Gül Bahadır Varol, Meltem Çengel Schoville, Ersen Yazıcı

MEB, Adnan Menderes Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi

### Problem Durumu

Sayı kavramı, "Sayılar" öğrenme alanı içerisinde İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu öğrenme alanında en temel amaç; öğrencilerde zengin ve sağlam bir sayı kavramının oluşturulması ve matematiksel işlem becerilerinin geliştirilmesidir (Işık & Kar, 2011). Matematik öğretim programlarında ilkokulun 1-4. sınıflarda doğal sayılara yönelik becerilerine odaklanılırken; 5-8. sınıflarda kazanımlar doğal sayıların ötesine taşınarak sayı algılamasının daha da genişletilmesi vurgulanmaktadır (MEB, 2005).

Sayı algılama becerisi, aşamalı ve gelişimsel bir süreçtir. Bir takım zorlukları 6 içeren bu süreç, bazı bileşenleri de barındırmaktadır (McIntosh vd. 1992; Sowder, 1992). Reys ve Yang (1998) sayıların algılamasını düşünürken, ele almamız gereken bileşenler içinde şunları sıralamaktadır: "sayıların farklı temsil biçimlerini kullanarak sayıların kesin değerlerinin ve birbiriyle olan ilişkilerinin tanımlanması, bu yolla kriterlerin kullanılması ve seçilmesi, sayıların birleştirilmesi ve parçalarına ayrılması, sayılarla yapılan işlemlerin ilişkisel etkilerinin anlaşılması, zihinsel hesaplama ve tahminlerde bulunma".

2018 eğitim programlarında temel alınan sarmal program yaklaşımı düşünüldüğünde (MEB-TTKB, 2018) sayılar öğrenme alanının kavranmasının diğer yıllar için önemli olduğu görülmektedir. Sayı sistemlerinin öğrenilmesi matematikte daha ileri çalışmalar için esastır (Smestad, 2012). Sayılar öğrenme alanı da, iyi kavranmaması durumunda, sonraki yıllarda, birçok matematiksel konunun alt yapısını oluşturan bir konu olarak, kavramsal yapıların gelişimini zorlaştırabilir (Jordan, Kaplan, Olah ve Locuniak, 2006). 2005 ve 2013 Orta öğretim matematik programları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, her iki öğretim programında da, 5. Sınıftan 8. Sınıfa kadar her yıl ele alınan bir alan olması, sayılar öğrenme alanının önemine işaret eden bir nokta olarak düşünülebilir (Danışman ve Karadağ, 2015).

Bu noktada öğrencilere sağlıklı dönütlere verebilmek için, konuya ilişkin ölçümlerin geçerli ve güvenilir olması önem kazanmaktadır. Geçerli ve güvenilir olmayan bir ölçme aracı ile yapılan değerlendirmeler sağlıklı olmayacağı gibi, öğrencilere ve öğretmenlere rehberlik etmekten de uzak olacaktır. Tüm bu noktalar değerlendirildiğinde, ilköğretim 5. Sınıfta matematik dersinde "Sayılar" öğrenme alanına ilişkin bir ölçme aracına gereksinim olduğuna işaret etmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim 5. Sınıfta, matematik dersi "Sayılar" öğrenme alanında kullanılabilirlik üzere, geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirmektedir.

Çalışmanın ilköğretim 5. Sınıflarda öğretim gerçekleştiren matematik öğretmenlerine, 5. Sınıf matematik öğretimine yönelik deneysel çalışmalar tasarlayan araştırmacılara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### Yöntem

Çalışma, geçerli ve güvenilir bir test geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu amaçla test geliştirme işlem basamakları gerçekleştirilmiştir. Sayılar başarı testi oluşturulurken 1999-2015 yılları arası Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavları ve MEB'in düzenlediği Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nda yer alan kaynaklar taranıp sorularından faydalanılmıştır (MEB, 2005; Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009, 2012, 2013).

Aşama 1: Sayılar öğrenme alanına ilişkin hedefler belirlenmiştir.

Aşama 2: İlgili hedeflere yönelik olarak, SBT sınavlarında sorulan sorular taranmıştır.

Aşama 3: Deneme sınavına alınması düşünülen SBT sorularının hangi kazanımlarla eşleştiği incelenmiştir.

Aşama 4: Her kazanım ile eşleşen yeterli soru olup olmadığı incelenerek denemelik form hazırlanmıştır.

Aşama 5: Matematik eğitimi anabilim dalında öğretim üyesi olarak çalışmakta olan iki uzman ve bir matematik öğretmenin görüşü alınarak 34 ve 32 sorudan oluşan kazanımların eşit dağılım gösterdiği iki test hazırlanmıştır.

Aşama 6: Hazırlanan bu testler 175 öğrenciye her bölüm için 40 dakika verilerek uygulanmıştır

Aşama 7: Başarı testinin sonuçları her doğru cevaba "1" puan, her yanlış cevaba "0" puan verilerek değerlendirilmiştir.

Aşama 8: Verilerin analizine geçilmiştir.

Uygulamanın sonucunda elde edilen veriler uzman görüşü alınarak değerlendirilip, madde analizi yapılarak güvenilirliği ve geçerliği düşük sorular belirlenmiştir. Deneme uygulamasından sonra teste son şeklini vermek amacıyla madde ve test analizine geçilmiştir. Öncelikle madde gücüne (pj) bakılmıştır. Madde gücü “sorulara doğru cevap veren öğrencilerin sayısının o soruya cevap verenlere oranı” olarak açıklanabilir. Güçlük düzeyi sıfıra yakın olan sorular zor, bire yakın olan sorular kolay olarak tanımlanmıştır. Daha sonra madde standart sapmasına bakılmıştır. Üçüncü olarak madde ayırt edicilik gücüne (rjx) bakılmıştır. Madde ayırt edicilik gücü her bir maddenin toplam puanla ilişkisini belirtir. Sorular verilen yanıtlar kategorik nitelikte olduğu için nokta çift serili korelasyon üzerinden ilgili işlemler hesaplanmıştır. Madde ile toplam puan arasında düşük korelasyon varsa ayırt edicilik düşük, madde ile toplam arasında yüksek korelasyon varsa madde ayırt ediciliği yüksektir. Ayırıcılık indisi 20<sup>nin</sup> altında olan maddeler testten çıkartılmıştır (Tekin, 2000).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Madde ayırt edicilik indeksine bağlı olarak gerçekleştirilen madde atım süreci sonrasında 43 madde geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkarılmıştır. Sorular üzerinde gereken düzeltmeler yapılarak 23 soruluk sayılar başarı geçerli ve güvenilirlik bir başarı testi oluşturulmuştur. Soruların zorluğu, 0.33 ile 0.72 puanları arasında değişmektedir. Maddelerin standart sapmaları 0,44 ile 0,50 arasında değişirken, madde ayırt edicilik güçleri 0.24 ile 0.70 arasında değişmektedir. 0,29<sup>un</sup> altında madde ayırt ediciliğine sahip iki madde için, gerçek uygulama öncesinde düzeltme işlemi yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen maddelerin kapsam geçerliğini incelemek için belirtke tablosu ile incelenmiştir. 23 soruluk testin, ortalaması 11.56, standart sapması 5.39, ortalama gücü .502’dir. KR-20 güvenilirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma “sayılar” öğrenme alanına odaklanmıştır. Diğer öğrenme alanlarına yönelik çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Farklı sınıf seviyelerinde, başarı testi geliştirmeye odaklanan çalışmalar da yürütülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sayılar, ilköğretim 5. Sınıf, başarı testi

### Kaynakça

- Danişman, Ş., & Karadağ, E. (2015). Öğrenme alanları ve kazanımlar bağlamında 2005 ve 2013 beşinci sınıf matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(3), 380-398.
- Işık, C., & Kar, T. (2011). İlköğretim 6,7 ve 8.Sınıf öğrencilerinin Sayı Algılama ve Rutin Olmayan Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 1(12), 57-72.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Olah, L. N., & Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at-risk for mathematics difficulties. *Child Development*, 77(1), 153-177. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00862.x>
- McIntosh, A., Reys, B. J., & Reys, R. E. (1992). A Proposed Framework for Examining Basic Number Sense. *For the Learning of Mathematics*, 3(November), 2-8. Retrieved from [http://area.dgicd.minedu.pt/materiais\\_NPMEB/008\\_Texto\\_sentido\\_numero\\_Mcintosh.pdf](http://area.dgicd.minedu.pt/materiais_NPMEB/008_Texto_sentido_numero_Mcintosh.pdf)
- MEB. (2005). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) adresinden erişilmiştir.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *İlköğretim matematik dersi 1-5.sınıflar öğretim programı*. Ankara,2009.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *İlköğretim matematik dersi 5- 8.sınıflar öğretim programı*. Ankara,2013.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *İlköğretim matematik dersi 6- 8.sınıflar öğretim programı*. Ankara,2018.
- Reys, R. E., & Yang, D.-C. (1998). Relationship between Computational Performance and Number Sense among Sixth- and Eighth-Grade Students in Taiwan. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(2), 225. <https://doi.org/10.2307/749900>
- Sowder, J. T. (1992). Making sense of numbers in school mathematics. In G. Leinhardt, PutnamR., & R. A. Hattrop (Eds.), *Analysis of arithmetic for mathematics teaching* (pp. 1-51). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Smestad, B. (2012). Examples of “ Good ” use of history of mathematics in school. Presented at the *12th International Congress on Mathematical Education*, Seoul, Korea. Retrieved from [https://www.academia.edu/1757232/Examples\\_of\\_Good\\_Use\\_of\\_History\\_of\\_Mathematics\\_in\\_School](https://www.academia.edu/1757232/Examples_of_Good_Use_of_History_of_Mathematics_in_School)

Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

## STEM Eğitim Anlayışı ile Tasarım/ Proje Tabanlı Etkinlik Örneği: Yağmur Hasadı ve Gri Suyun Geri Dönüştürülmesi

Berkay Köseoğlu, Ayşegül Eryılmaz Çevirgen

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyılda, insanlığın en önemli problemlerinden biri var olan kaynakların sürdürülebilirliğini sağlama ve gelecek nesillerin bu kaynaklardan yararlanabilmelerine yardımcı olmaktır. Bu nedenle birçok ülke sürdürülebilir kaynak yönetimi için raporlar yayınlamakta, temel problemlere odaklanmaya çalışmaktadır. Özellikle çevresel sorunların önceliklerinin belirlenmesi; ulusal ve uluslararası politikaların oluşturulmasında, geleceğe yönelik hedeflerin planlanmasında, doğal kaynakların en uygun kullanım oranlarının sağlanmasında ve çevre kirliliği ile mücadelede çok büyük öneme sahiptir (T.C Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2020). Bu bağlamda başlıca dikkat çeken problemlerden iki tanesi; çevre kirliliğinin artması ve bağlı olarak su kaynaklarının giderek azalmasıdır. Ülkemizde su problemi, Türkiye Çevre Sorunları ve Öncelikleri Değerlendirme Raporu'nda (2017) belirtildiği gibi en önemli problem olarak nitelendirilmektedir. Benzer şekilde UNICEF tarafından özellikle su problemini temele alan yönerge ve raporlar yayınlanmaktadır. Bu raporlarda temele alınan düşünceler suyun güvenliğinin sağlanması ve ardından suyun kalitesinin sağlanmasıdır. Su kaynaklarının azalması beraberinde su kıtlığını meydana getirir. Su kıtlığı nüfus artışı, suyun sürdürülebilir döngüsünü sağlayamama, bozuk altyapılar, verimsiz ve gereksiz kullanımdan kaynaklanmaktadır (UNICEF, 2021). Raporlardan hareketle varılabilecek sonuçlardan bir tanesi var olan suyun etkili ve verimli kullanımınıdır. Bu nedenle suyun geri kazanımı ve tasarruf insanlık için uygulanması zorunlu çözüm yollarındandır. Dolayısıyla kirli suların kullanımı önem arz eden başlıca hususlardandır. Türkiye Çevre Sorunları ve Öncelikleri Değerlendirme Raporu (2021) çalışmasında belirtildiği üzere; ülkemizde 81 ilin 27'sinde birincil, 30'unda ikincil, 16'sında üçüncül öncelikli çevre sorunu su kirliliğidir ve su kirliliği sadece ülkemizde 73 ilde ciddi bir çevre sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Su kaynaklarının korunması ve atık su yeniden kullanımlarının artırılması için var olan arıtma yapılarının yeni teknolojiler ile yeniden tasarlanması, geliştirilmesi ve minimum enerji tüketimiyle; geri dönüşüm ve tasarruf ağında yerini alması gerekmektedir (USIAD, 2007, s.74).

Temiz ve kullanılabilir su miktarındaki azalma, su kaynaklarının önemini giderek artırmakta petrol vb. gibi kaynaklardan daha değerli hale getirmekte ve neredeyse su savaşlarının meydana getirme gibi sonuçlara neden olmaktadır (Şahin, 2016, s.4). Bilim insanları kullanılabilir suyun tükenmekte olduğu bölgeleri "sarı bölgeler" olarak nitelendirmektedir ve çok yakın bir dönemde ülkemiz ile beraber dünyanın yarısı bu bölgeler arasında yerini almaya hazırlanmaktadır (Barlow, 2009, s.20-22).

Teknolojinin gelişmesi, ekonomilerin büyümesi, refah düzeyleri, beslenme alışkanlıkları, sosyal alışkanlıklar, kültürel değerler ve en önemlisi eğitim gibi faktörlerin bireylerin su kullanım alışkanlıklarını etkilediği belirtilmektedir (Gezer, Erdem, 2018, s.120). Bu bağlamda eğitim çalışmalarının özellikle çevre sorunlarını ele alması, öğrencilerin geri dönüşüm ve çevre bilinci konularında bilinçlendirilmesi gibi temalar ile şekillendirilmesi bilinçsiz tüketimlerin önüne geçecektir. Bununla birlikte günümüzde problemlerin temele alındığı yaklaşımlar ile çalışmaların gerçekleştirilmesi bu problemlerin çözülmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle STEM (Science, Technology, Engineering, Math) eğitim yaklaşımı, gerçek hayatın içinde olan problemleri alıp; bu problemlere gerçekçi çözümler getirmesi bakımından, belirttiğimiz bilincin oluşması amacıyla kullanılabilir yaklaşımın başında gelmektedir.

STEM eğitim yaklaşımında yapılan çalışmalarda, dikkat çekilen hususlardan bir tanesi de öğretmenlerin problemleri alanlarıyla yeterli düzeyde bağdaştıramadıkları, malzeme ve plan problemleri ile vakitlerini harcadıkları yönündedir. Bu nedenle öğretmenlerin belirli çerçeveler dahilinde odaklanmak istedikleri problemleri sistemli olarak sunmalarına, öğrencileri ile birlikte çözüme ulaştırmalarına yardımcı olacak plan ve projelerin tasarlanması gerekmektedir. Bu plan ve çalışmalar tasarlanırken her anlamda çözülmeyi bekleyen yaşamın devamlılığı için elzem olan ihtiyaçlara yönelik problemlerin gözetilmesi, öğrencileri gerçek hayata daha da yakınlaştıracak, öğrendiklerini kullanarak gerçekçi çözümler üretmelerini sağlayacak ve bu çözümler doğrultusunda geleceğini tasarlama imkanını ellerine bırakacaktır. Bu da günümüz eğitim politikalarının temelinde yatan ana düşüncüyü gerçekleştirmekle beraber toplumsal gelişimin ana unsurlarını da yerine getirmeye yardımcı olacaktır.

Küresel veya toplumsal ölçekli birçok problem, STEM eğitimi gibi farkındalık oluşturacak proje tabanlı çalışmalar ile ele alınabilir. Bu çalışmada su kaynaklarının sürdürülebilirliği problemi, evsel suyun yeniden kullanımı; yağmur sularının değerlendirilmesi kapsamında tasarruf ve geri dönüşüm farkındalığını temele alarak örnek etkinliktasarlanmıştır. Bu etkinliğin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin etkinlik repertuarının gelişmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışma bilimsel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen bir çalışma sunmamaktadır. Ancak öğretmenler ve öğretmen adayları için uygulamaları yeni olan STEM eğitim uygulamalarına kapı açacak nitelikte STEM eğitim anlayışı ile tasarım/proje tabanlı bir etkinlik örneği sunulmaktadır.

STEM eğitim yaklaşımı öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında bilgilerinin ve 21.yy becerilerinin gelişmesini sağlamak için önemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım beraber kullanılacak öğretim yöntemin uyum içinde kullanılması önemlidir. Bender (2016), STEM eğitimi için 20 strateji sunduğu kitabında proje tabanlı öğrenmeyi de ele almaktadır. Proje tabanlı öğrenme ve STEM öğrenme etkinlikleri gerçek dünya problemlerine yaptıkları vurgu noktasında ortak paydada buluşmaktadır. Çünkü hem STEM etkinlik sürecinde hem de proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler işbirliği içinde motive oldukları gerçek dünya problemleri üzerinde çalışırlar, problemi çözerken seçimler yaparlar ve bir ürün veya proje ile sonuçlanan bir süreç bulunmaktadır (Bender, 2012, 2016). Öğrenciler ürün oluştururken de tasarım temelli bir yaklaşım sergilemek durumundadır.

STEM eğitim anlayışı ile tasarım/proje tabanlı etkinlik gerçekleştirilirken öğrencilerle proje duyurusu ve onların harekete geçirici soru paylaşılmalıdır. Ardından öğrenciler gerekli kaynaklara ulaşmaları için desteklenmelidir. Son olarak da ortaya koyulacak eser ya da eserler hakkında bilgilendirme yapılmalıdır. Eserler bilgilendirme posterleri, raporlar, videolar olabileceği gibi tasarlanmış ürünler de olabilir.

Proje tabanlı öğrenme kapsamında öğrencilerin öncelikle olası çözümler için araştırma ve beyin fırtınası gerçekleştirmesi, araştırma sorumlulukları hakkında görev dağılımı yapması ve süreci planlaması beklenir. İkinci aşama olarak geçerli ve güvenilir bilgilerin toplanması ve öğretmen tarafından bilgilendirmelerin yapılması gerekmektedir. Üçüncü aşama olarak bilgilerin sentezi gerçekleştirilir ve taslak çalışmalarına başlanır. Devam eden araştırmalar, taslağa yönelik düzeltmeler ışığında nihai eserin oluşturulması yolunda ilerlenir. Son olarak tasarım/ürün son halini alır, süreç sunulur, öz değerlendirmeler, akran değerlendirmeler gerçekleştirilir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında 8. Sınıf öğrencilerine yönelik beş haftalık STEM Eğitimi süreci hem matematik ve fen dersi kazanımları (M.6.1.1.1., M.6.1.1.4., M.6.1.7.3., M.6.3.4.2., M.6.3.5.1., M.6.3.5.3., M.8.1.2.5., F.6.4.2.1., F.6.7.1.2., F.7.4.4.1., F.7.4.5.3., F.7.4.5.5., F.8.2.5.2., F.8.4.4.6., F.8.4.6.1., F.8.6.3.1., F.8.6.4.2., F.8.6.4.4., F.8.6.4.5., F.8.6.4.3.) merkeze alınarak planlanmıştır. Önceki kazanımlar hatırlanmalı, hedeflenen kazanımlar merkezde ele alınmalıdır. Birinci hafta Problem, Problemin Öğrencilere Sunulması, Problemin Anlaşılır ve İfade Edilebilirliğini Tespit Etme aşamalarını içermektedir. İkinci hafta Probleme Yönelik Çözüm Önerilerini Toplama, Beyin Fırtınası Tekniği, Öğrencileri Problemin Öneme İnandırma, Yapılacak Olan Projenin Öğrencilere Sunulması ve Fikirleri, Bağdaştırma, Tasarruf Pilot Çalışması ve Gri Su Tanımı ve Gri Suyu Arıtma Çalışmaları bağlamlarında sürdürülecektir. Üçüncü haftada Arıtma İçin Uygun Yöntemin Belirlenmesi, Dönen Biyolojik Disk, Yağmur Hasadı ele alınacaktır. Takip eden haftalarda da Prototip Oluşturma, Oluşturulan Prototiplerin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi ve Prototipten Gerçek Modele Geçiş ve ürün sunumu ve değerlendirmeler yer almaktadır. BU çalışma kapsamında Dönen Biyolojik Disk ile suyun geri dönüşümünü gösteren prototip oluşturulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** STEM Eğitimi, proje tabanlı öğrenme, gri su, yağmur hasadı, örnek etkinlik

### Kaynakça

Barlow, Maude, (2009), Mavi Sözleşme, Barış Cezar, Yordam Kitap, İstanbul

Bender, W. N. (2012). Project based learning: differentiating instruction for 21st century. Thousand Oaks CA: Corwin Press.

Bender, W. N. (2016). 20 Strategies for STEM instruction. West Palm Beach, Florida: Learning Science International.

Şahin B., (2016), Küresel Bir Sorun, Su Kıtlığı ve Sanal Su Ticareti, Yüksek Lisans Tezi, Çorum Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

T.C Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2017). Türkiye Çevre Sorunları ve Öncelikleri Değerlendirme Raporu Ankara: T.C Çevre Şehircilik Bakanlığı.

T.C Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2020). Türkiye Çevre Sorunları ve Öncelikleri Değerlendirme Raporu (2019 Yılı Verileriyle). Ankara: T.C Çevre Şehircilik Bakanlığı.

UNICEF. (2021). Urban Water Scarcity Guidance Note: Preventing Day Zero. UNICEF.

USİAD, (2007), Su Raporu, Ulusal Su Politikası İhtiyacımız, Ulusal Sanayici ve İşadamları Derneği (USİAD), Ed. Dursun Yıldız, Ankara



## Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Becerilerinin İncelenmesi

Mahmut Duran, Mehmet Bekdemir

MEB, Erzincan Üniversitesi

### Problem Durumu

Alanyazın incelendiğinde matematiksel modelleme öğretiminde “Amaç” ve “Araç” olarak matematiksel modelleme olmak üzere iki yaklaşım vardır (Stillman ve ark. 2016, s. 283). Araçsal yaklaşımda matematiksel modeli kullanmada temel amaç, öğrencilerin matematiksel öğrenmelerini kolaylaştırmak ve desteklemektir. Diğer taraftan amaçsal yaklaşımda ise hedef öğrencilerin matematiği uygulama ve matematiksel modelleme yetkinliklerini geliştirmektir (Niss ve ark.2007, s.5).

Son yıllarda yapılan araştırma ve uygulamalar “Araç Olarak Modelleme” den uzaklaşmış ve bunun yerine modellemenin kendi başına “Amaç Olarak Modelleme” öğretimi üzerine odaklanmıştır. Fakat bunun nasıl uygulanacağı ve müfredatla nasıl uyum sağlanacağı konusunda problemler vardır. Gerçeğe dayalı, farklı matematiksel modelleme uygulamaları, bu problemlerin azaltılmasına ve özelde ise öğretmenlerin yararlanabileceği alternatif yollar sunmasına katkı sağlayacaktır (Czocher, 2019). Bu çalışmada öğrencilerin günlük hayatta yaşadıkları durum/problemler yardımı ile matematiksel modelleme becerilerini oluşturma ve geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme uygulamaları yardımıyla matematiksel modelleme bilgi ve becerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu araştırma bir tez çalışması olup bu çalışmada sadece aşağıdaki alt probleme cevap aranmıştır.

Matematiksel modelleme sürecinde öğrenciler; hangi kabullerde bulundular, hangi değişkenleri seçtiler, hangi modelleri ortaya koydular ve geçerliklerini nasıl sağladılar?

### Alanyazın

Matematiksel modelleme ile matematiksel model arasında fark vardır. Kısaca matematiksel modelleme bir süreci ifade ederken matematiksel model ise bu süreç sonunda ortaya çıkan ürünü ifade etmektedir. Bu kavramlar daha derinlemesine açıklanmasına ihtiyaç vardır. Buna göre matematiksel model, gerçek dünyanın matematiksel temsillerle tanımlanmasıdır (Greefrath ve Vorhölter, 2016; Pollak, 2003). Tablolar, grafikler, akış şemaları, sayı doğrusu, denklemler ve formüller matematiksel modele birer örneklerdir (Anhalt ve Cortez, 2016; Czocher, 2019; Lesh, Cramer, Doerr, Post ve Zawojewski, 2003). Matematiksel modelleme ise, gerçek dünyadaki durumun matematik dünyasına taşınarak matematiksel modellerin elde edilmesi ve bunların tekrar gerçek dünyada yorumlanması şeklinde gerçekleşen döngüsel bir süreçtir (Blum & Borromeo Ferri, 2009; Czocher, 2017; Lesh & Doerr, 2003).

Matematiksel modelleme çalışmaları incelendiğinde genel olarak üniversite ve lise düzeyindeki öğrencilerle yapılan çalışmaların, ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yapılan çalışmalara göre daha fazla olduğu görülmektedir (Aztekin ve Şener, 2015). Yine bununla birlikte bu çalışmalar sınıf içi uygulamalar yerine, üniversite ve lise öğrencilerinin konu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi üzerine olduğu görülmektedir (Güder ve Gürbüz 2018; Bilen ve Çiltaş 2015; Demir ve Vural Akar 2017; Yanık vd. 2017). Ortaokul düzeyinde matematiksel modelleme çalışmalarının az olması ve bu az sayıdaki çalışmalarda da sınıf içi uygulamaların yetersizliği bu çalışmanın iki temel gerekçesidir. Özellikle sınıf-içi matematiksel modelleme uygulamalarında öğrencilerin hangi kabullerde buldukları hangi değişkenleri seçtikleri, hangi modelleri ortaya koydukları ve bunların gerçek hayattaki geçerliklerini nasıl sağladıklarının ortaya çıkarılması matematiksel modelleme öğretimi için önemlidir.

### Yöntem

Bu çalışma yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme becerilerinin incelenmesi amacıyla nitel yaklaşımla tasarlanmış olup, etkileşimli desenler kapsamında bulunan özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Özel durum çalışması bir olay veya olguyu kendi sınırları içerisinde değerlendiren “Nasıl” ve “Niçin” sorularını temel alarak, araştırmacının olay/olguları derinlemesine incelenmesine fırsat veren bir desendir (Yin, 1984; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.277). Bu çalışmada, öğrencilerin sınıf ortamında matematiksel modelleme sürecindeki bilgi ve deneyimlerinin değişim ve gelişimini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilmek ve belli bir olay/olguyu bütüncül bir şekilde analiz ederek, değerlendirmek için nitel araştırma yaklaşımlarından özel durum çalışması tercih edilmiştir.

## Katılımcılar

Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde bulunan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören Doğu Anadolu Bölgesinin nüfus açısından orta ölçekli ilinin, orta ölçekli bir ilçesinin alt sosyo-ekonomik durumdaki bir köyünde bulunan bir ortaokulda aynı şubede öğrenim gören (9 kız, 7 erkek) toplam 16 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

“Yemekhaneyi Nasıl Kullanmalıyız?” isimli matematiksel modelleme uygulamasının farklı bir grupta pilot çalışması yapıldıktan sonra uygulaması üç hafta, 21 ders saatinde tamamlanmıştır. Çalışmada önce öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları durum/problem araştırmacı tarafından listelenmiştir. Daha sonra öğrencilerin en çok karşılaştığı ve çözüme kavuşturmak için merak duydukları durum/ problem matematiksel modelleme etkinliğine dönüştürülmüştür. Bu etkinliğin hem metni hem de uygulaması için iki matematik eğitim uzmanının görüşleri alınarak geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Uygulamadan önce öğrenciler kendi isteklerine göre küçük gruplar oluşturmuş, etkinlik önce küçük grup çalışması sonra da büyük sınıf paylaşımı ile bitirilmiştir. Uygulama matematiksel modelleme durum/problemine göre öğrenciler kendilerinin oluşturmuş oldukları kabul ve değişkenlere göre okul ve yemekhanede veriler toplamışlardır. Bu süreçte ise öğrenciler kendi gruplarıyla etkileşim kurmuş, verileri toplamış ve çalışmalar yapmışlardır. Araştırmacı tarafından modelleme süreci gözlemci notları ile kayıt altına alınmıştır. Öğrenciler grup çalışmasını bitirdikten sonra ortaya çıkardıkları modelleri tüm sınıfa sunmuşlardır. Bu süreç ise video ile kayıt altına alınarak araştırmacı tarafından analiz edilmek üzere yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen video kayıtları, öğrencilerin çalışma kâğıtları ve araştırmacının gözlem notları betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bu analizle birlikte matematiksel modelleme uygulama sürecinde öğrencilerin, hangi kabullerde buldukları hangi değişkenleri seçtikleri, hangi modelleri ortaya koydukları ve bunların gerçek hayattaki geçerliklerini nasıl sağladıklarının ortaya çıkarılması planlanmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak bu çalışmada, öğrencilerin yemekhane uygulamasındaki matematiksel modelleme süreçleri değerlendirilmiş ve öğrencilerin modelleme sürecinde hangi kabullerde buldukları, hangi değişkenleri seçtikleri, hangi modelleri ortaya koydukları ve geçerliklerini nasıl sağladıkları ortaya konulmuştur. Öğrenciler “Süper Dörtlü”, “Yenilmezler”, “Muhteşem Dörtlü” ve “Filozoflar” isimli gruplar altında matematiksel modelleme uygulama çalışmalarını tamamlamışlardır. Elde edilen sonuçlar her bir grup ismi altında, araştırma problemi çerçevesinde özetlenmiştir.

### SÜPER DÖRTLÜ

Bu gruptaki öğrenciler, “Açlık Durumu”, “Cinsiyet” ve “Sınıf Seviyesi” şeklinde üç değişkenin yemek yeme sürelerini etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Elde edilen verileri çizgi ve saçılma grafikleriyle modellemişlerdir.

### YENİLMEZLER

Bu grupta bulunan öğrenciler ise “Sosyal İlişkiler” ve “Yemek Dağıtıcı Sayısı” şeklindeki iki değişkenin yemek yeme sürelerini etkilediğini belirlemişlerdir. Bu iki değişkene ait elde edilen verileri çizgi grafikleri ile modellemişlerdir.

### MUHTEŞEM DÖRTLÜ

Bu grupta bulunan öğrenciler, “Sınıf Şube” değişkeninin yemek yeme sürelerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda grup öğrencileri her bir şubeden seçtikleri öğrencilerin yemek yeme sürelerini, kronometre yardımı ile hesaplamışlardır. Elde ettikleri bu verileri aritmetik ortalama ile modellemişlerdir.

### FİLOZOFLAR

Son olarak bu grupta bulunan öğrenciler ise “Uzaklık” ve “Masa Düzeni” değişkenlerinin yemek yeme süresini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu verileri tablo ve saçılma grafiği ile modellemişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematiksel Model, Matematiksel Modelleme, Ortaokul Öğrencileri

## Kaynakça

Anhalt, C. O., & Cortez, R. (2016). Developing understanding of mathematical modeling in secondary teacher preparation. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(6), 523-545. doi: 10.1007/s10857-015-9309-8.

Aztekin, S., & Şener, Z. T. (2015). Türkiye’de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).

- Bilen, N., & Çiltaş, A. (2015). Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmen görüşlerine göre matematiksel model ve modelleme açısından incelemesi. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2).
- Blum, W., & Borromeo Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of mathematical modelling and application*, 1(1), 45-58.
- Czocher, JA (2017) Bir görev tasarımı buluşsal yöntemi olarak matematiksel modelleme döngüleri. *Matematik Meraklısı*, 14 (1), s. 129-140.
- Czocher, J. A. (2019). Precision, priority, and proxies in mathematical modelling. *In Lines of inquiry in mathematical modelling research in education* (pp. 105-123). Springer, Cham.
- Demir, G , Akar Vural, R . (2017). Ortaöğretim matematik programının hedeflediği matematiksel yeterlilik ve becerilerinin kazandırılma sürecinin öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 118-139. DOI: 10.30803/adusobed.309074
- Greefrath, G., & Vorhölter, K. (2016). Teaching and learning mathematical modelling: approaches and developments from German speaking countries. *ICME-13 Topical Surveys*, 1-42, Switzerland: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-45004-9\_1.
- Güder Y. ve Gürbüz R. (2018). STEM eğitime geçişte bir araç olarak disiplinler arası matematiksel modelleme oluşturma etkinlikleri: öğretmen ve öğrenci görüşleri, *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 171-199.
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond Constructivism: Models And Modeling Perspectives On Mathematics Problem Solving, Learning, And Teaching* (pp. 3-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lesh, R., Cramer, K., Doerr, H.M., Post, T & Zawojewski, J.S. (2003). Model Development Sequences. In R. Lesh & H.M.Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modelling perspective on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 35- 58). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Niss, M., Blum, W., & Galbraith, P. (2007). How to replace the word problems. In W. Blum, P. Galbraith, H-W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study* (pp. 3-32). New York: Springer.
- Pollak, H. O. (2003). A History of the Teaching of Modelling. *A history of school mathematics*, 1, 647-672.
- Stillman, G., Brown, J., Galbraith, P., & Ng, K. E. D. (2016). Research into mathematical applications and modelling. In *Research in Mathematics Education in Australasia 2012-2015* (pp. 281-304). Springer, Singapore.
- Yanık, H , Bağdat, O , Koparan, M . (2017). Ortaokul öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5 (1), 80-101. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/enad/issue/32046/354860>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage

## Özel Yetenekli Öğrencilerin Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Burcu Çalışkan Karakulak, Selin Çenberci

Çorlu Bilim ve Sanat Merkezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilgiye ulaşmanın hızla arttığı ve zamanı verimli kullanmanın çok önemli olduğu günümüzde bireylerin iyi birer okuryazar olmaları hedeflenmektedir. İyi bir okuryazar olmak; 21. yüzyıl becerileri dediğimiz akıl yürütme, iletişim, teknolojiyi verimli kullanabilme, problem çözebilme becerileri ile de ilişkilidir. Okuryazarlık, bireylerin içinde buldukları toplumda yaşamlarını devam ettirebilme, birbirleri ile iletişim kurabilmek için yeterli okuma yazma becerisine sahip olma ve temel matematiksel işlemleri yapabilme becerileri olarak tanımlanmıştır (Karunaratne, 2000). Okuryazarlık kavramı okuma yazma becerilerinin yanı sıra matematiksel işlemleri yapabilme ve problem çözme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini de içermektedir (Özgen ve Bindak, 2008). Bu durum, matematik eğitimi alanında yapılan araştırmalarda “matematik okuryazarlığı” teriminin ortaya çıkmasına ve bu kavram üzerinde durulmasına sebep olmuştur. Matematik okuryazarlığı kavramı, “Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü” (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2006) tarafından günlük hayat problemlerinin çözümünde matematiksel bilgiyi, düşünceyi ve karar verme süreçlerini kullanabilme becerisi olarak belirlenmiştir. Hem ulusal hem uluslararası matematik müfredatlarında da matematik öğretiminin genel amaçları arasında öğrencilerin matematiksel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve etkin bir şekilde kullanılması yer almaktadır (NCTM, 2000 MEB, 2018). Bunun yanı sıra matematiğin tarihsel gelişimine bakıldığında, görselliğin matematiğin ortaya çıkıp gelişmesine kadar devam eden süreçlerde hep yer aldığı görülmüştür (Bekdemir ve Duran, 2012). Yapılan çalışmalara bakıldığında matematik öğretiminde görsel nesnelerin kullanımının etkili sonuçları gözlenmiştir. Görsel okuryazarlığın soyut düşünceleri somutlaştırarak bireye kavramları daha iyi anlamlandırma imkânı sağlamasından dolayı görsel okuryazarlık ile matematik okuryazarlığı arasında sağlam bir bağlantı vardır (Feinstein ve Hagerty, 1994). Bandura (1997) tarafından kişinin kendi kapasitesine ve başarılı olma isteğine ilişkin inancı şeklinde tanımlanan özyeterlilik algısı, öğrencilerin görsel matematik okuryazarlıklarının geliştirilmesinde önemlidir.

Bu nedenle, bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının ne olduğunu ve bu algıların cinsiyete göre nasıl farklılaştığını incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

### Yöntem

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde amaç, araştırılan grubun belirli özellikleri hakkında bilgi toplanması ve mevcut durumunun incelenmesidir (Büyüköztürk vd., 2012). Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, içinde bulunduğu durumda olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu olaylar, nesnelere, bireylerin özellikleri değiştirilmez ve üzerlerinde etki oluşturulmaz (Karasar, 2014)

Bu bağlamda 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci döneminde İç Anadolu Bölgesinin bir şehrinde Bilim ve Sanat Merkezine devam etmekte olan Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programına kayıtlı (BYF) 37 kız ve 39 erkek olmak üzere toplam 76 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları araştırmaya uygun örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Bu yöntemde hız ve pratiklik kazandırması açısından araştırmacıya yakın olan ve kolay erişilen katılımcılar seçilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Özel yetenekli öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarını belirlemek için Bekdemir ve Duran (2012)'in geliştirdiği “Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algı Ölçeği” araştırmacıların izni alınarak uygulanmıştır. Ölçekteki maddeler PISA'nın 2009'da tanımladığı matematik okuryazarlık tanımına göre “alan içeriği”, “süreç” ve “kullanıldığı durumlar” olmak üzere üç faktörde toplanmıştır (Bekdemir ve Duran, 2012). Ölçek 38 maddeden oluşan likert tipli bir ölçektir.

Verileri analiz ederken “aritmetik ortalama”, “yüzde” ve “frekans” dağılımları gibi betimsel istatistiklerden yararlanıldığı gibi sonuç çıkarıcı istatistiklerden “Bağımsız Örneklem için t testi kullanılmıştır.

“Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği” nde bulunan olumlu maddeler “Tamamen Katılıyorum” cevabından başlayıp, “Tamamen Katılmıyorum” cevabına kadar 5’den 1’e doğru puanlanırken, olumsuz köklü maddeler yeniden kodlama işlemi yapılarak “Tamamen Katılıyorum” cevabından başlayıp, “Tamamen Katılmıyorum” cevabına kadar 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Ölçekler analiz edilirken 2 ölçek yanlış kodlanmadan ve bilgi eksikliğinden dolayı veri analizine dahil edilmemiş ve 74 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel yetenekli öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçekteki maddelere verdikleri cevapların ortalaması 4.18, standart sapması 0.49 olarak hesaplanmıştır.

Görsel matematik okuryazarlık öz yeterlik algı ölçeğindeki maddeler tek tek incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin cevaplarına göre; en düşük puana sahip maddelerin 2.13 ortalama ile olumsuz köklü olan «Cisimlerin döndürülmesini algılamada zorluk çekebilirim» maddesi ve ardından 2.17 ortalama ile diğer olumsuz köklü olan « Bir cismin üstten görünüşünü kağıda çizemeyebilirim» maddesi olduğu görülmüştür. En yüksek puana sahip maddelerin 4.79 ortalama ile « Çembere çevremizden örnekler verebilirim.» ve 4.67 ortalama ile « Verilen tablodaki sayılarla kolayca işlem yaparak sonucu bulabilirim» ve «Birim küpleri kullanarak çeşitli geometrik şekiller oluşturabilirim» maddeleri olmuştur.

Normallik analizlerinin ardından grupların normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. (  $p > .05$ ) Fakat kız öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algısı puan ortalamasının (  $X = 4.21$ ) erkek öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algısı puan ortalamasından (  $X = 4.15$  ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Görsel Matematik Okuryazarlığı, Özyeterlik, Matematik Eğitimi

### Kaynakça

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bekdemir, M., & Duran, M. (2012). Development of a visual math literacy self-efficacy perception scale (VMLSEPS) for elementary students. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 31(1), 89-115.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Feinstein, H., & Hagerty, R. (1994). *Visual literacy in general education at the University of Cincinnati*. In *Visual literacy in the digital age: Selected readings from the [25th] Annual Conference of the International Visual Literacy Association*. Rochester, New York (ERIC Document No. ED 370602).

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karunaratne, W. (2000). Case for adult literacy in South East Asia with special reference to Sri Lanka. In *Lens on Literacy. Proceedings of the Australian Council for Adult Literacy Conference*, 21-23 September. Perth, Western Australia: ACAL.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara, Türkiye: MEB.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*, Paris: Author.

Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517- 528.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Lineer Cebirde Sergiledikleri Kavramlar Arası İlişkilendirme Biçimleri

Atiye Ayyıldız, Süleyman Solak

Necmettin Erbakan Üniversitesi

### Problem Durumu

İlişkilendirme; iki nesne arasında bağ kurma ve birbiriyle ilgili olma anlamında kullanılmaktadır. Matematiksel ilişkilendirme; ilişkilendirmenin anlamıyla tutarlı bir biçimde, temel matematiksel kavramları belirli bir matematiksel fikir veya temsile bağlayan bir kavram düğümü olarak ifade edilmektedir (Ma, 1999). Burada bahsi geçen düğümler (bağlantı noktaları), temsil edilen bilgi parçalarını; aralarındaki ipler ise bağlantı veya ilişkileri ifade etmektedir. Birbirine bağlı olan bu düğümler üzerinde kurulan bağlar takip edilerek bir kavramdan diğerine geçiş yapılabilmektedir (Hiebert ve Carpenter, 1992, s. 67). Dolayısıyla matematiksel ilişkilendirme; oluşumu zaman aldığından bir süreç, süreç sonunda oluşan yapı olarak düşünüldüğünde bir ürün ve kişiden kişiye değiştiği dikkate alındığında bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Narlı, 2016).

Matematik öğretim programlarında ve Matematik Öğretmenleri Ulusal Kurulu'nun (NCTM, 2000) belirlediği standartlarda; temel beceriler arasında yer alan ilişkilendirme ile birlikte problem çözme, akıl yürütme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2013; NCTM, 2000). Bu temel becerilerden birinin gelişimi; diğerini etkilemektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda, problem çözme sürecinde öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunabilecek çok sayıda etken olmakla birlikte, bunlar arasında bilgilerin organize edilmesinin önemli bir etken olduğu ortaya konmaktadır (Lee, 2012). Dolayısıyla zihindeki bilgi şemaları içinde uygun ilişkiler kurabilen ve organize edilmiş bilgiye kolayca erişebilen bireylerin problem çözme becerisine sahip olduğu söylenebilir (Eli, 2009). Ayrıca günlük dili, matematiksel dil ve sembollerle; matematiksel dili, günlük dil ve sembollerle ilişkilendirme davranışlarının kazanılmasının öğrencilerin matematiksel iletişim becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu bilinmektedir (MEB, 2013). Bunlarla birlikte ilişkilendirme becerisinin gelişimi akıl yürütme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Nitekim matematik öğretim programında; bir bireyin düşüncelerini açıklarken matematiksel modeller, kurallar ve ilişkilerden yararlanması ve bir matematiksel durumu analiz ederken matematiksel ilişkileri kullanması, matematikteki ilişkileri açıklayabilmesi ile bu (akıl yürütme) becerinin gelişiminin sağlanabileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Dolayısıyla ilişkilendirme akıl yürütme, problem çözme ve iletişim becerilerinden birinin gelişiminin diğer becerilerin gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

Diğer taraftan, anlama süreci nesnelere algılanması ile başlarken, bu süreçte basamak görevi gören ilişkilendirme ile bütünlük sağlanmakta (Sierpinski, 1994, s.72-73) ve bütün bunlar gerçekleşirken süreçteki eylemler oldukça yoğun bir ağ haline dönüşmektedir (Sierpinski, 1994, s.73). Örümcek ağına benzetilen bu yapı (Hiebert ve Carpenter, 1992) ilişkilendirmenin önemini ortaya koymaktadır. Alanyazında ilişkilendirme türlerinden kavramlar arası ve ön öğrenmelerle ilişkilendirmenin (NCTM, 2009, s.2) yanı sıra gerçek hayatla (Lee, 2012), disiplinler arası alanlarla ilişkilendirmenin önemi (MEB-2013) vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin bu ilişkilendirme türlerinin yeterli olmadığı (Lee, 2012) ifade edilmektedir. Kavramlar arası ilişkilendirme; problem çözme, akıl yürütme ve iletişim gibi temel beceri ve yeterliliklerin gelişimi ve ayrıca sinir sisteminin işleyişi ile bağlantılı (Evitts, 2005) olması açısından matematik eğitiminin kritik bir bileşenidir (Eli, 2009). Dolayısıyla alanyazında, ilişkilendirme ile ilgili daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğine işaret edilmektedir (Evitts, 2005). Bu doğrultuda mevcut çalışma ile lineer cebirde sergilenen matematiksel ilişkilendirme türlerinden kavramlar arası ilişkilendirme biçimleri üzerinde durulmuş ve bu ilişkilendirme biçimlerinin eksik veya yanlış kullanımının nedenleri araştırılmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Lineer birleşim, lineer bağımlılık/bağımsızlık, lineer denklem sistemi, taban-boyut, lineer dönüşüm kavramları arası ilişkilendirme biçimlerini derinlemesine incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle ses kaydı alınarak toplanan veriler; ortak noktaların yanı sıra çeşitliliklerin ve özgünlüklerin dikkate alındığı nitel veri analizi yöntemlerinden sürekli karşılaştırmalı analiz metodu (Çekiç ve Bakla, 2018; s.492.) ile analiz edilmiştir. Nitel veri analizleri sonucunda öğretmen adaylarının yararlandığı kavramlar arası ilişkilendirme biçimleriyle birlikte eksik ve yanlış ilişkilendirmelerin hangi ilişkilendirme biçimlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir.



## Çalışma grubu

Bu çalışmada, bir veya daha fazla özel durumda çalışılmak istendiğinde tercih edilen, belli özellikleri karşılayan bireylerin seçildiği seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olan amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Farklı düzeylerde (düşük, orta, yüksek) lineer cebir performansına sahip, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş altı öğretmen adayının katılımıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmının amacına uygun olarak lineer cebir kitapları, lineer cebir dersi veren öğretim üyelerinden alınan ders notları, öğretmenlik alan bilgisi sınav soruları kullanılarak İlişkilendirme Görüşme Formu' nun taslak hali oluşturulmuştur. Ayrıca lineer cebir eğitimi alanında çalışmaları olan alanında uzman bir öğretim üyesinden ve matematik alanında uzman iki öğretim üyesinden görüş alınarak bazı sorular çıkarılmış, bazı soruların ifadesinde değişiklikler yapılarak görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. İlişkilendirme Görüşme Formu; lineer birleşim-germe, lineer bağımlılık/bağımsızlık-germe, baz-germe, baz/boyut-lineer bağımlılık/bağımsızlık, lineer bağımlılık/bağımsızlık-lineer denklem sistemi, baz-lineer dönüşüm kavramları arası ilişkilendirme biçimlerinin ölçülmesi için hazırlanan toplam 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İlişkilendirme Görüşme Formu' ndaki 1. soru lineer birleşim-germe 2. ve 3. soru lineer bağımlılık/bağımsızlık-germe, 4. soru baz-germe ve baz/boyut-lineer bağımlılık/bağımsızlık, 5. soru lineer bağımlılık/bağımsızlık-lineer denklem sistemi, 6. soru baz-lineer dönüşüm kavramlar arası ilişkilendirmeyi ölçmek için hazırlanmıştır.

## Verilerin analizi

Transkripti yapılan veriler; kelime kelime, cümle cümle incelenerek defalarca okunmuştur. Bu süreçte, sürekli karşılaştırılan verilerin benzerliğine olduğu kadar farklılıklarına da odaklanılmış ilişkilendirme biçimlerinde ayırt edici olanı belirlemek üzere karşılaşılan durumların tamamı kodlanmıştır. Verilerin analizi sürecinde; temaların üretilmesinde açık kodlama, temalar arasında bağlantı kurmada eksensel kodlama ve temalar arasındaki bağlantılardan hareketle çözümlenmenin bütünleştirilmesinde ve soyutlamanın yapılmasında seçici kodlamadan (Strauss & Corbin, 1990) yararlanılmıştır. Kodlara karşılık gelen ilişkilendirme biçimleri alan uzmanıyla birlikte belirlenmiştir. Bu süreçte alan uzmanı ile birlikte; formal/işlemsel, teorik, geometrik, çıkarımsal/nedensel ve uzaysal ilişkilendirme olmak üzere 5 farklı matematiksel ilişkilendirme biçiminin dikkate alınması kararlaştırılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmış, çalışmaya konu olan lineer cebir kavramlarının (lineer birleşim, germe, lineer bağımlılık/bağımsızlık, lineer denklem sistemi ve lineer dönüşüm) formal/işlemsel, teorik, geometrik, çıkarımsal/nedensel ve uzaysal ilişkilendirme biçimlerinden yararlanarak ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda yapılan analizler sonucunda; öğretmen adaylarının neredeyse tamamının ilişkilendirme biçimlerinin tamamından yararlandığı ve en yüksek düzeyde sergilenen ilişkilendirme biçiminin formal/işlemsel ilişkilendirme biçimi olduğu ve bunu sırasıyla teorik, geometrik, çıkarımsal/nedensel ve uzaysal ilişkilendirme biçiminin takip ettiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının eksik ve yanlış ilişkilendirmelerinin daha çok teorik ve çıkarımsal/nedensel ilişkilendirmelerin doğru yapılamamasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Kavramlar arası ilişkilendirme becerisinin sorgulandığı yarı yapılandırılmış görüşmelerde; lineer bağımsızlık, germe, baz kavramları arası ilişkilendirme yapamayan öğretmen adayı sayısının diğer kavram çiftlerine göre daha az sayıda olduğu ve öğretmen adaylarının neredeyse tamamının lineer dönüşüm ve baz kavramları arasında ilişki kuramadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İlişkilendirme, kavramlara arası ilişkilendirme, formal, işlemsel, geometrik, teorik, çıkarımsal,

## Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Çekiç A. ve Bakla A. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. 2. baskı. 8. bölüm (nitel analiz ve yorumlama). Çeviri eds. Bütün M., Demir S.B. Pegem Akademi, Ankara.
- Eli, J.A., (2009). An exploratory mixed methods study of prospective middle grades teachers' mathematical connections while completing investigative tasks in geometry. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Kentucky.

- Evitts, T. (2005). Investigating the mathematical connections that preservice teachers use and develop while solving problems from reform curricula (Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University).
- Hiebert, J. and Carpenter, T.P. (1992). Learning and ve teaching with understanding. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (65-97). New York, NY: Macmillan.
- Lee, J.E., (2012). prospective elementary teachers' perceptions of real-life connections reflected in posing and evaluating story problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(6), 429-452. DOI: 10.1007/s10857-012-9220-5
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [(MEB] (2013). *Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 ve 12.) Sınıflar Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- Narlı, S. (2016). İlişkilendirme becerisi ve muhtevası (14. Bölüm). *Matematik Eğitiminde Teoriler*. Eds. Erhan Bingölbali, Selahattin Arslan, İsmail Özgür Zembat. Ankara: Pegem Akademi.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principals and standards for school mathematics*. Reston, Va.:NCTM.
- Sierpinska, A. (1994). *Understanding in mathematics*. London: Falmer.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA. Sage.
- Not:** Bu çalışma doktora tezinin; deneysel desenden yararlanılan ilk kısmın tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen nitel yönetime ilişkin bir bölümdür.

## Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Korkularının Nedenleri\*

Semra Zirekoğlu Ay, Meryem Özturan Sağırlı

MEB, Erzincan Üniversitesi

### Problem Durumu

Matematik insan kültürünün önemli bir parçası, bilginin organize edilip sistemleştirilmesi ve paylaşımı açısından güçlü bir araçtır. Bilimsel ilerlemelerde başvuru kaynağı olan matematik dersi neredeyse tüm öğretim programlarında yer almaktadır. Buna rağmen matematik genellikle öğrencilerin sevmediği ve hatta çoğunun korktuğu bir derstir. Ülkemizde matematik korkusu çok yaygın bir olgudur. Özellikle öğrencilerin matematikle tanıştığı ilk zamanlardan itibaren bu dersten korkmaları matematik dersinin başarısının düşmesine, iyi algılanmayıp nefret edilen bir ders haline gelmesine neden olmaktadır. Ülkemizde yapılan merkezi sınavlardaki matematik başarısının diğer derslerin başarısına oranla düşük olması bu durumu doğrular niteliktedir.

Matematik başarısına etki eden unsurlar, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yapısı, matematik dersinin müfredatı, öğretmenler, matematik dersine karşı tutum, kaygı, aile toplum ve korkudur. Bu unsurlar içerisinde matematik korkusu ön plana çıkmaktadır. Birçok birey eğitim hayatında matematik dersinden korkmuş ve bu korku dersten kaçınmasına neden olmuştur. Matematik dersinde yaşanan bu korkular bireyi başarısız kıldıkça, yaşanan korkunun düzeyi de artmıştır (Keklikçi, 2011).

Matematik korkusunun araştırılıp incelenmeye başlandığı ilk zamanlardan günümüze kadar birçok araştırmacı matematik korkusuna neden olan birçok etmen tespit etmişlerdir. Sonia, Alizamar, Betri ve Putra (2020), psikolojik sorunların matematik dersinde korkulara neden olduğunu belirtmiştir. Acharya (2017), matematikte öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin matematik korkusu yaşadığını belirtmiştir. Gonzelez ve Sierra (2020) ve Sierra ve Gonzelez (2018) matematiği anlayamamanın öğrencilerde matematik korkusu oluşturduğunu belirlemişlerdir.

Başar ve Doğan(2020), matematik korkusunun nedenlerini 4 temel başlık altında toplamıştır. Öğrencilerin başarısız olmaktan korkma, başarılı olamayacağını düşünme, pratik düşünme becerisinin eksikliği, problemi nasıl çözeceğine karar verememe ve diskalkulinin (matematik öğrenme güçlüğü) matematik korkusuna neden olarak sayılabilir. Ailenin ve toplumun matematik dersine yönelik önyargısı ve baskısı, öğrencilerde matematik dersine yönelik korku oluşmasına neden olmaktadır (Keklikçi, 2011). Öğretmenlerin konuları güncel yaşamla ilişkilendirerek somutlaştıramaması, sınıf yönetiminde yetersiz kalması, sınıf içi rekabet oluşturma ve öğretmenin matematik zorbalığında bulunmasının etkili olduğu belirlenmiştir. Matematiğin bünyesinde fazla sayıda soyut kavramların bulunması, sınavlarda önemli bir ders olarak görülmesi, matematiğin zor olarak bir ders olarak algılanmasının etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca matematiğin sarmal bir yapısının olması bir konunun bir başka konuya temel teşkil etmesi nedeniyle bir bilenin rehberliği olmadan öğrenilmesi güç bir derstir.

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik korkularının nedenlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

-Ortaokul öğrencilerinin matematik korkuları ne düzeydedir?

- Ortaokul öğrencilerinin matematik korkuları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

- Ortaokul öğrencilerinin matematik korkularının nedenleri nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik korkularının nedenleri hakkındaki görüşlerini almak amaçlanmış ve bu amaçla çalışmada nicel araştırmanın deneysel olmayan yöntemlerinden tarama çalışması kullanılmıştır.

Araştırmada çalışma grubunu Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan orta ölçekli bir il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim görmekte olan 1783 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler seçilirken örnekleme yöntemi olarak tabakalama örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme her bir evren biriminin açıkta kalmayacak şekilde örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemidir(Büyüköztürk vd. ,2019). Tabakalama örnekleme yöntemi ile ortaokul düzeyinde okuyan 367 tane 5. sınıf, 449 tane 6. sınıf, 467 tane 7. sınıf ve 500 tane 8. sınıf seviyelerinde okuyan öğrencilere ulaşılmıştır. İl merkezinde yer alan ortaokullar akademik başarı

açısından iyi, orta ve zayıf olmak üzere üç gruba ayrılmış ve her gruptan tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen üçer okuldan mümkün olan en fazla sayıda öğrenciye ulaşılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Başar ve Doğan (2020) tarafından geliştirilen “Matematik Dersine İlişkin Korku Nedenlerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Matematik korku ölçeği matematik korkusunun nedenleri aile ve çevreden kaynaklı nedenler, öğrenciden kaynaklı nedenler, öğretmenden kaynaklı nedenler ve matematiğin kendi yapısından kaynaklı nedenler olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyuttan beşer madde olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır. Bu form öğrenciye ait demografik bilgilerin yer aldığı ilk kısım ve öğrencinin matematik korkusuna ilişkin görüşlerinin alınmasının planlandığı ikinci kısımdan oluşmaktadır. Formda 1: Beni hiç yansıtmıyor 2: Beni biraz yansıtmıyor 3: Beni orta düzeyde yansıtmıyor 4: Beni oldukça yansıtmıyor 5: Beni tamamen yansıtmıyor şeklinde maddeler bulunmaktadır. Bu hali ile bu ölçekten en düşük 20, en yüksek 100 puan alınmaktadır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin matematik korkularının nedenlerinin incelendiği araştırmadan elde edilen veriler spss programı ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaokul öğrencilerinin matematik korkusunun düşük seviyede olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde matematik korkusunun kız öğrenciler aleyhine sonuçlandığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla matematik korkusu yaşadıkları görülmektedir. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde sınıf seviyesi atıkça matematik korkusunun yükseldiği tespit edilmiştir.

Matematik korkusunun nedenleri analiz edildiğinde; öğrencilerin matematik korkusunun nedenlerinin, matematiğin yapısından kaynaklanan korkuları ve öğrencinin kişisel özelliklerinden kaynaklanan korkularının, öğretmenden ve aile ile çevreden kaynaklanan sebeplere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik, Matematik Korkusu, Ortaokul Öğrencileri

### Kaynakça

- Acharya, B R. (2017). Factors affecting difficulties in learning mathematics by mathematics learners, International Journal of Elementary Education, 6(2) 8-15.
- Başar, M. Doğan, M. (2020). Öğrencilerin Matematik Korkusunun İncelenmesi, Turkish Journal of Educational Studies,7,(3),1-26.
- Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö.E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. , (2019) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Gonzalez, G., Maria, S. and Gustavo Martinez, S. (2020). The history of a teacher's relief of his mathematics anxiety: the case of Diego Educational Studies in Mathematics <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09941-8>
- Kuzu, O., Kuzu, Y. ve Sivacı, S Y. (2018). Preservi
- Keklikçi, H. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Korkuları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sonia, R. , Alizamar, A. , Bentri, A. and Putra, F.W. (2020). Rasch analysis: Students' mathematics anxiety and symptoms. *Jurnal Aplikasi IPTEK Indonesia*. 4 (1) 12-18.

\*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

## COVID-19 Pandemi Sürecinde Yapılan Eğitim Araştırmalarının Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Ebru Büşra Yılmaz, Özdemir Tiflis

Samsun Üniversitesi, Brunel Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde öğretim ve öğrenme, bir sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilmek yerine, her katılımcının bulunduğu ortamdaki çevrimiçi bağlantılar aracılığıyla katıldıkları sanal bir sınıf ortamında bir araya gelmesiyle de gerçekleştirilebilmektedir. Çevrimiçi eğitim, bir öğrencinin öğrenme süreci boyunca içerik, öğretmen ve diğer öğrencilerle bilgi ve yeterlilik kazanmak için etkileşim kurduğu bir öğrenme ortamı oluşturmak için internetin kullanıldığı uzaktan eğitimidir (Moore ve Kearsley, 2011). Çevrimiçi eğitimin tarihi geçtiğimiz son 30 yıla dayanmasına rağmen dünyanın birçok yerinde çok hızlı bir etki uyandırmıştır (Yılmaz, 2020). Özellikle son dönemde tüm toplumları ilgilendiren bir sorun olan Coronavirus (COVID-19) salgını dünya genelindeki eğitim sistemlerinde köklü değişiklikler meydana getirmiştir. Özellikle bu dönemde teknolojik gelişmelerin eğitim üzerindeki artan etkisiyle birlikte öğrenme ve öğretme yaklaşımları da köklü değişikliklere uğramaktadır. Bu noktada ülkemizde yeni çalışmalar yapılmaya başlanmıştır, var olan çalışmalar ise hızlandırılmıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan çevrimiçi eğitimin hem içinde bulunduğumuz pandemi sürecinde hem de gelecek yıllarda, eğitim-öğretim sürecinde önemli ve gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, COVID-19 sürecinde çevrimiçi eğitim üzerine çok sayıda çalışma yapıldığı, eğitim araştırmalarının ağırlıklı olarak bu konu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde pandemi sürecinde eğitim üzerine birçok nitel çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmaların genel anlamda detaylı analizini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu araştırmada ülkemizde pandemi sürecinde çevrimiçi eğitim üzerine yapılan nitel çalışmaların meta-sentez yöntemi ile incelenmesi hedeflenmektedir. Meta-sentez çalışmaları belli bir alanda yapılmış nitel araştırmaların yine nitel bir anlayışla ele alınıp, benzerlik ve farklılıkların karşılaştırmalı olarak ortaya konmasını da içermektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu nedenle, bu araştırmada ülkemizde pandemi sürecinde çevrimiçi eğitim üzerine yapılan nitel çalışmaların incelenerek çalışmalar arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit etmek ve bu süreçte ülkemizde yapılan çalışmaların genel eğilimini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Ülkemizde COVID-19 sürecinde gerçekleştirilen çevrimiçi eğitim araştırmalarında,

1. Ulaşılmaya hedeflenen amaçlar nelerdir?
2. Kullanılan yöntemler nelerdir?
3. Hangi örneklem tercih edilmiştir?
4. Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
5. Elde edilen sonuçlar nelerdir?

Bu araştırma sonucunda, ülkemizde pandemi sürecinde gerçekleştirilen çevrimiçi eğitim çalışmalarının; gerçekleştirilme amacı, kullanılan yöntemler, tercih edilen örneklem, kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen sonuçlar detaylı bir şekilde açıklanacağı için bu alanda yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırmacılar bu çalışmayı okuyarak pandemi sürecinde genel olarak ülkemizde çevrimiçi eğitim üzerine ne tür çalışmalar gerçekleştirildiğini görebilecek ve alanyazındaki eksiklikleri ve ne tür çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu fark edebileceklerdir. Bu sayede, araştırmacıların kendi çalışmalarına daha iyi yön verebilecekleri ve alanyazına daha fazla katkı sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu araştırma, bir nitel araştırma modeli olan meta-sentez çalışmasıdır. İncelenecek çalışmalar için arama yapılırken "çevrimiçi eğitim" anahtar kelimesi taratılmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalara, TÜBİTAK ULAKBİM, Web of Science, SCOPUS, ERIC, SPRINGER, TR Dizin, DergiPark, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından ulaşılmıştır. Çalışmalar belirlenirken araştırmanın Türkiye'de yürütülmüş olması ve pandemi döneminde yapılmış olması kriterine bağlı kalınmıştır. Bunun yanında ilgili anahtar kelimeler ile aratılan çalışmalar 2020 yılı ve sonrası ile sınırlandırılmıştır. Bu şekilde yapılan eleme işleminden sonra gerekli görülen ve ulaşım sağlanabilen çalışmalar ele alınarak araştırma yürütülmüştür.

Araştırmaya dâhil edilecek nitel çalışmalar belirlendikten sonra, her birinin araştırma problemleriyle ilgili bölümleri ayrıntılı şekilde okunmuş ve elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak kaydedilmiştir. Ardından veriler tekrar kontrol edilmiş olup gereksiz görülen kısımlar çıkarılmıştır. Çalışmalardan elde edilen veriler, araştırma problemlerine göre detaylıca incelenerek her bir temaya ait kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca çalışmaların isimlerinin kullanılmasının veri çokluğuna neden olacağı düşünülerek her bir araştırmaya kod adı verilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesi, analitik bir yaklaşım olan nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarının ve doğasının anlaşılmasında doğrudan olmayan yollarla çalışmaya olanak tanıyan ve belli kurallara dayalı yapılan kodlamalarla bir içeriğin bazı parçalarının daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 259). Çalışmada ilk olarak, belirlenen her bir tema için araştırmalardan elde edilen veriler, ilişkili temalar altında toplanarak tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda istatistiksel olarak yalnızca frekanslar yer almaktadır. Tabloların her birinin altında, tablo ile ilgili açıklamalara yer verildikten sonra çalışmalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar içerik analizi yöntemiyle ayrıntılı şekilde analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemine uygun olarak çözümlenmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İncelenen çalışmalarda elde edilen ilk sonuçlara göre, COVID-19 sürecinde çevrimiçi eğitim üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda genellikle öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. İncelenen çalışmalarda en çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalara ve buna ek olarak karma ve alanyazın derlemesi çalışmalarına da rastlanmıştır. Nitel çalışmaların çoğunda durum çalışmasının tercih edildiği görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların çoğunda örneklem olarak öğretmen adaylarının tercih edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte, incelenen çalışmalardan çoğunun verilerinin görüşme formu kullanılarak toplandığı görülmektedir.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin genel olarak çevrimiçi eğitime ilişkin hem olumlu hem de olumsuz düşüncelere sahip olduğu yönündedir (Akkaş Baysal ve Ocak, 2020; Erdilek Karabay, Şener ve Doyduk, 2020; Fidan, 2020; Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Şentürk Barışık, 2020). Öğretmenlerin, çevrimiçi eğitim uygulamalarında özel çaba göstererek kaliteli bir eğitim hizmeti sunmaya çalıştığı ancak bazı sistemsel teknik konularda ve değerlendirme dönüt noktasında problemler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Erdilek Karabay vd., 2020; Karaca, ve Kelam, 2020). Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, salgın döneminde öğretmenlerin sahip oldukları okul algısının değişmesidir (Akkaş Baysal ve Ocak, 2020). Son olarak, COVID-19 salgını sonrasında eğitim ortamlarındaki paradigmalardan doğrudan ve dolaylı olarak köklü değişimlere uğradığı sonucuna ulaşılmıştır (Akkaş Baysal ve Ocak, 2020; Bozkurt, 2020).

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi eğitim, Meta-sentez, COVID-19

### **Kaynakça**

- Akkaş Baysal, E. ve Ocak, G. (2020). COVID-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAD*, 6(3), 112-142.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Davran, İ. (2020). Pandemi sürecinin toplum, kültür ve eğitime etkisi ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesi. 2st International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Fidan, M. (2020). COVID-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24- 43.
- Jones, C. (2020). Online Education. <https://www.encyclopedia.com/finance/finance-and-accounting-magazines/online-education> adresinden erişilmiştir.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Yılmaz, E. B. (2020). *Matematik Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Eğitimde HArita Kullanımına Yönelik Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Deneyimleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.



## Matematikte Dijital Oyun Tasarımı Hakkında Lisansüstü Öğrencileri Ne Düşünüyor?

Ruhşen Aldemir Engin, M. Alptekin Engin

Kafkas Üniversitesi, Bayburt Üniversitesi

### Problem Durumu

Oyun kavramının insanlık tarihi kadar eski olduğu düşünülmektedir (Coşkun ve Övür, 2020). Teknolojik gelişmelerin bir yansıması olarak oyun kavramında da bir takım yenilikler oluşmuştur. Bunlardan biri dijital oyundur. Akıllı telefon, bilgisayar, tablet v.b araçlarda oynanabilen dijital oyunlar günümüzde sıklıkla tercih edilmektedir. Eğitimde de kullanılan dijital oyunların bilimsel yaratıcılığı geliştirdiği (Sarıçam, 2019; Aksoy, Küçük- Demir, 2018), yabancı dil öğrenimine katkı sağladığı (Alyaz ve Akyıldız, 2018), akademik başarıyı artırdığı (Kaynar, 2020), kavramsal anlama düzeyini geliştirdiği (Bağ, 2020), problem çözmeye katkı sağladığı (Cömert, 2020) belirtilmiştir. Dijital oyun türlerinden biri de dijital tasarım oyunlarıdır. Dijital tasarım oyunları ile oyunu oynarken aynı zamanda tasarım yapmak da mümkündür (Çatak, 2011). Dijital oyun tasarımı, gençlere ve çocuklara bir takım beceriler kazandırarak yaşamlarının her alanında öğrenme imkanı tanımaktadır (Yıldırım, 2016). Matematik eğitiminde de dijital oyunların kullanıldığı çalışmalar mevcuttur (Gök, 2020; Çubukluöz, 2019). Dijital oyunların hem eğitimdeki avantajları hem de eğlenceli olması göz önünde bulundurularak bu araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada telefona yüklenebilen (Android ve IOS) ve ücretsiz olan Draw Your Game oyunu tercih edilmiştir. Bu oyunda birçok seviye bulunmaktadır. Belirli bir süre oyun oynandıktan sonra kağıt ve 4 renk kalem ile ya da oyunun kendi sunduğu çizim paneli ile kullanıcılar kendi oyunlarını tasarlayabilmektedir. Ayrıca kullanıcı adı ile tasarlanan oyun seviyesini başka oyuncuların da görmesi ve oynaması mümkün olmaktadır. Bu oyun matematiğe özel bir oyun değildir. Dolayısıyla matematik için özel olarak tasarlanmamış bir oyunun matematiğe uyarlanabilmesinin araştırılmasının, artı ve eksilerinin değerlendirilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların bu oyunu matematiğe uyarlayarak deneyim sağlamalarının matematikte hangi durumlarda oyunun uygun olduğunun belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın amacı matematik eğitiminde yüksek lisans yapmakta olan öğrencilerin bu oyunu matematiğe uyarlamaya ilişkin görüşlerini incelemektir. Ayrıca kendi tasarladıkları oyun seviyesinde hangi konu, kavram, terim, kazanım veya sembolü seçtiklerinin ve ne amaçla oyunu kullandıklarının tespit edilmesidir.

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Katılımcılar Draw Your Game oyununu kullanarak nasıl bir oyun tasarlamışlardır?
2. Draw Your Game oyunun matematikte kullanılabilirliği nasıldır?
3. Draw Your Game oyunu matematikteki her konu ve kazanıma uyarlanabilir mi?
4. Draw Your Game oyunun tasarlama aşamasında yaşanan zorluklar nelerdir?
5. Draw Your Game oyununun sınıf içinde kullanılabilirliği nasıldır?
6. Draw Your Game oyunu matematik öğretiminde kullanırken değerlendirmenin nasıl yapılmalıdır?
7. Draw Your Game oyunu kullanılırken matematiğin önüne geçer mi?
8. Draw Your Game oyunun eksiklikleri nelerdir?
9. Draw Your Game oyunu öğrencilerin tasarlayabilirler mi?
10. Draw Your Game oyununu tasarlayanın ve oynamanın matematiğe katkısı nelerdir?

### Yöntem

Araştırmada nitel/durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları üzerinde çalışılan durum veya durumların zamana veya mekana bağlı olarak tanımlandığı, özelleştirildiği ve detaylı incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesi Matematik Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapmakta olan 7 öğrencidir. Katılımcıların altısı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta okullarda ve biri de özel bir okulda matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede gözlem birimlerinin seçiminde belli özellikler veya nitelikler göz önüne alınmaktadır (Büyüköztürk v.d. ,2012). Araştırmada tüm katılımcıların öğretmenlik mesleğini yerine getiriyor olmasına dikkat edilmiştir. Bu sayede sınıf dinamikleri hakkında daha detaylı bilgi edinilebileceği

düşünülmüştür. Katılımcıların 4 ü erkek 3 ü ise kadındır. Katılımcıların biri daha önce dijital bir oyun tasarlama deneyimine sahip olduğunu ifade etmiştir. Araştırma 1. araştırmacının yürüttüğü bir yüksek lisans dersi kapsamında online olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara 2 saat Draw Your Game oyunu tanıtılmış ve örnek uygulamalar gösterilmiştir. Daha sonra bir hafta süre verilerek matematikte herhangi bir konu, kazanım veya kavram üzerine bir seviyeden oluşan oyun tasarımları istenmiştir. Bir haftalık süre sonunda elektronik ortamda oyunlar toplanmıştır. Veriler odak grup görüşmesi yolu ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesi altı ile 10 katılımcının bir oturumda bir araya gelerek araştırılan konu üzerinde görüşlerini bildirdikleri görüşmelerdir (Ersin ve Bayyurt, 2017). Ayrıca odak grup görüşmeleri ile katılımcılar etkileşim içinde oldukları için sürece yönelik daha detaylı bilgilere ulaşılabilir. Bu araştırmada kullanılan oyunun matematiğe özel olmaması, matematiğe uyarlanabilmesine iliskindaha detaylı bilgi alınmak istenmesi, Katılımcılarla online ortamda 90 dakika süren odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada 10 adet soru kullanılması hedeflenmiş fakat verilen yanıtların netleştirilmesi adına görüşmede yeni sorular da sorulmuştur. Sorular oluşturulurken uzman görüşü alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların konu veya kazanımı öğretmeye yönelik değil, daha çok bir kavramı öğretmeye veya pekiştirmeye yönelik oyun tasarladıkları görülmüştür. Ayrıca tasarlanan oyunlarda öğretilmek istenen kavramların mavi renkle oluşturulduğu belirlenmiştir. Draw Your Game oyununun matematiği öğretme ve öğrenmede kullanılabilirliğine ilişkin olumlu görüşler incelendiğinde oyunun konuyu öğretmede yetersiz olacağı fakat dikkat çekme, gizli öğrenme, önyargıyı yıkma gibi sebeplerle kullanışlı olabileceği ifade edilmiştir. Kullanışlı olmama sebepleri ise oyunun konu veya kazanımı vermede yetersiz ve verimsiz olduğu yönündedir. Oyunun matematikte her konu ve kazanıma uyarlanabilirliği, sınıf içinde kullanılabilirliği ve oyunun matematiğin önüne geçmesi konusunda farklı görüşlerin mevcut olduğu görülmüştür. Yaşanan zorlukların genellikle tasarımla ilgili olduğu, fikir bulma konusunda zorluk yaşanmadığı belirlenmiştir. Oyunu oynatırken oyunun kendi değerlendirmesi olan seviye geçmenin yetersiz olduğu ifade edilmiş ve farklı değerlendirme seçenekleri sunulmuştur. Oyunun eksikliklerinin genellikle renk ve yazıya ilişkin olduğu ifade edilmiştir. Oyunu öğrencilerin tasarlamasında ise öğrencilerin tasarım yapabileceği ve grupla daha iyi ürünler çıkarabileceği belirlenmiştir. Oyunun öğrencide el becerisini, oyun tasarlama yeteneğini, yaratıcılığı, farklı zeka türlerini, matematiksel düşünmeyi, ilişkilendirme becerisini ve beynin farklı kısımlarını çalıştırmayı geliştireceği yönünde görüşler ifade edilmiştir. Bu araştırma ile genel bir tasarım oyunu incelenmiştir. Başka araştırmalarla matematiğe özel kavram ve sembollerin de bulunduğu dijital tasarım oyunları ele alınabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital oyun, matematik eğitimi, Yüksek lisans öğrencisi

### Kaynakça

Aksoy, N. C., & Küçük Demir, B. (2019). Matematik Öğretiminde Dijital Oyun Tasarlamasının Öğretmen Adaylarının Yaratıcılıklarına Etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(1).

Alyaz, Y., & Akyıldız, Y. (2018). Yabancı Dil Öğretimi İçin 3B Dijital Oyunlar/Oyunlaştırılmış Uygulamalar Geliştirme. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 6(1), 131-158.

Bağ, H. (2020). *Eğitsel bir dijital oyun yardımıyla kavramsal anlama düzeylerinin, bilimsel düşünme alışkanlıklarının ve argümantasyon becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 11. Baskı) Pegem Akademi.

Catak, G. (2011). Oynarken tasarlamak: Dijital tasarım oyunları. *Sigma*, 3, 385-391.

Coşkun, Ö., & Övür, A. (2020). Tüketim aracı olarak dijital oyunlar: FIFA 2018 örneği. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(2), 131-143.

Cömert, A. (2020). *Dijital oyun tabanlı öğrenme yöntemiyle tasarlanan ve uygulanan problem çözme etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çubukluöz, Ö. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öğrenme zorluklarının scratch programıyla tasarlanan matematiksel oyunlarla giderilmesi: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Ersin, P. & Bayyurt, Y. (2017). Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları. Seggie, N. F ve Bayyurt, Y (Ed). *Odak grup görüşmeleri içinde* (202-219). Anı Yayıncılık, Ankara.

Gök, M. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bir Mobil Oyun Deneyimi: Aritmetiğin Temel Teoremi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 41-74.

Kaynar, B. (2020). *Eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerin hayat bilgisi dersindeki akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Sarıçam, U. (2019). *Dijital Oyun Tabanlı STEM Uygulamalarının öğrencilerin STEM Alanlarına İlgileri ve Bilimsel Yaratıcılığı üzerine Etkisi: Minecraft örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, E. (2016). Dijital Oyun Tasarım Programlarının Eğitimde Önemi. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*, 5(2).

## Kültürel Hikâyeler Yardımı ile Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Başarısına Etkisi

Muhammet Katipoğlu, Sevda Sezer, Sevde Nur Katipoğlu

Bursa Uludağ Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, MEB

### Problem Durumu

20. yüzyılın son çeyreğine kadar eğitim-öğretim süreçlerinin planlanması ve uygulanması esnasında çoğunlukla davranışçı öğrenme kuramının temel prensipleri esas alınmıştır. Bununla birlikte bu kuramın zihinsel süreçleri kümenin dışında tutması ve öğrenmeleri koşullanma ile ilişkilendirmesi, gelişen teknoloji ile yaşanan değişimin ortaya çıkardığı bir takım soruları yanıtızsız bırakmıştır (Gardner, 2004). Bunun sonucu olarak da yapılandırmacılık, buluş yoluyla öğrenme, anlamlı öğrenme ve beyin temelli öğrenme gibi bilişselciliği merkeze alan kuramlar gün yüzüne çıkmıştır.

Matematik, sosyal hayatın her alanında kullanılmasına karşın dünyanın her yerinde "zor" kabul edilir. Matematiğin zorluğu kendi yapısından olduğu kadar ona karşı geliştirilen önyargı ve korkudan da kaynaklanmaktadır (Umay, 1996). Ülkemizde maalesef küçük yaşlardan itibaren matematik dersine karşı bir önyargı oluştuğunu görmekteyiz. Bunun nedenini matematiğin kendi girift yapısıyla açıklamak yetersiz kalacaktır. Matematiğin özündeki zorlukla beraber matematik dersinin işlenişi, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, imkan ve altyapı yetersizliği, öğrencilerin hazırbulunluşluk seviyeleri, çevresel faktörler vb. gibi değişkenler, matematiğe karşı geliştirilen önyargıda etkili olmaktadır.

Öğrencinin bilgiyi nasıl aldığı ve zihninde o bilgiyle ilgili nasıl bir şema oluşturduğu öğrenme sürecinde çok önemlidir. Ders işlenişinde kullanılacak materyaller açısından zengin ve dikkat çekici bir öğrenme ortamının hazırlanması, öğretimin gündelik yaşama entegre edilmesi bilginin öğrenci zihninde sistemli bir şekilde işlenişini hızlandırmakta, kolaylaştırmakta ve bu süreci öğrenen için daha zevkli hale getirmektedir. Çağdaş bir öğrenme ortamının bir ön koşulu olan öğrenenin birden fazla duyusuna hitap etme, öğretimi çekici kılmakta ve kolaylaştırmaktadır (Koğ ve Başer, 2011).

Yukarıda bahsi geçen çağdaş öğretim yöntemlerinden biri de öyküleştirme yöntemidir. Öyküleştirme (Storyline), İskoçya'da geliştirilmiş olan bir öğrenme ve öğretme yöntemidir. Öğrenilenlerin öğrenci tarafından anlamlandırılması ve kolaylıkla hatırlanabilir olması temel ilkesi üzerine kurulmuştur (Hein, 1991). Öğrenciler, geliştirilen hikâyelerdeki karakterlerin bakış açılarıyla hikâyeye dahil olmakta ve konuya kendilerince bir anlam vermek için hayal ve gerçek arasında bir çizgi oluşturarak rol oynamaktadırlar (Yiğit, 2007).

Öğrencilerin hoşlandıkları şeyleri öğrenmesi daha basittir. Dolayısıyla matematiğe karşı geliştirilen olumlu tutum, matematik öğretiminde çok önemlidir (Nazlıççek ve Erkin, 2002). Öyküleştirme yönteminde de öğrencilerin hoşlandıkları karakterlerle dersi kavramaları, matematiğe karşı geliştirecekleri olumlu tutumda etkili olabilir. Günlük yaşama iç içe ve öğrencilerin çoğunluğunun bildiği karakterler ile işlenmiş bir hikâyenin matematik öğretiminde kullanılması, öğrencilerin matematik dersine karşı var olan kaygılarını azaltabilir ve matematiği sevdirebilir.

Hikâye yoluyla yapılacak öğretimin sağlayacağı bu olumlu katkı düşünülerek; araştırmanın problemi, hikâye yoluyla matematik öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisini araştırmak olarak belirlenmiştir.

### Yöntem

Hikâye yoluyla matematik öğretiminin etkisini tespit etmeye yönelik olarak hazırlanan bu çalışmada, karma araştırma yöntemi olarak adlandırılan nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada kontrol ve deney gruplu öntest-sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel modeller, gerçek deneysel desenlerden sonra gelir. Yarı deneysel desenlere, olabilenin en iyisi olarak bakılmakta ve bu şekilde değerlendirilmektedir (Karasar, 2014).

Bu çalışmada 5. sınıf matematik dersi müfredatı dikkate alınmıştır. Uygulamanın yapıldığı okuldan 5 tane 5. sınıf seçilmiş, düzey belirleme çalışmasına göre birbirine denk 2 sınıf deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda matematik dersi, yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek hikâye anlatım yönteminin sunuş yoluna entegre edilmesiyle işlenirken, kontrol grubunda ise ders, geleneksel sunuş yöntemi ile işlenmiştir. Çalışmanın başında ve sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine matematik başarı testi ve matematik kaygı ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilere, açık uçlu soru ile hikâye anlatımı hakkındaki görüşleri sorulmuş, öğretimin onlarda bıraktığı etkiler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini İzmir ilindeki bir ortaokulun tüm öğrencileri, örneklemini ise aynı okulun iki 5. sınıf şubesinin toplam 64 öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için okulun beş 5. sınıf şubesinin bir önceki döneme ait matematik başarı notları karşılaştırılmış ve ortalamaları birbirine en yakın olan iki 5. sınıf şubesinden random yoluyla biri deney, biri kontrol grubu olarak seçilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada hikâye yoluyla matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarısına, matematik tutumuna ve matematik kaygısına etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda toplam 64 öğrenciden oluşan iki 5. sınıf çalışma grubu olarak seçilmiş ve çalışma bu iki 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlara göre hikâye yoluyla yapılan öğretimin, öğrencilerin matematik başarılarını artırmada ve var olan matematik kaygılarını azaltmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilere, uygulama sonrasında açık uçlu soru ile hikâye yoluyla öğretim hakkındaki görüşleri sorulmuş, bu yöntemin onlarda bıraktığı etkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler genel olarak;

- \* Hikâye yoluyla yapılan öğretimden sonra derslerin eğlenceli hale dönüştüğünü ve daha çok sevildiğini,
- \* Hikâyeler yardımı ile hem derslerini tekrar ettiklerini hem de sınava çalışmış olduklarını,
- \* Matematik derslerinin zor olduğu ve kafa karışıklığına sebep olduğu, hikâyeler yardımı ile bu karışıklıkların giderildiğini ve konuların daha kolay ve zevkli hale geldiği,
- \* Eğlenerek öğrenmenin kalıcı olduğunu ve öğretmenine karşı olumlu duygu geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** kültürel hikâyeler, matematik öğretimi, yapılandırmacı yaklaşım

### Kaynakça

- Altun, M. (2001). Matematik öğretimi. Bursa: Alfa Yayınevi.
- Aydoğan, A. (2018). Sorulu Öykülerle Matematik Dünyası. Özyürek Yayınevi. Birinci Baskı. Ağustos 2018 İstanbul. [www.ozyurekyayinevi.com.tr](http://www.ozyurekyayinevi.com.tr)
- Gardner, H. (2004). Zihniyetleri değiştirmek. *Mess yayın*
- George, D., & Mallery, M. (2003). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Hein, G. (1991). Constructivist learning theory. Institute for Inquiry. Available at: <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. (19. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Koç, U. O., Başer, N. (2011). Görselleştirme yaklaşımının matematikte öğrenilmiş çaresizliğe ve soyut düşünmeye etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzmir- Türkiye ISSN 1308, 8963.
- Nazlıççek, N., Erkin, E. (2002). İlköğretim matematik öğretmenleri için kısaltılmış matematik tutum ölçeği. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ*.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Umay, A. (1996). Matematik öğretimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Yiğit, Ö. E. (2007). Öyküleştirme Yönteminin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*

## Matematik Dersi Öğretim Programının Eisner Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi

Dilşat Peker Ünal, Emine Özgür Şen

Yozgat Bozok Üniversitesi

### Problem Durumu

Program değerlendirme, öğretim programlarının hedeflenen amaçlara ulaşip ulaşmadığını ve etkilerini belirlemek amacıyla toplanan verilerin analiz ve değerlendirilmesi sonucunda program hakkında karara varılması olarak adlandırılır (Peker-Ünal,2020). Program değerlendirmede çok bilinen bazı öncü modeller bulunmaktadır. Bu modellerden biri 1975 yılında E. W. Eisner tarafından geliştirilen Eğitsel Eleştiri Modeli'dir (Aygören ve Er, 2018). Bu modelin diğer modellerden farkı niteliksel incelemeye ağırlık vermesidir (Uşun, 2012). Ayrıca, yeni programların zengin ve nitelikli eğitsel yaşantılarını tasvir etmeye yöneliktir (Özdemir, 2009). Kumral ve Saracaloğlu (2011) modelin sorunları daha iyi ortaya koyabildiğini ve bu nedenle daha iyi çözümler üretildiğini söylemektedir.

Literatürde matematik dersi öğretim programlarını değerlendirme çalışmaları dikkat çekmektedir. Ancak, bu çalışmaların çok az bir kısmında Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli dikkate alınmıştır. Bu çalışmalardan biri Köse (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, 2005 ilköğretim matematik dersi öğretim programını Eğitsel Eleştiri Modeli'ne göre incelemiş ve çalışmasının sonucunda programın okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenciler tarafından olumlu bulunduğunu ancak uygulamada süre, araç gereç ve ölçme-değerlendirme yetersizlikleri ile karşılaştığını tespit etmiştir. Diğer bir çalışma Eyiol (2019) tarafından yapılmıştır. Eyiol (2019) ortaokul matematik uygulamaları öğretim programını Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli'ne göre değerlendirmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin ders sürecinde daha çok akademik başarıyı artırmaya yönelik soru çözümlerine ağırlık verdikleri ayrıca öğrencilerin dersi kendi kararları ile değil de sınıfın ortak kararına uyarak almak zorunda kaldıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmaların dışında matematik dersi öğretim programlarını değerlendirme çalışmaları programların uygulama sürecindeki yansımaları (Bekdemir, Okur ve Kasar, 2011; Gökalp ve Köksaldı, 2019; Kiliçaslan ve Baki, 2021), kazanımlar boyutu (Altıparmak ve Palabıyık, 2019; Kuzu, Çil ve Şimşek, 2019), ölçme ve değerlendirme boyutu (Acar-Erdol ve Yıldızlı, 2018), önceki programlar ile karşılaştırılmasına (Baş, 2017; Şen, 2017) odaklanmaktadır.

Bu bulgulara dayanarak yapılmak istenen bu çalışmada, 2018 yılında uygulamaya başlanan 5-8. sınıf matematik dersi öğretim programını Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli'ne göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki problemlere cevap aranacaktır.

1. 5-8. sınıf 2018 matematik dersi öğretim programını uygulayan ortaokul matematik öğretmenlerin; programın önceki programlardan farkı, programın güçlü ve zayıf-eksik yönleri, öğrencilere kazandırdıkları, uygulama sırasında karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?
2. 5-8. sınıf 2018 matematik dersi öğretim programının uygulandığı okulların yöneticilerin; matematik dersi öğretim programında yapılan değişikliklere, program uygulanışında yaşanan sorunlara, programın uygulanması için sahip olunan donanım, öğrencilerin matematik dersi başarısı, velilerin beklentisi ve programının öğrenciye kazandırması gereken durumlara yönelik görüşleri nelerdir?
3. 5-8. sınıf 2018 matematik dersi öğretim programına katılan öğrencilerin; derste öğrendiklerini günlük yaşamda kullanmaya, öğrenmek istedikleri ve ders işlerken zorlandıkları konular, okul ve dershanede öğrendiği konuların sınavlarda çözdüğü sorularla uyumuna yönelik görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Nitel olarak tasarlanan araştırmanın yöntemi durum çalışmasıdır. Durum çalışması bir olayı veya olguyu derinlemesine incelemek istediğinde başvurulan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma Yozgat il merkezinde yer alan 6 ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmaya 13 ortaokul matematik öğretmeni ve 4 okul yöneticisi ile 248 ortaokul öğrencisi [5. sınıf (n=52); 6. sınıf (n=56); 7. sınıf (n=60); 8. sınıf (n=80)] katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme sorularının geçerlilik ve güvenilirliği için uzman görüşlerine başvurulmuş ayrıca pilot uygulamalar yapılmıştır. Matematik öğretmeni ve okul yöneticileri ile bireysel görüşmeler, öğrenciler ile dörder kişiden oluşan odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gönüllülük ilkesi ve öğrenci velilerinin onayı ile gerçekleştirilmiş ve yaklaşık olarak 5-15 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde elde edilen verileri açıklayacak olan kavram ve temalara ulaşmak amaçlanmıştır. Bu hedef için önce toplanan verilerin kavramsallaştırılması daha sonra ortaya çıkan



kavramların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve veriyi açıklayan temalara ulaşılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli için betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç basamak belirlenmiştir. Betimleme aşamasında amaç, yorumlama aşamasında açıklama ve değerlendirme aşamasında sürecin var olduğu hali ile değerlendirilmesi gerekir (Kumral ve Saracaloğlu, 2011). Araştırmanın bulguları bu basamaklar dikkate alınarak analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda matematik öğretmenlerinin 2018 matematik dersi öğretim programında yapılan değişiklikleri kazanım sayılarının azalması veya yer değiştirmesi olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Matematik öğretmenleri 2018 matematik dersi öğretim programının en güçlü yönünü yeni nesil sorular olarak adlandırılan yorum ve anlama odaklı soru türleri olarak nitelendirmektedir. Ayrıca, matematik öğretmenleri 2018 matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme açıklamaları ile programın ders kitaplarındaki yansımalarını yetersiz bulmaktadır. Araştırmada, okul yöneticilerinin 2018 matematik dersi öğretim programı hakkındaki bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler matematik dersinde öğrendikleri konuların günlük, okul ve gelecek hayatında işe yarayacağını farkında oldukları tespit edilmiştir. Ancak öğrenciler konuların kolaylaştırılması gerektiğini ve en çok sayılar ile işlemler öğrenme alanına ait konularda zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Program değerlendirme, matematik dersi öğretim programı, Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli

### Kaynakça

- Acar-Erdol, T. & Yıldızlı, H. (2018). Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme zamanları ve sıklıkları: Nevşehir ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(4), 2151-2169.
- Altıparmak, K., & Palabıyık, E. (2019). 1-8. sınıf kesirler, kesirlerle işlemler ve ondalık gösterim alt öğrenme alanlarına ait kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online (elektronik)*, 18(1), 158-173.
- Aygören, F. & Er, K. O. (2018). *Eğitimde program değerlendirme. Sınıflamalar-modeller*. Ankara: Pegem.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 ilköğretim matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilköğretim matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1219-1258.
- Bekdemir, M., Okur, M. & Kasar, N. (2011). 2005-ilköğretim matematik öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *EÜFBED-Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-22.
- Eyiol, K. Ö. (2019). *Ortaokul matematik uygulamaları öğretim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gökçalp, M., & Köksaldı, G. (2019). Ortaokul 5. Sınıf matematik programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 8(16), 218-241.
- Kiliçaslan, E. A. & Baki, A. (2021). Öğretim programında öngörülen değişime ilişkin matematik öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 197-243.
- Köse, E. (2011). 2005 ilköğretim matematik programının eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-11.
- Kumral, O. & Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 1(2), 27-35.
- Kuzu, O., Çil, O. & Şimşek, A. S. (2019). 2018 matematik dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 129-147.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Peker-Ünal, D. (2020). Program geliştirme program değerlendirme ilişkisi. İçinde H.G. Berkant (Ed.) *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama örneklerine* (ss.327-357). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, Ö. (2017). Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017. *Current Research in Education*, 3(3), 116-128.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

## Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Problem Kurmada İşlem Önceliği Bilgisini Kullanmaları Üzerine Bir İnceleme

Ayşe Bağdat, Emre Ev Çimen

MEB, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Matematik eğitiminin en temel amaçlarından bir tanesi öğrencileri sadece işlem çözen değil matematiksel düşünebilen ve matematik yapmaya çalışan bireyler olarak yetiştirebilmektir. Alanyazında öğrencilerin bahsi geçen yeterliklere sahip olabilmeleri için problem çözmenin yanı sıra problem kurmalarına önem verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (English, 1997; Lowrie, 1999). Problem kurma, öğrencilerin somut durumlara yönelik yapmış oldukları kişisel yorumları ve bunları anlamlı matematiksel problemler olarak biçimlendirmeyi içeren bir süreçtir (MEB, 2018; NCTM, 2000). Problem kurmaya dair tanımlardan anlaşılacağı gibi problem kurarken öğrencinin yorum yapması gerekmektedir. Öğrencinin yorum yapmasının, farklı hikâye durumları oluşturmak için zihnini çalıştırmasına, bakış açısını geliştirmesine yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitim öğretim ortamında yapılan problem kurma çalışmaları öğretmenin sunduğu alıştırmaların yapılmasından öte öğrencileri esnek düşünme ve yeni problemlere çözüm üretme konusunda motive eder (Keşan, Kaya ve Güvercin, 2010). Buradan hareketle problem kurmanın problem çözme becerisini edinme noktasında önemli bir yardımcı olduğu söylenebilir.

Bir problemin başarılı bir şekilde çözülmesi ya da kurulabilmesi için öğrencilerin sahip olması gereken en önemli becerilerden birisi dört işlem becerisidir. Dört işlem olarak ifade edilen toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini içeren temel aritmetik beceriler ilkökul matematiksinin iskeletini (NCTM, 2000) oluşturur. Bu sebeple dört işlem becerilerini bilmeden neredeyse hiçbir işlemi yapmanın mümkün olmadığı söylenebilir. Peki, dört işlem becerisine sahip olmak problemleri başarılı bir şekilde çözmek için yeterli midir? Tabii ki dört işlem içeren problemlerde öğrencinin hangi işlemi önce yapması gerektiğine dair bir "işlem sırası" bilgisine sahip olması gerekebilir. Bu işlem sırasına matematikte "işlem önceliği" denir. Blando, Kelly, Schneider ve Sleeman (1989) işlem önceliğiyle ilgili hataların, ortaokul öğrencilerinde karşılaşılan en yaygın aritmetiksel hatalar arasında olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin işlem önceliği bilgisini uygulamaya yönelik problem kurabilme becerileri incelenmiştir.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, bunların daha çok problem kurma becerisi odaklı dayalı araştırmalar olduğu görülmektedir. Örnek olarak, Çetinkaya ve Soybaş'ın (2018) problem kurmada önemli bir yere sahip olan niceliksel bilgiyi düzenleme, seçme, kavrama ve aktarma becerilerini incelediği; Bunar'ın (2011) altıncı sınıf öğrencilerinin kümeler, kesirler ve dört işlem konularında problem kurma ve çözme becerilerini incelediği; Tertemiz'in (2017) ilkökul 1-4. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde doğal sayılarla dört işlem gerektiren matematik cümlelerine yönelik kurdukları problemler ve bu problemlere yükledikleri anlamları incelediği; Türnüklü, Aydoğdu ve Ergin'in (2017) sekizinci sınıf öğrencilerinin üçgenler konusuna yönelik problem kurma çalışmalarını incelediği; Albayrak, İpek ve Işık'ın (2006) temel işlem becerilerinin kazandırılması sürecinde öğretmenlerin problem kurma-çözme çalışmalarına ne ölçüde yer verdiklerini ve öğretmen adaylarının bu konudaki becerilerini incelediği; Işık, Çiltaş ve Kar'ın (2012) problem kurma temelli öğretimin sayı algılama düzeyleri farklı olan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin ondalık sayılarda işlemler konusunda, problem çözme başarıları üzerindeki etkisini incelediği görülmüştür.

İşlem önceliğini odak alan araştırmalara bakıldığında ise, İlgün, Elmas ve Küçük'ün (2017) aritmetik işlemlerde işlem önceliği sırasının sebeplerini incelediği; Öksüz'ün (2009) işlem önceliğini öğrencilerin daha rahat kavrayabilmeleri için bellek destekleyici ipucunu anlatıp incelediği; Uça'nın (2010) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik öğretiminde işlem sırası konusunda Öksüz (2009) tarafından geliştirilen bellek destekleyici ipucunun öğrencilerin başarılarına etkisi ve öğrencilerin bu kuralı gerektiren problemlerdeki çözüm stratejilerini incelediği görülmüştür. Problem kurmayı işlem önceliği bağlamında inceleyen çalışmalar az sayıda olmakla birlikte bu araştırmalarda; Öçal, İpek, Demir ve Kar (2018) ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin aritmetiksel ifadelerle yönelik problem kurma becerilerini ve bu bağlamda düşük başarıya neden olabilecek etkenlerden biri olarak işlem önceliği kuralının rolünü incelediği; Yenilmez ve Çoksöyler'in (2018) ise altıncı sınıf öğrencilerinin işlem önceliği konusunda karşılaştığı zorlukları öğrencilere problem kurdurarak incelediği görülmektedir. Bu araştırmalardan da görüldüğü gibi işlem önceliği ve problem kurmayı beraber ele alan araştırma yok denecek kadar azdır. İşlem önceliği bağlamında problem kurmayı inceleyen araştırmaların sıklığı bu araştırmaya olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin işlem önceliğine yönelik problem kurma becerilerini incelemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

**Araştırmanın Deseni:** Altıncı sınıf öğrencilerinin işlem önceliğine yönelik problem çözme ve kurma becerilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması benimsenmiştir. Yin'e göre (2017) durum çalışması güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda nasıl ve neden sorularını cevaplamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir.

**Çalışma Grubu:** Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bulunan bir devlet okulunda eğitim gören ortaokul altıncı sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 22 öğrenci ile pilot çalışma, 44 öğrenci ile ise esas çalışma gerçekleştirilmiş olup toplam 66 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

**Veri Toplama Araçları:** Bu çalışmada veri toplama aracı olarak üç etkinlik oluşturulmuştur. Bunlardan ilki "işlem önceliğine yönelik problem kurma etkinliği" olup çarpma ve bölmenin toplama ve çıkarmaya olan üstünlüğü kuralını uygulamayı gerektiren dört adet işlemden oluşmaktadır. Bu aşamada öğrencilerden bu işlemlere yönelik problem kurmaları istenmiştir. İkinci olarak "verilen probleme uygun işlemi bulma etkinliği" çoktan seçmeli bir test olup, bu aşamada öğrencilerden verilen probleme uygun işlemin seçenekler arasından bulması ve gerekçesini açıklamaları beklenmektedir. Son olarak "verilen işleme uygun problemi bulma etkinliği" de çoktan seçmeli test olup öğrencilerden ilk aşamada kullanılan işlemlere yönelik kurulmuş doğru problemi seçenekler arasından bulmaları ve gerekçesini açıklamaları istenmiştir.

**Veri Toplama Süreci:** İlk hafta öğrencilere "işlem önceliğine yönelik problem kurma etkinliği" uygulanarak öğrencilerden verilen işlemlere yönelik problem kurmaları istenmiştir. Bir hafta ara verilerek ikinci aşamaya geçildiğinde ise "verilen probleme uygun işlemi seçme etkinliği" uygulanmıştır. Tekrar bir hafta ara verilerek "verilen işleme uygun problemi seçme etkinliği" uygulanmıştır.

**Verilerin Çözümlenmesi:** Elde edilen verilerin analizinde "Tematik analiz" yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, verilerin içinde olan örüntüleri (temaları) belirlemek, analiz etmek ve raporlamak için kullanılan yöntemdir. İlk aşama olan "işlem önceliğine yönelik problem kurma etkinliğinde" cevaplar "işlem önceliğini dikkate alarak problem kuran, işlem önceliğini dikkate almadan problem kuran ve boş bırakan" olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir. İşlem önceliğini dikkate alan ve almayan öğrencilerin cevapları ise "verilen işleme uygunluk, problem durumu, bağlam, dil ve anlatım, noktalama hataları ve terim/terminoloji" yönünden incelenmiştir. Çoktan seçmeli testlerde ise öğrencilerin en çok hangi yanlış cevaba yöneldikleri incelenmiştir. Doğru cevabı bulan öğrencilerin açıklamalarına bakılarak açıklamalarında işlem önceliği vurgusuna nasıl yer verdikleri analiz edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yarısından fazlasının işlem önceliğini dikkate almadan problem kurduğu görülmüştür. En çok çıkarma ve bölme işlemlerinin yer aldığı sorularda işlem önceliği kuralına uymadan problem kurmaya çalıştıkları belirlenmiştir. İşlem önceliğini dikkate alarak problem kuran öğrencilerin dikkate almadan problem kuran öğrencilere göre dil/anlatım, noktalama hataları, bağlam durumu ve problem durumu konularında daha başarılı oldukları görülmüştür. Probleme uygun işlemi bulma etkinliğinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yarısından fazlasının probleme ait doğru işlemi buldukları görülmüştür. Araştırmanın son aşamasını oluşturan "verilen işleme uygun problemi bulma etkinliğinde" ise yanlış problemi seçen öğrencilerin fazla olmasından dolayı başarısız oldukları söylenebilir. Verilen probleme ait işlemi seçenekler arasından bulurken verilen işleme ait problemi bulmaktan daha başarılı oldukları görülmüştür. Buradan hareketle öğrencilerin sözel ifadeye ait işlemi bulmada, işleme ait sözel ifadeyi bulmaktan daha başarılı oldukları söylenebilir. Ayrıca çoktan seçmeli testlerde yer alan açıklamalarda işlem önceliği vurgusu içeren yeterli açıklamaların çok az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çıkarma ve bölme işlemlerine dair açıklamalarda yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoktan seçmeli testlerde, verilen işleme dair problem kurmaya kıyasla daha başarılı olmaları da çalışmadan elde edilen önemli sonuçlar arasındadır. Araştırmanın bulguları ortaokul öğrencilerinin işlem önceliği konusunda, özellikle problem çözme ve problem kurmanın ilişkilendirilerek ele alındığı uygulamalara yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul matematik eğitimi, Problem kurma, İşlem önceliği

**Kaynakça**

- Albayrak, M. A., İpek, S. ve Işık, C. (2006). Temel işlem becerilerinin öğretiminde problem kurma-çözme çalışmaları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-11.
- Blando, J. A., Kelly, A. E., Schneider, B. R., & Sleeman, D. (1989). Analyzing and modeling arithmetic errors. *Journal of Research in Mathematics Education*, 20(3), 301-308.
- Bunar, N. (2011). *Altıncı sınıf öğrencilerinin kümeler, kesirler ve dört işlem konularında problem kurma ve çözme becerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çetinkaya, A. ve Soybaş, D. (2018). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(1), 169-200.
- English, L. (1997) Promoting a problem-posing classroom, *Teaching Children Mathematics*, 3, 172-179
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Kar, T. (2012). Problem kurma temelli öğretimin farklı sayı algılamasına sahip 6. sınıf öğrencilerin problem çözme başarılarına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 71-80.
- İlgün, Ş., Elmas, S. ve Küçük, S. (2017). Aritmetik işlemlerinde öncelik sırası. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(23), 253-270.
- Keşan, C., Kaya, D. ve Güvercin, S. (2010). The effect of problem posing approach to the gifted student's mathematical abilities. *International Online Journal of Educational Science*, 2(3), 677-687.
- Lowrie, T. (1999). Free problem posing: Year 3/4 students constructing problems for friends to solve, In J. Truran & K. Truran (Eds) *Making a Difference*. (pp. 328-335. Panorama, South Australia: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA20191-1502.
- Öçal, M. F., İpek, A. S., Özdemir, E. ve Kar, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin aritmetiksel ifadelerle yönelik problem kurma becerilerinin işlem önceliği bağlamında incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 170-191.
- Tertemiz, N. I. (2017). İlkokul öğrencilerinin dört işlem becerisine dayalı kurdukları problemlerin incelenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 15(1), 1-25.
- Türnüklü, E., Aydoğdu, M. Z. ve Ergin, A. S. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin üçgenler konusunda problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 467-486.
- Uça, S. (2010). *Matematik öğretiminde işlem sırasının kavratılmasında yeni bir yaklaşım: Mnemoni* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yenilmez, K. ve Çoksöyler, A. (2018) Altıncı sınıf öğrencilerinin işlem önceliği konusunda karşılaştığı zorluklar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 155-166.

## COVID-19 Pandemisi Sürecinde Matematik Öğretmek: Türkiye’den Öğretmen Görüşleri

Ahsen Seda Bulut

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

### Problem Durumu

2019’un sonlarında Çin’de ortaya çıkan COVID-19 pandemisi, her ne kadar bir sağlık krizi olarak ortaya çıksa da zaman içerisinde tüm dünyaya yayılarak ülkelerin sağlık sistemleriyle beraber, ekonomilerini ve eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Salgın, örgün eğitimden yaygın eğitime; tüm eğitim-öğretim kademelerini etkileyerek tüm dünyadaki öğrenciler ve öğretmenler üzerinde neredeyse evrensel bir etkiye sahip olmuştur (Yıldız, Akar-Vural, 2020). Eğitsel sonuçların arasında geçici sürelerle yüz yüze eğitime ara verilmesi ön planda yer almıştır. Bu süreçte örgün ve yaygın eğitimin sürdürülebilmesi amacıyla, farklı mekânlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin, teknolojik imkânlarla etkileşim sağlama yöntemleri olarak tanımlanan uzaktan eğitim (İşman, 2008) ile eğitim öğreti faaliyetleri devam etmiştir. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime alternatif geliştirilmiş bilgi ve internet teknolojilerinin eğitim ortamlarına getirdiği en büyük değişim olarak ifade edilmektedir (Ateş, 2010). Ancak pandemi döneminde uzaktan eğitim faaliyetleri, tüm dünyada zorunlu hale gelerek eğitim-öğretim sürecinin aksamamasına yönelik olarak yapılan çabaların başında gelmiştir. Yakın tarihteki en büyük eğitim kesintisi olarak nitelendirilebilecek pandemi sürecinde pek çok ülkeye benzer olarak Türkiye’de de uzaktan eğitim faaliyetleri ile eğitim süreci devam ettirilmiştir. Uzaktan eğitim, yükseköğretim kurumları ile MEB bünyesindeki okulların okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere tüm kademelerinde gerçekleşmiştir. Bu süreçte 2020-2021 eğitim öğretim yılı için pandeminin durumunu da göz önüne alarak karma (hibrit) eğitim modeli olarak adlandırılan yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim süreçlerinin bir arada uygulanması şeklinde bir model benimsenmiştir. Bu süreçte televizyon kanalları açılarak öğretim faaliyetleri buradan desteklenmiştir. Ayrıca Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu kullanılmış öğretmenler burada canlı sınıflar oluşturarak ders yapmıştır. Mobil uygulamalar ile içerikler hazırlanarak öğretmen ve öğrencilerin erişimine sunulmuştur. Uzaktan eğitimin bir anda bu denli yaygın ve temel yöntem olarak, anaokulundan üniversiteye kadar uygulanması ile öğretmen, öğrenci ve veliler, alışık olmadıkları bir sistemle karşı karşıya kalmışlardır. Bu süreç ile birlikte öğretmenlere çok daha fazla iş düşmüştür. Bir yandan kendi bilgi ve birikimini uzaktan eğitime evirirken bir yandan da öğrenci ve velilere rehberlik ederek oryantasyon faaliyetleri yapmışlardır. (Karaca, Karaca, Karamustafaoglu, Özcan, 2021). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaşanan bu uzaktan eğitim süreci ve sürecin uzun vadeli etkileri ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemizde yapılan güncel çalışmalar incelendiğinde ise farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının konuya yaklaşımı ile ilgili çalışmalar bulunsa da matematik öğretmenleri özelinde sürecin nasıl olduğuyla ilgili yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir.

### Yöntem

Bu çalışma COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerini, öğretmen görüşleri doğrultusunda inceleme amacıyla gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada, araştırmanın verileriyle pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim durumu araştırılmıştır. Creswell (2007)’e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir durumu derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışmalarını diğer araştırma türlerinden ayıran en belirgin özellik, genel bir sonuca ulaşmaktan ziyade bir durumu, olayı ya da bireyi derinlemesine inceleme amacı taşımasıdır (Seggie ve Bayyurt, 2017). Veriler araştırmacının hazırladığı görüşme formu ile Google dökümanlar aracılığı ile online olarak toplanmıştır. Soru maddeleri ilgili literatür incelemesi yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uzman görüşleri ve iki kişilik pilot uygulama sonrasında gelen geri dönütler ile düzeltilerek nihai forma ulaşılmıştır. Derinlemesine bilgi toplamak amacıyla görüşme formundaki açık uçlu sorularda, “nasıl”, “neden” gibi sorularla yanıtlar detaylandırılmıştır. Bu araştırmada, seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. COVID-19 pandemisi sürecinde araştırmayı uygun şartlarda devam ettirebilmek amacıyla uygun/kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Uygun örnekleme; çeşitli sınırlılıklara sahip olan araştırmalarda (zaman, maddi imkan, ulaşılabilirlik, vb.) katılımcıların kolay araştırma yapılabilecek kesimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırma Türkiye’nin farklı illerinde özel okul ve devlet okullarında ortaokul seviyesinde görev yapan 52 branş öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler 2020-2021 yılı bahar döneminde toplanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yanıtlarından bazı örnekler de sunulmuştur.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uzaktan eğitim sürecinde başarı sağlanması süreçte bulunan pek çok dinamiğin etkin olması gerekmektedir. Bu çalışmada COVID-19 pandemisi sürecinde matematik derslerini uzaktan eğitim faaliyetleri ile sürdüren matematik öğretmenlerinin bu süreci değerlendirmeleri istenecektir. Matematik öğretmenleri süreçte yaşanan durumları ortaya koyarak yaşadıkları problemlere değinmiştir. Ayrıca matematik öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikler, öğretim materyalleri ve öğretim programıyla ilgili değerlendirmeler yapmışlardır. Son olarak, matematik dersinin uzaktan eğitime uygunluğunun sağlanması ve sürecin daha verimli bir şekilde yürütülmesine ilişkin bazı çözüm önerileri getirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda matematik öğretmenlerinin COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmeleri kategorize edilerek temalara ayrılacaktır. Veriler frekans ve yüzde tabloları oluşturularak okuyucuya sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik Öğretmenleri, COVID-19, nitel araştırma

## Kaynakça

- Ateş, V. (2010). Gazi üniversitesi uzaktan eğitim programlarında kullanılmakta olan öğrenme yönetim sisteminin ders verenler açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- 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.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches ( 2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Hall, S. (2020, Ekim). *Eğitimin geleceğinde bizi ne bekliyor?* [Video]. TED. Erişim: <https://www.youtube.com/watch?v=ZJLi9rU-TUU>
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Karaca, İ , Karaca, N , Karamustafaoğlu, N , Özcan, M . (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Yararına İlişkin Algılarının İncelenmesi . *Humanistic Perspective* , 3 (1) , 209-224 .
- Koç, E . (2021). Nasıl Bir Uzaktan Eğitim? 1 Yılın Sonunda Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi . *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal* , 7 (2) , 13-26.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2017). Nitel araştırma (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, A., & Akar Vural, R. (2020). COVID-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipleri Birliği COVID-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*, 556-565.



## AB Uyum Sürecinde ve 2023 Eğitim Vizyonu Hedefleri Doğrultusunda Mesleki Eğitimde Paydaşlar Arasında İşbirliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Erhan Bozdemir, Hasan Arslan

MEB, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

### Problem Durumu

Mesleki eğitim eğitimin içerisinde toplumların devamlılığına yaptığı katkı bakımından önemli bir misyona sahiptir. Toplumların hem yaşam alanlarının sürdürülebilirliği hem de diğer topluluklarla ilişki kurmadaki araçsallığı mesleki eğitimi dinamik bir yapıya büründürmektedir. Günümüzde gündelik hayatı büyük oranda teknoloji alanında yaşanan gelişmeler belirliyor ve buna bağlı olarak ülkeler arası ilişkiler boyut değiştiriyor. Ülke yönetiminde yer alan politika yapıcılar ise yönetimlerini bu yönde dizayn etmeye çalışıyor. Yöneticilerin bu anlamda önemsedikleri konunun başında ise eğitim ve özellikle eğitim içerisinde yer alan mesleki eğitim yer alıyor. Türkiye'de yaşanan gelişmelerden payını alıyor. Özellikle nüfusunun büyük çoğunluğunun genç olması ve bunu fırsat olarak gören yönetimdekilerin mesleki eğitime daha fazla eğilmesine sebep oluyor. Çeşitli kaynaklarda Türkiye'nin sahip olduğu mesleki eğitimin geçmişine yönelik yer verilmiştir (Özer, 2018, Bolat, 2017, Ünal, 2006 vb.). Bu araştırmada geçmişe yönelik bilgi akışı verilmeyecektir. Ancak ülkenin bu alanda kırılma noktası veya gelişim göstermeye başladığı zaman diliminden itibaren ele alınması günümüzde sürdürülen politikaları anlamak bakımından daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Özellikle 2000'lerin başından itibaren Avrupa Birliği (AB) uyum süreci ile başlayan ve ülkede reformcu bir siyasi partinin ülke yönetimine gelmesiyle hız kazanan gelişmeler günümüze kadar varlığını sürdürmektedir. Ülkenin genç nüfusa sahip olması ve yönetimde yer alan yönetim anlayışının AB ülkelerine ve dünya geneline benimsetme çabaları gelişmeler üzerinde önemli etkenler olmuştur. Reformlarla birlikte ülke içinde yaşanan ekonomik gelişmeler beraberinde firmaların dışa açılımını da gerçekleştirmiştir. Hem içeri de hem dışarıda faaliyet gösteren firma sayısında ve niteliğinde artış sağlanmıştır. Bütün bu gelişmelerin ışığında kalifiye eleman kavramı daha bir önem kazanmıştır. İlerleyen süreçte yönetimin önüne sürekli sorun olarak gelen kavram eğitim alanında yapılan reformlara rağmen günümüzde halen canlılığını sürdürmektedir. Eğitim alanında en son yapılan reformların başında 2023 hedefleri doğrultusunda belirlenen 2023 Eğitim Vizyonu gelmektedir. Eğitimin genelinde problem yaşandığı ülkede mesleki eğitim bu durumdan bağımsız değerlendirilemez. Nitekim 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde mesleki eğitimle ilgili önce durum tespiti yapıldığı görülmekte ve bu doğrultuda hedefler belirlenmiştir. Belirlenen hedefler arasında yer alan sektörle işbirliklerin güçlendirilmesi araştırmamızın konusu olmakla birlikte geçmişten günümüze paydaşlar arasında yaşanan kopuk ilişkilere yönelik çeşitli işbirlikleri ortaya koymaktadır. Bunlardan bazıları İstanbul Üniversitesi (Teknoparklar), Asansör Sanayiciler Odası (Asansör Akademisi), İstanbul Ticaret Odası & İstanbul Sanayi Odası (örnek işbirliği) gibi kuruluşlarla yapılan protokollerdir.

Araştırmamızın amacı mesleki AB uyum sürecinde ve 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri doğrultusunda mesleki eğitimde paydaşlar arasında işbirliğine yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi.

### Yöntem

Araştırmanın amacında yer alan sorulara uygun cevabı bulmak adına yöntem olarak tarama modeli belirlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da mevcut durumu aslına uygun şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2015). Ele alınan konu, kendi koşulları içinde değerlendirilmesi ve ne kadar dinamik bir sürece sahip olsa da olduğu gibi yansıtılması gerekir. İşin doğasında elde edilen veriler değiştirilmeden, var olan haliyle ele alındığında konu içerisindeki çeşitli değişkenleri çoğul değerlendirme olanağı sunar. Gelişime açık bir konu olması sebebiyle de araştırma sonucunda soruna yönelik geliştirilen tespitler alana önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın kaynaklarını, MEB'in mesleki eğitimle ilgili hazırlamış olduğu strateji belgeleri, sektörle yapılan protokoller, mesleki eğitimin çıktılarıyla ilgili raporları, TEDMEM gibi eğitim alanında ciddi araştırma yapan stk kuruluşlarının hazırlamış olduğu yayınlar, meslek odalarının konuyla ilgili basın bildirimleri veya araştırma yazıları ve özellikle 2023 eğitim vizyonu odaklı akademik yayınlar oluşturmaktadır. Ayrıca ilgili mevzuat ve yönetmeliklerden faydalanılmıştır.

Araştırma konusu eğitim, mesleki eğitim ve mesleki eğitim niteliğini etkileyen etmenlerden biri olan paydaşlar arası işbirliğine en önemli katkıyı sunan sektörle işbirliklerin güçlendirilmesi bağlamında ele alınmıştır. Kaynak taraması sonucunda elde edilen veriler belirlenen konunun çerçevesi dahilinde ele alındı. Tarama modeli ile yapılan araştırmalarda temel sınırlılıklar veri bulma ve kontrol gücü olduğu için sonuçlar neden sonuç ilişkisi biçiminde ele

alınmaz(Karasar,), sadece konu hakkında yol gösterici olabilir.Verilerin analizi işlemlerinde sınırlılıklar göz önünde bulunduruldu ve elde edilen sonuçlar ihtimal dahilinde ele alındı.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan tüm çalışmalara bakıldığında sektörle eğitim paydaşları arasında ilişkiler geliştirilmeye çalışıldığı fakat bir türlü beklenen düzeye ulaşamadığı görülmektedir. Özellikle çeşitli sektör temsilcileri ile yapılan projeler, protokoller ve eylem planları ile kalkınma planları ve strateji belgelerinde belirtilen hedefler beklenen seviyede gerçekleştirilememiştir. Atılan adımlara hem bütçesel hem de insan kaynağı açısından bakıldığında ihtiyacın karşılanması bakımından önemsenmesi gereken yatırımlardır. Üstelik planlanan her adımda mevcut duruma eleştirel bakılması da sorunun çözülmesine yönelik ciddi yaklaşım sergilendiğini ortaya koymaktadır. Bütün bunlara rağmen bu belgelerde de yer aldığı üzere çeşitli nedenlerden dolayı paydaşlar arasındaki ilişkinin sağlam bir zemine oturtulamamış olması önümüzdeki zaman diliminde bu alanda yapılacak çalışmaların devam edeceğinin habercisidir. Ayrıca sektör temsilcilerinin uzun yıllardır görevlerini sürdürmeleri ve değerlendirme süreçlerinin sağlıklı işletilememesi, birlikte yapılan çalışmaların amaca istenilen düzeyde katkı sağlamamasındaki faktörler olabilir. Önümüzdeki dönemde olabilecek çalışmalarda, mevcut duruma eleştirel tutumun devam etmesi, sektör temsilcilerinin (bürokrasisinin) uzun yıllardan beri değişmemesi ve değerlendirme süreçlerinin sağlıklı işletilmesi dikkatle takip edilmesi gereken etkenlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki Eğitim, AB Uyumu, 2023 Eğitim Vizyonu,İşbirliği

### Kaynakça

- Adıgüzel, O. C., & Berk, Ş. (2009). Meslekî ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: Yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 220-236.
- Aktaşlı, İ., Kafadar, S., & Tüzün, İ. (2012). Meslek eğitiminde kalite için işbirliği: Meslekî ve teknik eğitimde güncellenmiş durum analizi. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Bolat, Y. (2016). Türkiye’de meslekî ve teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2007). IX. Beş yıllık kalkınma planı. Ankara: T. C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı. Retrieved from <http://www.metu.edu.tr/system/files/kalkinma.pdf>
- Kaya, A. A. (1999). Türkiye’de genç işsizliği ve istihdam sorununa çözüm olarak meslekî eğitim. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 45-56.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. Ankara: MEB. Retrieved from [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü. Ankara: MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 1. Retrieved from [https://mtegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/12134429\\_No1\\_Turkiyede\\_Mesleki\\_ve\\_Teknik\\_Egitimin\\_Gorunumu.pdf](https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018c). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Kurumsal Dış Değerlendirme Raporu. Ankara: MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 2. Retrieved from [https://mtegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/29122622\\_mesleki\\_ve\\_teknik\\_ortaogretimde\\_kurumsal\\_dis\\_degerlendirme\\_raporu\\_web\\_29kasim\\_1.pdf](https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/29122622_mesleki_ve_teknik_ortaogretimde_kurumsal_dis_degerlendirme_raporu_web_29kasim_1.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). 2019-2023 Stratejik Planı. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı:Retrieved from [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_03/31150840\\_stratejik\\_plan\\_2019\\_2023.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/31150840_stratejik_plan_2019_2023.pdf)
- Özer, M. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu ve Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Hedefler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 425-435.
- Oral, İ. (2012). Mesleki eğitimde ne çalışıyor, neden çalışıyor: Okul işletme iş birliklerine dair politika önerileri. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Özer, M., Çavuşoğlu, A., & Gür, B. S. (2011). Restorasyon ve toparlanma dönemi: Mesleki ve teknik eğitimde 2000’li yıllar. In B. S. Gür (Ed.), *2000’li Yıllar: Türkiye’de Eğitim* (pp. 163- 192). İstanbul: Meydan.
- Ünal, C. (2006). Bazı Avrupa ülkelerinde halk eğitim e mesleki eğitim uygulamaları ve ülkemizin halk eğitim uygulamaları açısından AB’ye uyumlulaştırılması. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Halk Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

## Muhasebe Dersine Uzaktan Eğitimle Devam Durumlarının Ders Başarısı ile Korelasyon Analizi

Tolga Ala

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID 19 salgın döneminin uzaktan eğitimin yaygınlaşması açısından önemli bir kilometre taşı olduğu kabul edilebilir. Bu olağanüstü dönemde; ilköğretimden, lisansüstü eğitim düzeylerine kadar tüm eğitim programlarında eş zamanlı zaruri bir geçişin yaşanmasına yol açmıştır. Uzaktan eğitim ve araçları COVID 19 salgın döneminde hem ülkemiz üniversitelerinde hem de dünya üniversitelerinde daha etkin kullanılmaya başlanmıştır. Üniversitelerdeki akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu bu salgın döneminde uzaktan eğitim yoluyla derslerini işlemek mecburiyetinde kalmışlardır. Uzaktan eğitim kullanıcılarının karşılaştıkları zorluklara adaptasyon ve öğrenme süreçleri de yine bu zaruri dönem içerisinde aşılmıştır.

Yüz yüze eğitimde, ders devam durumunun öğrencilerin başarısı üzerine ilişkili birçok araştırma yapılmıştır. Ancak uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılımı sadece fiziksel ve zamansal olarak çevrimiçi derste hazır bulunmalarının yanı sıra ödev yapma yoluyla, ders videolarının tekrar seyredilmesi yoluyla katılım sağlayabilmektedirler.

Yüz yüze eğitimde öğrenciler fiziksel ortam ve ergonomik imkânlar bakımından eşit şartlarda öğrenme fırsatlarına eriştikleri kabul edilirken uzaktan eğitimde sosyolojik, ekonomik, teknolojik gibi birçok faktör devreye girmektedir. Örgün eğitimde öğrencilerin derse devam etmeme gerekçelerinde farklı sonuçlar çıkarken, sosyal yaşam kısıtlamalarının yaşandığı salgın sürecinde öğrencilerin derse devam etmeme gerekçeleri karşılaştırılması tavsiye edilebilir.

Bu dönemde uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin karşılaştırılmasına yönelik birçok araştırma yapılmaya başlanmıştır. Yükseköğretim düzeyinde akademik başarı seviyesine etki eden unsurlar üzerine alan yazında daha sık çalışmalara rastlanırken devamsızlık düzeyinin akademik başarı ile ilişkisini inceleyen çalışmalara çok az rastlanmıştır. Bu temel sebeplerinden biri de üniversite eğitim düzeyinde derse devam kayıtlarının düzenli ve güvenilir kayıt altına alınmamasından kaynaklanmaktadır. Uzaktan eğitim öğrencilerin derse katılımını kayıt altına alınmasında güvenilir ve doğru veri seti elde etme imkânına yardımcı olmuştur. Araştırmamızda uzaktan eğitim programından elde edilen derse devam verileri doğrultusunda hazırlanmıştır.

Devamsızlık, sınıfa gelen öğrencileri rahatsız ve öğretmeni sinirlendiren ölü, yorucu, hoş olmayan bir sınıf ortamı yaratır (Marburger, 2001). Devamsızlık, dinamik öğretme-öğrenme ortamını rahatsız eder ve sınıfların genel refahını olumsuz etkiler (Segal, 2008).

Araştırmanın problemi; Meslek Yüksekokulu Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği ve Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı 2. Sınıf öğrencilerinin muhasebe dersi kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin derse devam düzeyleri nedir?

Öğrencilerin derse devam durumları ve ders başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### Yöntem

Araştırma nicel yaklaşımlarından biri olan korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma, değişkenlere müdahale yapılmadan iki ya da daha çok değişkenin arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karaden ve Demirel; 2020). Araştırma da örneklem uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu örneklem çeşidinin seçilmesindeki amaç, araştırmacının ihtiyaç duyduğu veri setinin üniversitenin uzaktan eğitim yazılım programında ulaşılabilir (Cohen ve Manion 1998; Ravid, 1994) ve kolay elde edilebilir özelliğine sahip olmasındandır. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Meslek Yüksekokulunda 2019-2020 güz yarıyılında uzaktan eğitim ile 2.sınıf örgün eğitimde genel muhasebe dersine kayıtlı 42 Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği Programı öğrencisi ve yine uzaktan eğitim ile 2. Sınıf örgün eğitimde Muhasebe dersine kayıtlı 58 Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı öğrencisi bulunmaktadır.

### Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırma verileri; Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından yazılımı oluşturulan ve salgın süreci içerisinde çevrimiçi derslerin yürütülmesi için uygulamaya konan Kampüs ebyu sistemi sayesinde eksiksiz elde edilmiştir. 14 haftalık takip edilen öğretim dönemi içerisinde öğrencilerin derse devam

düzeyleri çevrimiçi katılım, kayıttan izleme ve devamsız olma durumlarının üç türe ayrılarak sınıflandırılmış ve uzaktan eğitim sistemi veri kayıtlarına ulaşılarak elde edilmiştir. Araştırmada 14. Haftaya kadar derse çevrimiçi katılan öğrenciler ile dersin tekrarını kayıttan seyreden öğrenciler derse devam ettikleri kabul edilmiştir. Ancak sistemde öğrencilerin tekrar kayıttan izlemeleri esasına ne kadar süre kaldıkları, gerçekten dersin sonuna kadar derse takip edip etmedikleri ve çevrimiçi katılan öğrencilerinde derste ne kadar süre geçirdikleri ölçülemez, derse devam ettikleri varsayılmıştır. Öğrenci dönem başarı durumu harf puan türüne göre değil, dönem süresince gerçekleştirilen kısa sınav (quiz), ödev, vize ve final notlarının sırasıyla %10, %10, %20 ve %60 etki payı sonucunda hesaplanmıştır. Üniversite eğitim öğretim yönetmeliğinde yer alan 35 geçme notu başarı kriteri olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi istatistiksel veri paket programı sayesinde gerçekleştirilmiştir. Veri seti normal dağılım oluşturduğundan Pearson katsayısı kullanılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmamızda uzaktan eğitimde derse devamın çevrimiçi ve kayıttan tekrarını izleme gibi iki boyutta gözlemlenebildiği belirtilmiştir. Bu durum örgün öğretimde gerçekleşen devam ve devamsızlık kavramlarından çok farklı bir kendine özgü bir durum oluşturmuştur.

Devamsızlık konusuyla ilgili alanyazında birçok araştırmaya rastlanmasına rağmen salgın döneminde yeni veriler elde edilmesiyle birlikte bu araştırma yeniden ele alınmıştır.

Marburger (2001) devamsızlık kavramını farklı bir açıdan ele alarak, öğrencilerin yeterince öğrenmeye motive olamama durumlarında derse devam etmeyip gerekli çaba göstermediğini belirtmiştir.

Gump 2005 yılında yaptığı araştırmada, dönem sonu sınavında öğrencilerin gösterdiği başarılar ile devamsızlık yapmaları arasında bir korelasyon olduğunu belirtmiş ve akademik başarıda ayrıca başka faktörlerinde etkili olduğunu vurgulamıştır (Gump, 2005)

Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencileri için derse devam durumu ile başarı notu arasında orta derecede pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Derse çevrimiçi katılım sağlayan öğrencilerin başarı notunu daha fazla etkilediği görülmüştür. Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı için derse devam durumu ile başarı notu arasında orta derecede pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Çevrimiçi derse devam etmede ders başarısının yüksek olmasının öğretim elemanı ile interaktif iletişim kurabilme imkânlarını kullanabilmesi olduğu düşünülmektedir

Araştırmacılara sosyal yaşam dinamiklerinin sürdüğü dönemlerde örgün eğitimde, öğrencilerin derse devam etmeme gerekçeleri ile sosyal yaşam kısıtlamalarının yaşandığı salgın sürecinde öğrencilerin derse devam etmeme gerekçelerinin karşılaştırılması tavsiye edilebilir

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Muhasebe Eğitimi, Devamsızlık

### **Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. ss. 191-192, ss. 95.

Cohen, L., Manion, L., (1998). Research Methods in Education. Fourth Edition. London: Routledge.

Ravid, R. (1994). Practical Statistics for Educators. New York: University Press in America

Gump, S. E. (2005). The cost of cutting class: Attendance as a predictor of success. College Teaching, 53 (1), ss. 21-26.

Marburger, D. R. (2001). Absenteeism and Undergraduate Exam Performance. The Journal of Economic Education 32(2):99-109. DOI: 10.1080/00220480109595176

Segal, C. (2008) Classroom Behavior. Journal of Human Resources, 43, ss. 783-814.

## Otizimli Bireylerde Ritmik ve Melodik Duyuma Becerisinin Geliştirilmesi

Kıvanç Aycan, Tamer Can Taluy

Erciyes Üniversitesi, Müzik Modern Sanat Akademisi

### Problem Durumu

Günümüzde müzik eğitimi yoluyla bireylerin melodik ve ritmik duyum becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan işitsel eğitim dersleri bu bireylerin müziği meslek olarak seçebilmesinde önem teşkil eder (Yıldırım, 2012). Ancak alanyazın incelendiğinde Türkiye’de özel eğitim kapsamında, özellikle otizimli bireylerin müziksel algılama becerilerinin gelişimi üzerine yapılan lisans, lisansüstü ve doktora çalışmalarının sayısının eksik olmasının yanında uzman sayısının da yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca otizimli bireylerle çalışan birçok eğitimcinin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir (Borders, Bock, & Szymanski, 2015). Bu durum otizimli bireylerin müzik dalında ilerlemelerine olumsuz etki eden önemli problemlerden biridir. Pektaş (2016)’a göre, otizimli bireylerin eğitim aldığı kurumlarda müzik daha aktif bir rolde olmalıdır ve her özel eğitim kurumunda bir müzik öğretmeni bulunmasında fayda vardır. Ayrıca otizimli bireyler için yapılacak müzik çalışmaları bu bireylerin ve ailelerinin yaşam kalitesine olumlu etki edecektir. Gelişim bozuklukları gösteren çocukların birçoğu müziği sevmektedir ve bazı bireylerin ritim duygusu da gelişmiştir (MEB, 2002). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin topluma kaynaşmasında (iletişim becerisi kazanması vb.) aktif ve etkili bir müzik eğitimi verilmesi önemlidir. Çocuklar bir dili öğrenirken duydukları kelimelerle kendi konuşmalarını şekillendirirler. Bu düşünceden yola çıkılarak yapılacak bir müzik eğitimiyle gelişim sağlanabilir. Anadil eğitimine dayanan modern müzik eğitiminin prensipleri konuşma ve iletişim problemi yaşayan otizimli bireylere bu açıdan fayda sağlayacaktır. Diğer bir açıdan, toplumdaki bütün insanlarda olduğu gibi otizimli bireylerin de iş hayatına atılma ve kazanç elde etme hakları vardır. Bu bireylerin yaşamlarındaki zorlu geçiş dönemlerini daha az sorunla atlatabilmesi ve planlanan hedeflere ulaşabilmesi açısından yaşadıkları geçiş sürecindeki planlamalar ve düzenlemeler birer köprü görevi görecektir (Yücesoy , Ergenekon, Adıgüzel, Çolak, & Kaya, 2015). Otizimli bireylerin müzik dalında ilerleyip bu işi meslek olarak yapabilecekleri düşüncesi bu bireylerin müziksel gelişimleri boyutunda ne tür bir eğitim kullanılacağı konusunda soru işareti ortaya koymaktadır. Standart müzik eğitiminin aksine günümüzde müzik eğitimi bireylerin ortalama bir müzik yeteneği olduğunu kabul eder. Ancak bu yeteneğin ortaya çıkması için uygun çevresel koşullar sağlanırsa bu yetenek gelişecektir. Bu da nitelikli ve amaca uygun eğitim materyallerinin geliştirilip, sunulmasıyla mümkün olacaktır. Bu materyalleri alana özgü geliştirecek eğitimcilere ihtiyaç vardır. Örneğin özel eğitim müzik öğretmenliği özelinde bu sorun üniversitelerde uygulanacak programlar ve akademik çalışmalarla çözülebilir. Bu durumlardan yola çıkarak araştırmamızın problem cümlesi “etkili bir müzik eğitimi yoluyla otizimli bireylerin var olan müziksel işitme becerileri nasıl geliştirilir?” şeklindedir.

### Yöntem

Alanyazına göre eylem araştırması, bireyin kendi mesleki yeterlilikleri hakkında düşünmesi, döngüler halinde müdahaleler yürütmesi ve bu müdahalelere yönelik kişisel değerlendirmeler yapmasıdır. Bu süreci başkaları ile paylaşması araştırmacıya gelişim odaklı pozitif bir süreç olarak yansımaktadır (Hermes, 2001). Eylem araştırması, bireyin başarısını arttırma ve sorunlarını çözme yolunda etkili bir yöntemdir (Canlı & Yusuf, 2019). Eğitim alanına yönelik eylem araştırması özellikle öğretmen, uygulama, sınıf ve okul odaklı yapılmaktadır (Gürgür, 2017). Dolayısıyla bu araştırma da öğretmen ve uygulama odaklı yapılmış deneysel bir çalışmadır. Deneysel modelde araştırmacı durumu değiştirebilir, bu değişimin etkisini gözleyebilir ve kontrol altına alabilir (Çöl, 2012). Tek denekli deneysel araştırmaları diğer yarı deneysel araştırmalardan ayıran nokta, katılımcı gruplarla çalışmak yerine her bir katılımcıyla yinelenen ölçümlere dayalı olarak tekil değerlendirmeler yapılmasıdır (Aydın, İftar, & Rakap, 2019). Yineleme, okuyucunun araştırmaya olan inancını arttırır (Tekin, 2000). Tek denekli deneysel bir çalışma olmasından dolayı, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni bu araştırmanın deseni. Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik bölümünde otizmliler için temel müzik uygulamaları içeren bir sosyal sorumluluk dersinde 9 (dokuz) katılımcıyla bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, **müzik eğitimcileri** tarafından katılımcıların temel müzik beceri düzeyini anlamak amacıyla yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda müziğe temel düzeyde ilgisinin ve yeteneğinin daha fazla olduğu saptanan bir otizimli öğrenci bu araştırma için seçilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ortaya çıkan verilere göre; belirli bir düzeyde müzik kulağı olan otizimli bireylerin düzenli olarak solfej ve piyano eğitimi almaları sonucunda ritmik ve melodik duyumlarının geliştirilebileceği görülmüştür. Araştırmacı gözlem



formu, K1'in müziksel duyumunun geliştiğini ortaya koymaktadır. K1, araştırmacının başında piyanodan sorulan tek sesleri verebilmiş, iki ses ve üç sesleri verememiştir. Araştırma sürecinde yapılan dersler sonucu tek ses, iki ses ve üç sesleri verebilmiştir. Araştırma sürecinde okunan solfejler K1'in müziksel duyumunu geliştirmiştir. Araştırma sürecinde çalınan piyano parçaları K1'in müziksel duyumunu ve psikomotor becerilerini geliştirmiştir. Uzman görüşleri formu sonuçlarına göre K1, ritimsel ve melodik duyma becerisinde gelişim göstermiştir. Veli, yapılan görüşmede solfej eğitiminin K1'in kulağını geliştirdiğinden ve notaları rahatça okumasına katkı sağladığından bahsetmiştir. Velisinden, ilk defa piyano çalmaya başladığı dönemde K1'in sadece sol elle piyano çalabildiği öğrenilmiştir. Araştırma sonucunda K1 iki eliyle koordinasyon sağlayarak piyano çalıp şarkı söyleyebilmiştir. Araştırmacının üniversite gibi sosyal bir ortamda yapılması ve otizm konusunda duyarlı insanların iletişim kurmaya çalışması K1'in sosyalleşmesini sağlamıştır. Konser çalışmalarına katılması ve çalınan parçaları dinleyicilere çalması K1'e özgüven katmıştır. Araştırmacı tarafından düzenlenen sözlü piyano parçaları "Cumhuriyet, Atatürk ve vatan sevgisi, anne sevgisi" gibi milli duygular barındıran temalardan oluşmaktadır. Sonuç olarak K1'in bu duyguları anlamlandırması bakımından düzenlenen parçalar önem taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm, solfej eğitimi, ritim eğitimi, piyano eğitimi, temel ses eğitimi

#### Kaynakça

- Aydın, O., İftar, E. T., & Rakap, S. (2019). Bilimsel-dayanaklı uygulamaları belirlemede "tek-denekli deneysel araştırmaların niteliksel göstergeleri" yönergesinin matematik becerileri öğretimi örneğinde ele alınışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 597-628. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.421952
- Berrakçay, O. (2008). *Müziğin Bir Yaygın Gelişimsel Bozukluk Tipi Olan Otizmde Ortaya Çıkan Problemler Davranışlar Üzerine Etkisi: Ritim Uygulaması Çerçevesinde 4 Örnek Olay İncelemesi*. (Yüksek lisans), Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir.
- Borders, C. M., Bock, S. J., & Szymanski, C. (2015). Teacher ratings of evidence- based practices from the field of autism. *Journal of deaf studies and deaf education*, 20, 91-100.
- Boso, M., Emanuele, E., Minazzi, V., Abbamonte, M., & Politi, P. (2007). Effect of long-term interactive music therapy on behavior profile and musical skills in young adults with severe autism. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 13(7), 709-712.
- Canlı, G. M., & Yusuf, T. (2019). Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle yapılmış çalışmaların sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 30-54.
- Çöl, H. T. (2012). *Biçimsel çözümlemeli çalgı eğitiminin devlet konservatuvarı öğrencilerinin çalgı çalma başarısına etkisi*. (PhD), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Garland, T. (2018). *Otizm& duyuşal işlemler bozukluğu*. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Gökmen, U. (2010). *Otizm tanısı almış bir çocuğun müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkilerin betimlenmesi* (Master), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güleç, A. Y., H., C., & Altın, D. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50).
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. In A. Ersoy & A. Saban (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (pp. 37-52). Ankara: Anı yayıncılık.
- Hermes, L. (2001). *Action research- lehrkrafte erforschen ihren unterricht: Qualitätsentwicklung und qualitätssicherung von unterricht in der sekundarstufe. landesinstitut für schulentwicklung*. .
- MEB, T. C. (2002). *Otistik çocukların eğitiminde aile el kitabı*. Ankara: T.C. MEB.
- Önal, O., & Çaydere, Ö. Ö. (2011). Otistik çocuklarda müzik eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 225-235.
- Pektaş, S. (2016). Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarda müzik eğitiminin önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 95-110.



- Sağırkaya, B. (2014). *Temel Motor Becerilerini Kullanabilen Otizm Özelliği Gösteren Çocuklarda İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Orff-Schulwerk Yönteminin Kullanımı*. (Yüksek Lisans Master), T.C. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sun, M. (2014). *7 Cüce*. Ankara: Sun Yayınevi.
- Sun, M. (2018). *Solfej-1*. Ankara: Evos Basım.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Thaut, M. H. (1988). Measuring musical responsiveness in autistic children: a comparative analysis of improvised musical tone sequences of autistic, normal, and mentally retarded individuals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(4), 561-571.
- Tuck, K. (2000). *Drums Book 1*. Australia: KT Percussion Publications.
- Vikipedi. (2020). Daha dün annemizin. Retrieved from [https://tr.wikipedia.org/wiki/Ya%C5%9Fas%C4%B1n\\_Okulumuz](https://tr.wikipedia.org/wiki/Ya%C5%9Fas%C4%B1n_Okulumuz)
- Yıldırım, F. (2012). Solfej öğretiminde makamsal materyallerin kullanımına ilişkin uzman görüşleri üzerine bir betimsel analiz. *Sosyoteknik Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 3, 19-33.
- Yücesoy, Ö., Ergenekon, Ş., Adıgüzel, Y., Çolak, O., & Kaya, A. (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. Ankara: HTC Ofset.

## Eğitimde Müzik Terapi

Burak Sağırkaya

MEB

### Problem Durumu

Hümanizm felsefesine göre müzik olgusu insan olmadan var olamayacaktır. O halde bu varoluş beraberinde bir sürekliliği getirmelidir. Müziğin sürekliliğini sağlayabilmek bireyler, kuşaklar arası bir etkileşim ve bir aktarım gerekmektedir. Bu aktarım bir öğrenme sürecine beraberinde de bir eğitim sürecine ihtiyaç duymaktadır. Bu eğitim süreci; belirlenmiş planlarla müzik temelli davranış kazandırma ve geliştirme süreci, yani müzik eğitimi olarak ifade edilmektedir. Elbette bu eğitim sürecinde birey sosyal, fiziksel, zihinsel ve duygusal etkiler ve kazanımlar elde etmektedir. Fakat bu bütüner süreç müzik eğitimi sırasında bilinçli olarak değil müziğin etkisiyle yancıl ve örtük olarak kazanılmaktadır. Ne var ki müzik eğitiminin etkileri müzik dışı amaçlar için bilinçli olarak elde edilmek istendiğinde bu etkilere müziğin terapötik etkileri adı verilmekte ve bu etkilere yönelik müzik elementleriyle geliştirilen müzik temelli uygulamalar bütünü de müzik terapi kapsamında ele alınmaktadır.

Çağımız da müzik terapi başlı başına bir bilim dalı olarak kabul edilmekte eklektik, ampirik, genelgeçer ve sentez unsurları tamamlayıcı bir yaklaşım içinde bünyesinde barındırmaktadır. Müziğin disiplinlerarası ve kapsayıcı yapısı onun farklı kategorilerde ele alınmasına ve araştırılmasına olanak tanımaktadır. Son yapılan araştırmalar da müzik ve insan ilişkisinin; müzik felsefesi, müzik sosyolojisi, müzik psikolojisi, müzik pedagojisi, müzik tıbbı ve müzik terapi başlıkları altında ele alındığı görülmektedir. Müzik terapi ekseninde düşünüldüğünde ise bu bilim dalının bünyesinde; terapötik müzik, rekreasyonel müzik gibi yancıl başlıkların bulunduğu fakat genel itibarıyla psikoterapötik süreçlerde müzik terapi, medikal süreçlerde müzik terapi, toplumsal süreçlerde müzik terapi ve eğitim süreçlerinde müzik terapi olarak dört ana başlıkta kategorilendirildiği görülmektedir.

Bu araştırmanın konusunu oluşturan eğitim ve müzik terapi ilişkisine baktığımızda tanımlanması gereken unsurların olduğu görülmektedir. Öncelikle eğitimin tanımlanması konunun genel yapısının şekillenmesi adına önem teşkil etmektedir. Eğitim birbirini takip eden kuşakların toplum yaşamında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri, anlayış bütünü edinmelerine, toplum içinde kişiliklerini ve aidiyetlik duygusunu ve birey olma farkındalığını geliştirmelerine yardım etmeyi kapsayan unsurlar bütünü olarak açıklanabilir. Eğitim sürecini (öğrenme süreci ile karıştırılmamalı) beşeri kaynaklı aktarımının yanında pedagojik düzlemde örgün, yaygın ve sargın olarak üç ana hatta aktarıldığı görülmektedir. Bu açıklama ışığında eğitimde müzik terapinin; eğitim ve okul süreçlerine dâhil olan bireylerin (çocuklar ve ergenler) yine eğitim süreçleri içerisinde tanımlanmış ve eğitim süreçlerinin devamlılığına etki etmesi muhtemel etmenlerin müdahalesinde kişiye yönelik geliştirilmiş tamamlayıcı ve destekleyici müzik temelli uygulamalar bütünü olduğu söylenebilir. O halde eğitim süreçlerinde müziğin önemini, müzik dışı amaçlar için müzik ve müzik temelli yaklaşımların pedagojik yansımalarını ve eğitim süreçlerine dahil olan bireylerin; sosyal, fiziksel, zihinsel ve duygusal alanlarına yönelik müziğin etkilerini ortaya koymak gerekmektedir.

Buna göre "Eğitim süreçlerinde müzik eğitimi nerede biter ve müzik terapi nerede başlar?" sorunu araştırmanın problemini teşkil etmektedir. Bu probleme göre; bu araştırmada eğitimin bütün basamaklarında ve eğitime dair bütün alanlarda tamamlayıcı bir yaklaşım olarak müzik terapinin kullanımı ve eğitim/pedagoji sarmalında müziğin terapötik yeri ele alınacak olup, bilimsel bir terminoloji ışığında, ülkemizde alana yönelik yapılacak araştırmalara bir zemin oluşturması amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Bu araştırmada eğitimde müzik terapi üzerine ulusal ve uluslararası alanyazın incelemesi yapılmış ve eğitimde müzik terapi kapsamı ve pedagojik müzik alanlarıyla benzerlikleri incelenmiştir. Bu eksende tanımlara yer verilerek eğitimde müzik terapinin bir disiplin olarak metodolojik ve terminolojik tespitleri sunulmuştur. Araştırmayla birlikte eğitimde müzik terapinin medikal süreçler, psikoterapik (psikoterapötik) süreçlerle ilintili olduğu noktalar ve pedagojik olarak ayrıştığı noktalar örneklerle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada yöntem olarak betimsel araştırma türlerinden doküman/kaynak taramasını deseni kullanılmıştır. Buna göre; betimsel araştırmalar bir durumu ayrıntılı olarak tanımlayarak ele almakta, tarama araştırmaları ise araştırılan alana yönelik olarak elde edilmek istenen bilgiyi bütün hatları ile incelenmektedir. Doküman/kaynak taramasında ise araştırılmak istenen konu hakkında bilgi içeren yazıların analiz edilmesi ve bilgilerin bir olgu çerçevesinde sunulmasına

dayanmaktadır. Tespit edilen kaynakların güncel, bilimsel ve genelgeçer bilgiler içermesine özen gösterilmiştir. Alanın nispeten yeni oluşu ve terminolojinin sağlam temellerden beslenmesi adına popüler içerik ve temalı yazınlar tarama dışı bırakılmaya gayret edilmiştir.

Araştırmada veriler ulaşılan kaynaklar dahilinde sağlanmış ve müzik terapi biliminin eğitimde müzik terapi ve pedagojik etki alanlarını kapsamasına önem verilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacının bilgi ve birikim süzgecinden geçirilerek, betimleyici bir aktarım yolu izlenmiştir. Aktarılan bilgilerin geçerlik ve güvenilirliklerinin tespit edilen alanyazın kaynaklarının kendi geçerlilik ve güvenilirlikleri dahilinde sağlandığı düşünülmektedir. Buna göre bu araştırma: Müzik terapi, eğitimde müzik terapi, pedagojik müzik terapi, müzik eğitiminin müzik dışı birey temelli etkileri, müzik eğitiminin terapötik etkileri, terapötik müzik alt başlıklarından oluşmaktadır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sonuç olarak müzik terapi biliminin eğitimde müzik terapi dalının farklı yaklaşımları bünyesinde barındırdığı, eğitim süreçlerinde uygulanan müzik terapinin pedagojik müzik terapi yaklaşımından farklılık gösterdiği, örgün ve pedagojik müzik eğitiminin yancıl etkilerinin müzik terapi etkisi olarak ele alınmayacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Müzik dışı kazanımlara yönelik gerçekleştirilen müzik temelli uygulamaların, terapötik etkilerinin müzik terapi bilimi çerçevesinde işlenebilmesi için; yeterlilik analizi, hazır bulunuşluk durum tespiti, yatkınlık analizi, alana yönelik ölçme ve değerlendirmenin yapılması, hedef-kazanım planı geliştirilmesi ve sürecin raporlandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara ek olarak; eğitim süreçleri içerisinde gerçekleştirilen müzik terapi müdahalelerinin uzman işbirliğinin sağlanması ve eğitim paydaşlarının dahil edilmesi gerekçelerinin medikal, psikoterapötik ve toplumsal süreçlerde gerçekleştirilen müzik terapi müdahalelerinden farklı bir kategoride ele alınması gerektiği hipotezine ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitimde müzik terapi, Pedagojik müzik terapi, Müzik eğitiminin terapötik etkileri,

### **Kaynakça**

- Brucia, K. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Bruscia, K. (1998). *Defining Music Therapy (2nd Edition)*. Gilsum, NH: Barcelona.
- Degryse, M. (2010). *Creating a safe place in the midst of aggression: Music therapy in child psychiatry*. Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Vol:2(2), 48-54.
- Mawby, S. (2015). *Music education and music therapy in schools for children with special educational needs: similarities, crossovers and distinctions*. University of Leeds School of Music, UK: Researchgate Publishers.
- Nordoff, P. and Robbins, C. (1983). *Music therapy in special education*. (2nd Edition), By Paperback, USA: Barcelona Publishers.
- Nordoff, P. and Robbins, C. (2004). *Therapy in music for handicapped children*. USA: Barcelona Publishers.
- Ockelford, A. (2000). *Music in the education of children with severe or profound and multiple learning difficulties: Issues in current U.K. provision, a new conceptual framework, and proposals for research*. Psychology of Music, Vol:28(2), 197-217.
- Orff, G. (1989). *Key Concepts in the Orff Music Therapy* (translated by Jeremy Day and Shirley Salmon). London: Schott Music Corporation.

## Türkiye’de Müzik Dersini Yürüten Farklı Alan Öğretmenlerinin Müzikogram Hakkındaki Bilgi, Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Evrım Onay, Begüm Aytemur

TED Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

### Problem Durumu

2019 yılında başlayıp halen devam etmekte olan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Coronavirus (COVID-19) pandemisi ile birlikte pek çok alanda ilkler ve değişimler yaşanmaktadır. Bunların çoğu da eğitim alanında gerçekleşmektedir. Bu konuda Bozkurt ve Sharma (2020), mevcut eğitim sistemlerinin pandemiyle birlikte eğitimin devamlılığını her koşulda sağlamak adına hazırlıksız olduğunu ve öğrencilerle öğretmenlerin fiziksel olarak ayrılmak zorunda kaldığını belirtmektedir.

Öyle ki tüm dünyada eğitim-öğretim ilk kez bu denli yaygın ve geniş katımlı olarak uzaktan yürütülmüş, devam eden bu süreçte teknolojinin imkanları en iyi şekilde değerlendirilerek farklı platformlar, yöntem, teknik ve materyallerin kullanımıyla olabilecek en etkili ve nitelikli duruma getirilmeye çalışılmıştır. Yaşanan deneyimler, pandemi öncesinde uzaktan eğitime olan yaklaşımla pandemi sonrasında aynı olmayacağını göstermektedir. Bu süreçte acil olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim, pek çok konuda yetersiz olmakla birlikte, sunduğu imkanlar sayesinde vazgeçilmezlerimiz arasına da girmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarında, ders programlarının ihtiyaca göre yapılandırılarak sunulduğu (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021) ve çoğu öğretim programının değiştirilmeden uygulanabildiği gözlemlenmektedir. Ancak, müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi gibi uygulama ağırlıklı derslerde bazı konuların öğretimi başarıyla (Kahraman, 2020) gerçekleştirildiği gibi, bazı konularda ise performans kaybının yaşandığı da (Umuzdaş ve Baş, 2020) belirtilmektedir. Müzik eğitiminde oldukça önemli olan birlikte çalma, birlikte söyleme gibi toplu uygulamalar, teknolojik yetersizlikler ve eşzamanlılık sağlanamadığı için uzaktan eğitimde gerçekleştirilememiştir (Sarıkaya, 2021). Bununla birlikte daha önce pek bilinmeyen farklı uygulamalar da hayatımıza girerek popülerlik kazanmıştır. Bunlardan biri de 1970’lerin başlarında Jos Wuytack tarafından geliştirilen “Aktif Müzik Dinleme Yaklaşımı”nın en önemli unsuru olan “Müzikogram Tekniği”dir.

Aktif Müzik Dinleme Yaklaşımı dahilinde yapılan etkinliklerde amaç; notasyon kullanılmadan dinlenen müziğe odaklanılarak, ölçü, müzikal ifade, tempo, melodi, tını, nüans gibi bazı müzikal öğelerin müzikogram tekniği yoluyla analiz edilmesini ve uygulanmasını sağlamaktır. Müzikogram; müziğin unsurlarını yansıtan, farklı simge, figür, resim, şekil, çizgi ve noktaların kullanıldığı şema veya grafiksel yazım tekniğidir (Boal Palheiros ve Wuytack, 2009).

Müzik derslerinde özellikle müziği okuma ve yazma bilgisi olmayan öğrencilerin müzik dinleme etkinliklerinde onlara rehberlik etmek, doğru yönergeler vermek ve katılımcıları dinletilen müziğe odaklamak oldukça zordur (Boal ve Wuytack, 2006). Aktif müzik dinleme yaklaşımı etkinlikleri tüm bu noktalarda pratik çözümler sunarak hem yüzyüze hem uzaktan öğretimde dinleme etkinliklerini verimli ve etkili bir hale getirmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkiye’de müzik dersini yürüten farklı alan öğretmenlerinin, Aktif Müzik Dinleme yaklaşımında kullanılan müzikogram tekniğine yönelik seminer öncesi ve sonrası görüşlerinin karşılaştırılması ve seminer sırasında yapmış oldukları uygulamaların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin müzikogram tekniğine ilişkin; seminer öncesi ve sonrası görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin müzikogram tekniğine ilişkin; seminer öncesi ve sonrası görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin seminer sırasında oluşturdukları müzikogram şemaları müziğin hangi unsurlarını yansıtmaktadır?

### Yöntem

Müzik dersini yürüten farklı alan öğretmenlerinin, Aktif Müzik Dinleme yaklaşımında kullanılan Müzikogram tekniğine yönelik seminer öncesi ve sonrası görüşlerinin karşılaştırıldığı ve seminer sırasında yapmış oldukları uygulamaların değerlendirildiği bu çalışma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma modellenli betimsel bir çalışmadır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye’de farklı alanlarda müzik dersini yürüten 38 öğretmenden oluşmaktadır.

## Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, Türkiye’de farklı alanlarda müzik dersini yürüten 38 öğretmenin çevrimiçi olarak katıldığı dört saatlik bir seminer sürecinde toplanmıştır. Seminer öncesinde katılımcıların müzikogram hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan 10 maddelik 5’li likert tipi anket uygulanmış ve ardından müzikogram tekniği hakkında seminer verilmiştir. Seminer süresince sunum yoluyla temel bilgiler verilmiş ve uygulama aşamasında tüm öğretmenlerin aktif bir şekilde etkinliklere katılması sağlanmıştır. Uygulama aşamasında ayrıca her katılımcıdan kendi müzikogramlarını yaratmaları istenmiştir. Seminer sonunda uygulanan anket ile katılımcıların bilgi ve görüşleri tespit edilmeye çalışılmış; öğretmenlerin seminerde yapmış oldukları müzikogram şemaları ise uzmanlar tarafından incelenerek seminerle birlikte kazandırılması hedeflenen müzikogram uygulamalarının değerlendirilmesi yapılmıştır.

## Verilerin Analizi

Katılımcıların seminer öncesi ve seminer sonrası görüşlerine ilişkin veriler IBM SPSS V23 ile analiz edilmiş, analiz sonuçları kategorik veriler için frekans (yüzde) değerleriyle sunulmuş; değişkenlerin karşılaştırılmasında Wilcoxon Testi ve McNemar-Bowker Testi uygulanarak önem düzeyi  $p < 0,050$  olarak alınmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında müzikogram şemalarının değerlendirilme güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu amaçla, katılımcıların oluşturdukları müzikogram şemalarından elde edilen verilerle müzikogram hakkındaki bilgi düzeylerinin ölçülmesi sağlanmıştır. Müzikogram şemaları, müzikal öğeler bakımından içerik analizine tabi tutulmuş ve üç farklı uzman tarafından kodlanarak veriler elde edilmiştir. Kodlayıcı uzmanlar arasındaki görüş birliğinin tespit edilmesi ve araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994: 64) güvenilirlik formülü ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği sayısı}}{\text{toplam görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı sayısı}}$ ) kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Miles ve Huberman tarafından öngörüldüğü şekilde, kodlama sürecinde uzmanların birkaç gün sonra tekrar kontrol kodlaması yapmasıyla veriler tekrar değerlendirilmiş ve iç tutarlık artırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerin frekans hesaplaması yapılarak sunulmuştur.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Öğretmenler, dinlenen bir müziğin simgelerle ifadelendirilmesini büyük oranda gerekli görmekte ve müzikogramın müziğin unsurlarını yine aynı oranda yansıttığını düşünmektedir.
- Öğretmenler, müzikogramın farklı müzik etkinliklerine ve aynı müzikle yapılan devam niteliğindeki etkinliklere büyük ölçüde destek sağlayacağını düşünmektedir.
- Öğretmenlerin çoğu dinleme sırasında müziği zihinlerinde imgesel olarak canlandırmakta ve imgelerin daha çok grafiksel imgeler olduğu ifade edilmektedir. Seminer sonrasında bu tercihlerine geometrik şekillerin eklendiği görülmektedir.
- Öğretmenlerin seminer öncesinde müzikogram tekniği ve uygulama aşamaları hakkında yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadığı, seminer sonrasında bilgi ve tercih düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.
- Seminer öncesinde öğretmenlerin faydalı bulmalarına rağmen müzikogram kullanmayı tercih etmedikleri, sonrasında ise tercih etme düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin müzikogramı yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları için derslerinde kullanmayı tercih etmedikleri sonucuna varılmaktadır.
- Seminer öncesinde müzikogram kullanmayı tercih etmediğini belirten öğretmenlerin seminer sonrasında, müzikogramı derslerinde daha çok tercih edecekleri ve kendi yaptıkları veya derste öğrencileriyle hazırlayacakları müzikogramları kullanacakları sonucuna varılmıştır.
- Seminerde yapılan müzikogramlar değerlendirildiğinde, tekniğe yönelik bilgi ve becerilerin büyük ölçüde gerçekleştiği ve dinletilen müziğin unsurlarının katılımcılar tarafından farklı algılanarak yansıtıldığı gözlemlenmiştir. Aktif müzik dinleme etkinlikleri kişilerin müziksel algısı üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Aktif Müzik Dinleme Yaklaşımı, Müzikogram, Müzik Dinleme Eğitimi, Müzik Eğitimi, Müzikogram Uygulamaları

**Kaynakça**

- Balaman, F., ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (COVID-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human and Social Science Researches*, 10(1).
- Blaskovic, J.& Kulis A. (2017). Preschool children's reactions to active music listening through movement, Visual Arts and Verbal Expression. *Croatian Journal of Education*. 19, 273-292.
- Boal Palheiros, G. & Wuytack, J. (2006). *Effects of the 'musicogram' on children's musical perception and learning*. Proceedings of the 9th ICMPC, Bologna.
- Boal Palheiros, G. & Wuytack, J. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía Didáctica de la Música*, 47, 43-55.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to corona virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*,15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Clemente, M. & Fornari, J. & Mendes, A. (2017). A study about the use of musicomovigrams in musical education. *Revista Vortex*. 5.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56.
- Kojima, C. (2020). *Taking into account individual differences in music listening activities by using visual representations of music*. Proceedings of the International Society for Music Education World Conference. p.202-206.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitabı: Nitel Veri Analizi*(Çev. Ed., S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara:Pegem Akademi.
- Sarıkaya, M. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin görüşleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 92-100.
- Umuzdaş, S., ve Baş, A. H. (2020). Konservatuvar öğrencilerinin covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim ile ilgili algılarının ve deneyimlerinin araştırılması. *Yegâh Musiki Dergisi*, 3(2), 204-220.
- Wuytack, J. (2002) *Musica Activa:An Approach to Music Education*. Schott Publication



## Türk Müzik Eğitimi Tarihinde Kapsayıcı Uygulama ve Yaklaşımlara Genel Bir Bakış

Beril Tekeli Yiğit

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Türk eğitim tarihi kadar eski ve köklü olan Türk müzik eğitimi tarihi, yaşanan dönem, yaşayış biçimleri ve inanç sistemleri, politik ve ekonomik işleyişi ile çeşitli eğitim felsefelerine uyum sağlamıştır. Tercih edilen ya da uyum sağlanan bu felsefeler paralelinde çeşitli eğitim yaklaşımlarını yapılandırmış, benimsemiş ya da reddetmiştir. Türk eğitim tarihi ile paralel olarak müzik eğitimi tarihinin farklı dönemlerinde tercih edilen ve teoride desteklenen eğitim ve öğretim yaklaşımlarının pratikte uygulanmamasına yönelik eleştiriler göz önünde bulundurulduğunda günümüzde benimsenen ve müzik eğitimi sürecine dâhil edilen güncel yaklaşımların anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğinin tartışılması oldukça önemlidir. Güncel eğitim konularından biri olan kapsayıcılık da eğitimde eşitlik ve sosyal adalet tartışmaları temelinde eğitimcilerin, araştırmacıların, okul yöneticilerinin, aktivistlerin ve eğitim politikacılarının, teorik ve pratik anlamda sorgulaması ve deneyimlemesi gereken bir yaklaşımdır. Eğitime katılımı ve erişimi artırmayı amaçlayan, engelli ya da engelsiz, ekonomik yetersizliği olan, cinsiyet, ırk gibi konularda genel eğitimden dışlanan, olumsuz yönde etiketlenen bireylere (yani herkese) yönelik olan kapsayıcı eğitim, dışlanan bu bireylerin topluma adapte edilmesi yönünde değil aslında toplumdaki dışlayıcı bakış açısını değiştirmeye odaklanmaktadır. Bu noktada "özel gereksinimli birey merkezlik-bu bireylere yönelik eğitimi yapılandırabilme-herkesi kapsayabilme" özellikleri ile kapsayıcılık ve kapsayıcı eğitime yönelik yaklaşımların günümüz müzik eğitimi koşullarında da tartışılması; dünyadaki mevcut politika ve anlayışlar çerçevesinde de ele alınması önemli olacaktır. Nitekim insan hakları ve sosyal adalet ilkesini benimseyen bu yaklaşımın dünyadaki hâkim söylemler çerçevesinde iş gücünü destekleyen bir bakış açısına dönüştürme riskiyle karşı karşıya olduğu; ulusal birliğe tehdit oluşturmaması adına farklılıkların, her bireyin eşit şekilde tanınmasıyla mümkün olabileceği (Altunoğlu, 2021) düşüncelerini doğurduğu ve yaklaşımın her alanda doğru şekilde ifade edilip anlaşılması ve buna göre uygulamaya geçirilmesi gerektiği görülmektedir. Ancak bu kavramın ve uygulamalarının güncel müzik eğitimine olumlu ya da olumsuz potansiyel etkilerini kavramak açısından müzik eğitimi tarihindeki örneklerine bakılmasına ihtiyaç duyulabilir. Bu çerçevede araştırmada geçmişten günümüze genel, amatör ve mesleki müzik eğitiminde tercih edilen ilke ve uygulamaların kapsayıcı eğitim ilkeleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırma, İslamiyet öncesi, İslamiyet'in kabulü ve sonrasında Türk toplumlarında müzik eğitimi ve son olarak Cumhuriyet Dönemi müzik eğitimi konularını içeren ve erişilebilen Türk müzik kültürü başlıklı kaynaklar çerçevesinde literatür tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen tarihi ve nitel bir araştırmadır. Uygun (2011), dünyada benimsenen ve eğitim tarihi alanına yönelik Türkiye'de yapılan akademik çalışmalarda kullanıldığı gözlemlenen dört yaklaşımdan bahsetmektedir. Bunlardan ilki dünya genelindeki eğitim akımları, kuram-yaklaşım-uygulamalarını anlamayı ve ortaya koymayı amaçlayan evrensel yaklaşımdır. Eleştirel yaklaşım eğitimin sosyal ve ekonomik boyutunu, etki ve sonuçlarını eleştirel olarak açıklamaya çalışırken; eğitim fikri yaklaşımı ise düşünce tarihinde eğitimin başlangıcı, temelleri ve gelişimini yansıtmaya çalışmaktadır. Son olarak belirlenmiş bir kültür, ülke ve bölgedeki eğitim akımlarını ortaya koymayı amaçlayan partiküler yaklaşıma rastlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmada, tarih araştırma yaklaşımlarından partiküler yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla literatür tarama sürecinin ardından veriler, Türk müzik eğitimi tarihinde üç ana dönem (İslamiyet öncesi, kabulü-sonrası, ve Cumhuriyet Dönemi) ile sınırlandırılmış, bu çerçevede kapsayıcı eğitimin (1) tam kapsayıcı (yalnızca engellilik boyutunda eğitimden soyutlanmaması gerektiğini vurgulayan); (2) engellilere sunulan eğitim içeriği, programı, etkili öğretmenliğe ve öğrenci ihtiyaçlarına odaklanan ve (3) farklı olan bireylerin müzik eğitiminde ve bu eğitimi veren ortamlarda nasıl temsil edildiğine dikkat çeken paradigma ve uygulamalar dikkate alınarak analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada İslamiyet'in kabulü ve sonrasında Türk toplumlarında müzik eğitimi ve son olarak Cumhuriyet dönemlerinde Türk müzik kültürü ekseninde, müzik eğitiminde tam kapsayıcılık-engellilere yönelik eğitim ve öğretim ortamına odaklılık-marjinal grupları dâhil eden kapsayıcılık paradigma ve uygulamalarına ne ölçüde yer verildiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen verilerin, müzik eğitimi alanında gerçekleşme potansiyeli olan kapsayıcı eğitim, araştırma, tartışma ve uygulamalarına kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Yine kapsayıcı yaklaşımın alt başlığı olan müzik eğitiminde göç, sosyo-ekonomik problemler, cinsiyet, ırk, özel eğitim ve engellilere yönelik uygulama ve araştırmalara

yapı oluşturacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile aynı zamanda müzik eğitimi tarihinde benimsenen eğitim felsefeleri ve yaklaşımları tekrar ele alınabilir.

**Anahtar Kelimeler:** kapsayıcılık, kapsayıcı eğitim, müzik eğitimi, eğitim tarihi, özel gereksinim

**Kaynakça**

Ögel, B. (2020). Türk mitolojisi. Ankara: Altınordu Yayınevi.

Ögel, B. (2020). Dünden bugüne Türk kültürünün gelişme çağları. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Sönmez, V. (2020). Eğitim felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Taneri, O. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. Ankara: Pegem Akademi.

Uçan, A. (2018). Müzik eğitimi, temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Uygun, S. (2012). Eğitim Tarihi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (33), 263-282. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23767/253364>

Tekeli, B. & Tanrıverdi, A. (2019). Sivil Toplum Kuruluşlarının Kapsayıcı Müzik Uygulamaları: Britanya Örneği. The Journal of Academic Social Science. 7(91), 121-138.

Tekeli, B. (2019). Erişilebilir ve yardımcı müzik teknolojilerinin kullanılabilirliğine ilişkin bir araştırma (engelli bireyler örneği). Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.

## Öğrenci Görüşlerine Dayalı Olarak Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Program Yeterlilikleri Kazanımlarının Değerlendirilmesi

Ayda Taştekin

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Toplumsal bir eğitim hizmeti sunan yükseköğretim kurumları ile bu hizmeti alan toplumun üyeleri arasında doğrudan bir ilişki vardır. Yükseköğretim kurumları tarafından sunulan eğitim hizmetinin kalitesi ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanması artıca yükseköğretim kurumlarının toplumdaki saygınlığı da artacaktır (Başaran ve Çinkır, 2013). Dünyada yükseköğretim sistemlerinin giderek artan oranda uluslararasılaşmasına paralel olarak devam 2000’li yılların başından itibaren Türkiye yükseköğretim sisteminde yeniden yapılanma süreci başlamıştır.

Uluslararasılaşma tartışmaları 1998 tarihli Sorbon Ortak Deklarasyonu Almanya, Fransa, Birleşik Krallık ve İtalya tarafından imzalanması ile başlamış ve 2003 yılındaki Berlin Zirvesi’nde bu sayı 40’a daha sonra Bergen’de bu sayı 45’e ulaşmıştır. Uluslararasılaşma sürecinin en önemli aktörlerinden bir de Bolonya sürecidir. Bolonya süreci ile birlikte, farklı ülkelerdeki üniversitelerin oluşturdukları ortak diploma ya da öğrencilerin birkaç dönem kendi ülkeleri dışında eğitim almalarını içeren hareketlilik programları da dahil olmak üzere ulus-ötesi yüksek öğretimin daha çok yaygınlaşması ve kendi ülkesi dışında bir kampüste bir diploma programına kayıtlı uluslararası öğrenci sayısının giderek artması beklenmektedir (Çetinsaya, 2014).

Türkiye, yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması ihtiyacı doğrultusunda 2001’de Bologna Süreci’ne katılmıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2010), Bologna süreci hedeflerine bağlı olarak Avrupa Birliği yüksek öğretim programları arasında standardı yakalamak için Yüksek Öğretim Programı Yeterlilikleri Çerçevesi zorunluluğunu getirmiştir. Bunun sonucu olarak lisans ve lisansüstü öğretim yapan tüm üniversiteler, programlarını Yüksek Öğretim programları Çerçevesini temel alarak yeniden düzenlemeye başlamıştır.

Yükseköğretim alanında yeterlilikler, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade etmektedir. YÖK’ (2009) göre Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ise ulusal düzeyde veya bir eğitim sistemindeki yeterlilikleri ve bunların birbiriyle ilişkisini açıklayan, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen yeterliliklerin belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı bir sistemdir. Bu sistem aracılığıyla, yükseköğretimde tüm yeterlilikler ve diğer öğrenme kazanımları açıklanabilir ve tutarlı bir şekilde birbiri ile ilişkilendirilebilir (YÖK, 2009).

Program Yeterlilikleri, öğrencilerin bir programdan mezun oluncaya kadar kazanmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan ifadelerdir. Öğrencinin mezun olduğunda neyi bildiği, neyi yapabildiği ve nelere yetkin olduğu program yeterlilikleri ile açıklanmaktadır. Bu süreçte, programın amaç ve hedefleri, temel alan yeterlilikleri göz önüne alınmak suretiyle iç ve dış paydaşların görüş ve katılımları da sağlanarak program yeterlilikleri oluşturulmaktadır (YÖK, 2010). Program yeterliliklerin belirlenmesi lisansüstü eğitimin çağın ve bilgi toplumunun şartlarına göre düzenlenmesi için tek başına yeterli değildir. Sezgin, Kavgacı ve Kılınç’ın (2011) belirttikleri gibi lisansüstü eğitim veren kurumların, verdikleri eğitimin ve mezunlarının yeterliliğini değerlendirip gerekli yenilik ve düzenlemeleri yapmaları hayati önem taşımaktadır. Bu bağlamda Müzik Öğretmenliği Programları için belirlenen program yeterlilikleri ve kazanımlarının değerlendirilmesi önemlidir. Türkiye’de Müzik Eğitimi Program Yeterliliklerinin değerlendirilmesine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Program yeterliliklerinin değerlendirilmesi sürecinde öğrenci görüşlerinin alınması önemlidir. Kaya’nın (2014) belirttiği gibi öğrenciler süreç hakkında veri kaynağı oldukları gibi, mezuniyet sonrası programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı noktasında da gerekli dönütleri sağlamaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Türkiye’de müzik öğretmenliği lisans programları eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan müzik öğretmenliği anabilim dalında yürütülür. Bu çalışmada Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim dalı lisans programlarının tez aşamalarında olan ve bu programları tamamlamış öğrencilerin Bologna kapsamında hazırlanan program yeterlilikleri kazanımlarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim dalı lisans programlarına devam eden ve programları tamamlamış öğrencilerinin program yeterlilikleri ne düzeydedir?

- Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim dalı lisans programlarına devam eden ve programları tamamlamış öğrencilerin lisans eğitime devam ederken karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim dalı lisans programlarına devam eden ve bu programları tamamlamış öğrencilerin program yeterliklerini kazanım düzeylerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

### Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2019-2021 öğretim yılında Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim dalı lisans programlarına devam eden ve programları tamamlamış toplam 115 öğrenciden oluşmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere ulaşılması için ilgili fakültelerden öğrencilerin mail adresleri temin edilerek, anket öğrencilere elektronik ortamda [www.anketuygula.com](http://www.anketuygula.com) üzerinden gönderilmiştir. Anket linkinin öğrencilere ulaştırılmasında ilgili fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarından destek alınmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından Müzik Öğretim program yeterliklerine dayalı olarak geliştirilen “Müzik Eğitimi Lisans Programı Mezunu Öğrencilerin Program Yeterliklerini Kazanımlarının Değerlendirilmesi Anketi” ile toplanmıştır. Anket maddeleri, Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim dalı lisans programları program yeterliklerinin araştırmacı tarafından uyarlanması ile oluşturulmuştur. Anketin kapsam geçerliğinin belirlenmesi sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Anket Üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım katılımcılara yönelik demografik bilgileri, ikinci kısımda program kazanımlarından uyarlanmış anket maddeleri yer almaktadır. Üçüncü ve son kısımda ise öğrencilerin lisans programına devam ederken karşılaştıkları sorunları belirlemeye ve bu sorunlara çözüm önerisi getirmeye yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Veri toplama işleminin tamamlanmasından sonra anket maddeleri SPSS programına aktararak, betimsel istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak standart sapma, aritmetik ortalama, yüzde ve frekanslar hesaplanacaktır. Açık uçlu soruların analizi ise içerik analizi ile gerçekleştirilecektir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma Müzik Öğretimi lisans programlarından mezun öğrencilerinin müzik öğretimi program yeterliliklerine ilişkin kazanımları ile öğrencilerin lisans eğitime devam ederken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ön bulgularına göre lisans öğrencilerinin program yeterliliklerine ilişkin kazanımları “orta” düzeyde kalmıştır. Öğrencilerin lisans eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar arasında bazı alanlarda dersi verecek öğretim elemanının bulunmaması, ders seçme ve kayıt süreçlerinde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşaması devam etmektedir. Çalışmanın sonucunda Müzik öğretimi lisans eğitime devam eden ve bu süreci tamamlamış öğrencilerin Bologna kapsamında YÖK tarafından oluşturulmuş yeterlikler çerçevesinde oluşturulmuş programın yeterliliklerinin tamamını veya büyük bir kısmını kazanmış olmaları beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bologna, program yeterlikleri, Müzik Öğretmenliği

## Kaynakça

Başaran, İ.E., ve Çinkır, Ş. (2013). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Siyasal Yayınevi.

Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu Yayın No 2014/2.

Günay, D. (2007). Yirmi birinci yüzyılda üniversite. <http://www.durmugunay.com/linkler/19.YirmibirinciY%C3%BCzyildaUniversite.pdf> adresinden 5 Mart 2014 tarihinde elde edilmiştir.

Kaya, S. (2014). Eğitim programları ve öğretimi anabilim dalı lisanüstü eğitiminin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11 (2), 802-826.

Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (3), 161-169.

Yılmaz, D., V. (2013). Yükseköğretimin değişen bağlamı: 21. yüzyılda dönüşümler ve eğilimler. *Yükseköğretim Dergisi*, Çevrimiçi erken baskı, 1-8.

Wissema, J., G. (2009). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru-Geçiş döneminde üniversiteleri yönetmek* (Çev. Devrim, N. ve Belge, T. ). İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayınları.

YÖK, (2009). Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi. <https://bologna.yok.gov.tr/files/1fd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdf> adresinden 23.12.2014 tarihinde elde edilmiştir.

YÖK, (2010). Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları. 13.12. 2014 tarihinde [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yuksekogretimde\\_yeniden\\_yapilanma\\_66\\_soruda\\_bologna\\_2010.pdf/f3ec7784-e89d-4ee0-ad39-9f74532cd1dc](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf/f3ec7784-e89d-4ee0-ad39-9f74532cd1dc) adresinden elde edilmiştir.

## Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi

Hayriye Akar, Mustafa Yadigaroğlu

MEB, Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Metafor, "Meta" değiştirmek ve "pherein" taşımak anlamında Yunanca bir kelime olan "metapherein"den türemiştir. Alan yazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından yapılmış metafor tanımlarına ulaşmak mümkün olmaktadır. Levine (2005) göre metafor, bireylerin herhangi bir kavram veya olguyu farklı kavram veya olgulara benzeterek ifade etmesidir. Palmquist (2001) ise metaforu, iki kavram ya da nesne arasında kıyaslama yapılarak ilişki kurulması sonucu oluşan mecazi bir kavram olarak tanımlamaktadır. Kısaca metafor bir şeyi başka bir terimle açıklamak olarak ifade edilebilir (Marshall, 2010). Metaforlar, eğitim çalışmalarında soyut bir kavramı görselleştirmek, somut bir şekilde betimlemek ve açıklamak amacıyla kullanılabilir (Singh, 2010).

Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının bütüncül bir yapıda ele alındığı bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanabilen STEM eğitimi yaklaşımı, son yıllarda eğitim öğretim alanında adı sıkça duyulan bir kavramdır (Sanders, 2009). STEM kavramı ile ilgili algıların ortaya konulması amacıyla metaforların kullanıldığı çalışmaların sayısının arttığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu çalışmaların daha çok öğretmen adayları ile yürütüldüğü göze çarpmaktadır (Ergün ve Kıyıcı, 2019; Gömleksiz ve Yavuz, 2018; Zengin ve Uğraş, 2019).

Ülkemizde, eğitim öğretim faaliyetleri, diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi hızlı değişen dünya düzeninde söz sahibi olabilecek bireyler yetiştirmek amacıyla yeni yaklaşımlarla zenginleştirilmektedir. Alan yazında "3P" şeklinde kısaltılarak ifade edilen politik, popüler ve pedagojik boyutlarda incelenen STEM yaklaşımı, ülkemizde de sırasıyla önce politik alanda yerini almış; sonra popüler bir kavram haline gelmiş ve son olarak pedagojik alanda, eğitim sistemimiz içerisinde yerini almıştır (Blackley ve Howell, 2015; Çorlu ve Çallı, 2017; Karataş, 2017). Öğretmenler eğitim sisteminin temel ögesi konumundadır. Öğrenme ortamlarında kullanılan yeni yaklaşımların uygulanabilirliğinin belirlenmesinde daha çok uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin söz konusu yaklaşımlara yönelik algıları önem taşımaktadır. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin STEM algılarını belirlemeye yönelik metafor çalışmalarının az sayıda olduğu görülmektedir. Bu düşünceden hareketle çalışmada, STEM yaklaşımı temelli öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü konumunda olan öğretmenlerin bu kavram ile ilgili metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç çerçevesinde "Fen Bilimleri öğretmenleri STEM kavramına ilişkin hangi metaforları üretmişlerdir?" sorularına cevap aranmıştır.

### Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim, bireyin farkında olduğu ancak derin bilgiye sahip olmadığı olguların ortaya konulmasını benimseyen bir desendir ve bireyin bilincinde ortaya çıkan olguları betimlemesinden yararlanılarak, bakış açısını ortaya çıkarmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve farklı mesleki tecrübelere sahip olan 75 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılardan 0-9 yıl arası mesleki tecrübeye sahip olanların sayısı 18 (5 erkek, 13 kadın), 10-19 yıl arası tecrübeye sahip olanların sayısı 46 (20 erkek, 26 kadın), 20 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olanların sayısının ise 11 (6 erkek, 5 kadın) olduğu; görülmektedir. Toplam katılımcı sayısı ise 75 (31 erkek, 44 kadın) olarak görülmektedir. Katılımcılar veri toplama aracına cevap verme sıralarına göre "K1.....K75 (Katılımcı1.....Katılımcı75)" şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 1 açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Google Formlar ile hazırlanan form, öğretmenlere çevrimiçi olarak sunulmuştur. Öğretmenlerden, formda yer alan "STEM .....benzer, çünkü....." ifadesinde STEM kavramından sonra boş bırakılan yere metaforlarını yazmaları ve bu metaforu oluşturma nedenlerini "çünkü" ifadesinden sonraki boşluğu doldurarak açıklamaları istenmiştir.

Elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, temel olarak toplanan verileri anlamlandırabilecek yeni kavramlara ve kavramlar arası ilişkilere ulaşmayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2005: 227). Araştırmanın veri analizi sürecinde kullanılan aşamalar, alan yazında yer alan ilgili çalışmalar incelenerek (Saban, 2004; 2008; 2009; Ateş ve Karatepe, 2013) belirlenmiştir. Buradan hareketle veri analiz süreci; eleme ve seçme, tasnif ve kodlama, kategori



geliştirme, verilerin bilgisayar ortamına aktarılması, geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması olmak üzere 5 aşamada gerçekleştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin STEM kavramı ile ilgili çok çeşitli algılara sahip oldukları görülmektedir. Bu algıların bazı ortak özelliklerine göre gruplandırılabilen araştırmanın önemli sonuçlarından biridir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplar neticesinde elde edilen metaforlar gruplandırıldığında, öğretmenlerinin STEM eğitimini bütünleştirici, yaşamla ilgili, çeşitlilik sağlayıcı ve yaratıcılığı teşvik edici bir problem çözme ve ürün ortaya koyma aracı olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç ise katılımcı öğretmenlerin üretmiş oldukları metaforlar ve bu metaforların gerekçelerine göre öğretmenlerin STEM ile ilgili büyük ölçüde olumlu görüşe sahip olduğudur. Katılımcı öğretmenlerin STEM kavramına yönelik olumsuz ifade ile açıklanan metaforlar üretmedikleri belirlenmiştir..

**Anahtar Kelimeler:** Fen Bilimleri Öğretmeni, STEM, metafor

### Kaynakça

- Ateş, M. ve Karatepe, A., 2013. Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 221-241. URL adres: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/474/3901> Erişim tarihi: 20.01.2020.
- Blackley & Howell, (2015). A STEM Narrative: 15 years in the making. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7). <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2720&context=ajte>
- Çorlu, M. S. ve Çallı, E. (2017). *STEM kuram ve uygulamalarıyla fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi*. İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- Ergün, A. ve Kıyıcı, G., 2019. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının STEM eğitimine ilişkin metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (6), 2513-2527. doi:10.24106/kefdergi.3405
- Gömlüksiz, M. N. ve Yavuz, S., 2018. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik metaforik algıları. Educational Researces and Publications Association (ERPA) International Congresses on Education 28 Haziran- 1 Temmuz. 161-169. İstanbul.
- Karataş, F. Ö. (2017). Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi S. Çepni (Ed.) içinde, *Eğitimde geleneksel anlayışa yeni bir S(i)TEM* (ss. 53-65). PEGEM Akademi, Ankara.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Marshall, J. (2010). Five ways to Integrate: Using strategies from contemporary art. *Art Education*, 63(3), 13-19.
- Palmquist, R. A., 2001. Cognitive style and users’ metaphors for the web: an exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27 (1), 24-32.
- Saban, A., 2004. Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2) , 131-155.
- Saban, A., 2008. İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7 (2), 421-455.
- Saban, A., 2009. Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sanders, M., 2009. STEM, STEM education, STEM mania. *The Technology Teacher*, 68, 4, 20-26. URL adres: <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/51616/STEMmania.pdf?sequence=1> Erişim tarihi: 17.03.2018.
- Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education*, 24(3), 127-131.
- Yıldırım A. ve Şimşek H., 2013. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 9.Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Zengin, E. ve Uğraş, M., 2019. Sınıf öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 77, 57-76. Doi: 10.17753/Ekev1086.

## Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmenlerinin 3-Boyutlu Katı Model Tasarım ve Kullanım İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Ayşegül Aslan, Ümmü Gülsüm Durukan, Demet Batman

Trabzon Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Fizik Eğitimi Bağımsız Araştırmacı

### Problem Durumu

Gelişen ve değişen dünya koşulları ile birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da bazı değişiklikler yaşanmış ve bu değişiklikler okullarda kullanılan teknolojiler ile öğrenciler ve öğretmenler üzerinde dönüşümlere sebep olmuştur. Bu dönüşüm, öğretmen ve öğrenci rolleri üzerinde yeni kavramların tanımlanmasını sağlamıştır (Orhan-Göksün ve Aşkımkurt, 2017). Palfrey ve Gasser (2008) tarafından dijital yerliler olarak adlandırılan öğrenciler, çoğunlukla arkadaşları ve aileleriyle etkileşimlerde bulunmaktadır. Öğrencilerin arkadaşları ve ailelerinden sonra en fazla etkileşime geçtikleri gruplardan biri de öğretmenlerdir. Bu nedenle öğrencilerin yaşamlarına ve kariyerlerine ilişkin gelişimlerini etkileyecek olan 21. yüzyıl becerileri ilköğretimden yükseköğretime kadar öğretmenlerin sorumluluğundadır (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Bu kapsamda, 21. yüzyıl becerileri arasında sayılan “Bilgi teknolojileri”nin de öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılması; öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyim birikimlerini küresel ve dijital kaynaklar kullanarak sergilemeleri, bir başka ifade ile bu kaynakları kullanmadaki deneyimlerini model olma yoluyla öğrencilerine aktarmaları beklenmektedir (Orhan Göksün, 2016).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde öğrencilerin üretim yapmasına, tasarlamasına, el becerilerinin geliştirilmesine, etkileşimli çalışmalarına, meslekleri tanımalarına odaklanılmış ve bu doğrultuda bilim, sanat, kültür ve spora yönelik “Tasarım-Beceri Atölyeleri”nin kurulmasına önem verileceği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Yine, MEB tarafından 1 Şubat 2020 tarihinde “21. Yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırma amacı doğrultusunda “öğretmenlere yönelik mesleki eğitimde dijital dönüşüm atağı” başlığı altında bu amaçla yapılacak çalışmaların neler olduğu sıralanmıştır (Aktaş ve Kasap, 2020). Öğrencilere 21. yüzyılın temel becerilerini kazandırabilmek için öğretmenlerin yetkinliklerinin artırılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Bunun yanı sıra 15 Ocak 2021 tarihinde MEB tarafından, eğitimi gerçek hayatla ilişkilendirerek sadece bilen değil, yapabilen çocuklar yetiştirmek için okullarda yerini alan tasarım beceri atölyeleri, tüm Türkiye’de yaygınlaştırılmaktadır. Tüm bu gelişmeler öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin desteklenmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

21. Yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir potansiyel oluşturan, aynı zamanda hayatımızı kolaylaştırma ve dönüştürme özelliği taşıyan teknolojilerden birisi de 3-Boyutlu (3B) baskı teknolojileridir. 3B baskı teknolojilerinin eğitim sistemi içerisinde kullanımının öğrenci becerileri geliştirme noktasında sunabileceği katkılar farklı açılardan düşünülebilir. Bunların biri, 3B baskı teknolojisi ile üretilen modelin bireye gerçekçi etkileşim hissi sunmasıdır. 3B baskı teknolojisi bu noktada sağladığı somut ürünlerle, normalde gözlemlenmesi olanaksız, zor, yüksek maliyetli ya da tehlikeli olan pek çok olguyu öğrenciler için elle tutulur ve gözle görülür, bir başka ifadeyle doğrudan etkileşilebilir kılmaktadır. Ayrıca oluşturulacak materyal farklı sonuçların denenebileceği biçimde parçalı olarak tasarlandığında, yaparak ve yaşayarak öğrenme süreci önemli ölçüde desteklenebilir. Blikstein, Kabayadondo, Martin ve Fields (2017), 3B baskının, öğrencilerin modelleme yoluyla yöntemsel bilgi edinmelerine ve acil sorunları çözmek için bilimsel ve tasarım odaklı ilkeleri nasıl kullanacaklarını öğrenmelerine yardımcı olabileceğini savunmaktadır. 3B baskı teknolojisi ve 21. yüzyıl becerileri ilişkisine yönelik farklı bir bakış da yeniçağın öğrenci yeterlikleri üzerinden getirilebilir. Gerek 2023 Eğitim Vizyonu’ndaki dijital dönüşüme yönelik hedeflerin gerekse de Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretim programlarının amaçlarının yerine getirilmesinde öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Örneğin; öğretim sürecinde 3B model kullanmak isteyen bir öğretmen bu modeli üretebilmek için, hedeflenen nesneyi ve ona ilişkin kavramları modelleme yazılımları aracılığıyla dijital ortamlara aktararak 3B çıktısını alabilmelidir. Diğer bir deyişle, öğretmenler 21. yy becerilerini kullanabilecek düzeyde dijital yeterliliğe sahip olmalıdır. Bu nedenle, öğretmenlere bu becerileri edinmelerini sağlayacak eğitimlerin düzenlenmesi gerekli görülmektedir. Bu eğitimler planlanmadan önce de, öğretmenlerin mevcut yeterliklerinin ve eksiklerinin tespit edilmesi önemlidir. Bu bağlamda yürütülen araştırmanın amacı Fen grubu (fizik, kimya ve biyoloji) öğretmenlerinin 3B katı model tasarımına ve tasarlayacakları bu modellerin öğretim süreçlerinde kullanımına yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

### Yöntem

Araştırma, nicel yöntemlere dayalı tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama modeli, bir evren içinden seçilen örneklem üzerinden yapılan çalışmalar ile evren genelindeki eğilim, görüş veya tutumların nicel ya da nümerik olarak

betimlenmesini sağlar (Creswell, 2014). Araştırmada tarama deseninin avantajlarından olan ekonomiklik ve hızlı veri toplama ilkelerini sağlamak amacıyla veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen çevrimiçi “Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji) Öğretiminde 3-Boyutlu Modellerin Tasarımı ve Kullanımı Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında görev yapan fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler öğretmenlerden tek seferde gruba uygulama yöntemi (Fowler, 2009) ile toplanmıştır. Çalışma kapsamında, ülkemizin 16 farklı ilinde görev yapan 108 öğretmene ulaşılabilmektedir. Çevrimiçi ihtiyaç analizi formu bu öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Beş öğretmenin verileri çelişkili cevaplar içermeleri nedeniyle analize dahil edilmemiştir. Bu nedenle çalışmanın örneklemi 27 fizik, 36 kimya ve 40 biyoloji olmak üzere toplamda 103 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri toplama aracının geliştirilmesi amacıyla 3B model tasarımında ve üretilmesinde kullanılan programlar ile 3B yazıcılar hakkında ön çalışmalar yapılmıştır. Formun geçerliliği için fizik, kimya ve biyoloji eğitimi alanındaki uzmanların görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, ihtiyaç analizi formunda yer alan bazı soruları detaylandırılarak son hali verilmiş ve öğretmenlere sunulmuştur. Çalışmanın güvenilirliği açısından yeterli veri içermeyen formlar analiz sürecinde elenmiştir. Elde edilen veriler öncelikle Excel dosyası formatında kaydedilmiş, daha sonra her bir araştırmacı tarafından betimsel olarak analiz edilmiştir. Daha sonra, elde edilen verilerin karşılaştırılması amacıyla araştırmacılar bir araya gelmiş, her biri tarafından yapılan kodlamalar ve sınıflamalar tek tek incelenmiştir. Görüş ayrılığı ortaya çıkan durumlarda ise, araştırmacılar ilgili duruma bakış açılarını ifade etmiş ve duruma ait kodlama veya sınıflama ile ilgili aralarında fikir birliğine varılarak analiz süreci tamamlanmıştır. Üç araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994)’ın uyum yüzdesi formülü ile (Uyum yüzdesi =  $[Görüş\ birliği/görüş\ ayrılığı + Görüş\ birliği] * 100$ ) hesaplanmış ve uyum yüzdesinin 0.96 olduğu belirlenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerine çevrimiçi ihtiyaç analizi formu ile kullandıkları öğretim materyalleri ve modeller sorulduğunda; bir fizik, yedi kimya ve altı biyoloji öğretmeni derslerinde herhangi bir öğretim materyali veya model kullanmadıklarını açıklamıştır. Fizik öğretmenleri öğretim sürecinde daha çok deney malzemelerini, kimya öğretmenleri molekül modelleme kitini, biyoloji öğretmenleri ise iskelet ve hücre modelini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin yalnızca %19’u okullarında 3B baskı aracı bulunduğunu belirtirken, %63’ü okullarında 3B baskı aracı bulunmadığını, %18’i ise bu duruma dair bilgilerinin olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin %95’i 3B baskı aracı ile geliştirilmiş herhangi bir modeli derslerinde kullanmadıklarını açıklamışlardır. Ayrıca, %97’si daha önce 3B baskı aracı ile öğretim materyali tasarlamadığını belirtmiştir. Diğer yandan, öğretmenlerin %83’ü 3B baskı aracı ile öğretim materyali geliştirmek istediğini, %14’ü istemediğini; %74’ü derslerinde kullanacakları 3B katı modellerin tasarımını, %63’ü de 3B modellerin üretimini kendisi yapmak istediğini belirtmiştir. Ancak örnekleme yer alan öğretmenlerin tamamı (f=103) daha önce 3B baskı aracını kullanmak için herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu bulgulara dayalı olarak fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin derslerinde 3B katı modelleri kullanmaya, bu modelleri tasarlamaya ve üretmeye istekli oldukları ancak buna yönelik herhangi bir hizmet içi ya da hizmet sonrası eğitimleri olmadığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** 3B katı model, 3B model tasarımı ve baskı, fizik öğretmeni, kimya öğretmeni, biyoloji öğretmeni, ihtiyaç analizi

### Kaynakça

Aktaş, Y. ve Kasap, S. (2020). “MEB'den Öğretmen Eğitiminde 'Dijital' Dönüşüm Dönemi”. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/mebden-ogretmen-egitiminde-dijital-donusum-donemi-/1720983> adresinden 22.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.

Blikstein, P., Kabayadondo, Z., Martin, A., & Fields, D. (2017). An assessment instrument of technological literacies in Makerspaces and Fablabs. *Journal of Engineering Education*, 106(1), 149-175.

Cresweel, J. W. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches* (4th Editions). SAGE Publications, Inc.

Fowler, F. J. (2009). *Survey Research Methods* (4th Editions). Thousand Oaks CA: Sage Inc.

Miles M. B. and Huberman A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). “2023 Eğitim Vizyonu”. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden 05.03.2021 tarihinde erişilmiştir.

Orhan-Göksun, D. (2016). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Orhan-Göksün, D. ve Aşkı-Kurt, A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130. DOI: 10.15390/EB.2017.7089.

Palfrey, J. and Gasser, U. 2008. *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. Basic Books.

## COVID Sonrası Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları ve Mesleki Gelişim Modeli Tercihlerinin Belirlenmesi

Özlem Balkan, Canan Kuş, Esra Mutlu

Bahçeşehir Üniversitesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Son yıllarda yürütülen eğitim çalışmalarının büyük çoğunluğunun amacı bilgi çağının gerekliliği ile bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelere dayandırılmakta ve bu çalışmaların sonuçlarında eğitim faaliyetlerinde teknolojik gelişmelerin önemi vurgulanmaktadır. Birçok araştırma eğitim faaliyetlerinin teknoloji ile iç içe hatta ona yön verir niteliğe dönüşmesi yönündeki önerileri içermektedir. Buna rağmen hiçbir araştırma küresel olarak teknolojinin eğitime entegre edilmesini sağlamada, COVID pandemisi kadar etkili olmamıştır. Yürütülen eğitim faaliyetlerinin alanyazına acil uzaktan eğitim olarak geçtiği bu dönem öğretmenlik mesleğinin özelliklerini ve yetkinliklerini gözden geçirmemizi sağlamıştır.

Pandemi sürecinin doğurduğu acil uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmenlerin teknoloji kullanımına etkisi öngörülmemiş olsa da dünyada ve ülkemizde 21. Yüzyıl için gereken öğretmen yeterlikleri farklı kurumlar tarafından tanımlanmıştır. Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (MEB[MEB], 2017) öğretmenlerin sahip olması beklenen genel yeterlikleri mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler başlıkları altında belirtmiştir. Mesleki bilgi başlığı alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini; mesleki beceri başlığı eğitimi öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretmen ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme değerlendirmeyi; tutum ve değerler başlığı milli, manevi, evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim, işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (International Society for Technology in Education[ISTE]) öğrencilerin birer öğrenen olarak güçlendirilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken standartları yedi farklı başlık altında toplamıştır. ISTE öğretmenlerin bir öğrenen olarak kendilerini sürekli geliştirmesini, bir lider olarak öğrenme ve öğretimi geliştirici liderlik fırsatları aramasını, bir vatandaş olarak dijital dünyaya katkı sağlama ve sorumlu davranma konusunda öğrencilere ilham vermesini, bir işbirlikçi olarak hem meslektaşlarıyla hem de öğrencileriyle gelişim ve problem çözmede işbirliği yapmasını, bir tasarımcı olarak öğrencilerin farklılıklarını dikkate alan öğrenci merkezli çalışmalar tasarlamasını, bir kolaylaştırıcı olarak öğrencileri teknoloji kullanımında desteklemesini, bir analist olarak elde ettiği verileri öğretimi yönlendirmede ve öğrencileri hedeflerine ulaştırmada kullanmasını sahip olması gereken standartlar olarak belirlemiştir (ISTE, 2021). Bir başka çalışmada, Koehler ve Mishra TPACK (teknolojik pedagojik alan bilgisi) çerçevesi kapsamında öğretmenlerin teknoloji kullanarak etkili öğretim gerçekleştirmek için sahip olmaları beklenen yeterlikleri ifade etmiştir (2009). Bu çerçeve kapsamında öğretmenlerin hem teknoloji, hem pedagoji hem de alan bilgisi alanında donanımlı olmalarının yanında, bu üç ana başlığın birbiriyle etkileşimine de hakim olmaları gerektiğinin altı çizilmiştir (Koehler ve Mishra, 2009).

Alanyazında, mesleki gelişimin bireysel bir sorumluluk olduğu belirtilmiş ve bu konuda da mesleği icra edenlerin belirledikleri ihtiyaçların bilgi, beceri, değer ve inanışlara dönüştürülmesinin önemi üzerinde durulmuştur (DarlingHammond & McLaughlin, 2011). Öğretmenlerin bizatihi kendileri tarafından belirlenen ihtiyaçlara dönük oluşturulan eğitim içeriklerinin sahiplenmeyi artıracığı ve sınıf içi uygulamaları dönüştürme potansiyelinin daha yüksek olacağı araştırma sonuçları tarafından da desteklenmektedir (DarlingHammond & McLaughlin, 2011). Öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleyip bunu dikkate alan mesleki gelişim uygulamaları katılımcıların önbilgilerini, tecrübelerini ve gerçek sınıf ortamlarındaki yaşantılarını sürece dahil ederek, onları yaşadıkları sorunların üstesinden gelmeleri noktasında destekleyecek ve eksikliğini hissettikleri alanda ilerlemelerine olanak taniyacaktır (Patton vd., 2012).

Hizmetiçi eğitimin yoğunluğu ve içeriği COVID pandemisi ile zorunlu olarak birtakım değişikliklere uğramıştır. COVID pandemisi sonrası, etkili hizmetiçi eğitimin ne tür bir boyut kazandığının tespit edilmesi, hizmetiçi eğitim uygulamalarını şekillendirecektir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı COVID sonrası öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve mesleki gelişim modeli tercihlerinin belirlenmesi olarak belirlenmiştir.

### Araştırma Soruları

COVID Sonrası Öğretmenlerin:

1.Mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?

1.1. Mesleki gelişim ihtiyaçları okul türü, mesleki deneyim, branş, kademe, mezuniyet ve formasyon durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2. Mesleki gelişim konusundaki model tercihleri nedir?

2.2. Mesleki gelişim konusundaki model tercihleri okul türü, mesleki deneyim, branş, kademe, mezuniyet ve formasyon durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

### Yöntem

Bu araştırmanın karma yöntem ile yürütülmesi planlanmaktadır. Araştırma yöntemlerinde bir paradigma değişikliği olarak anılan (Cresswell & Plano Clark, 2020) karma yöntem, nitel ve nicel çalışmaların bir kombinasyonu olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori & Teddlie, 1998).

Araştırmanın nicel boyutunda betimsel araştırmalardan ilişkisel araştırma modeli kullanılması planlanmaktadır. İlişkisel araştırma modelinde, evren hakkında bir kaniya varmak için evrenden alınan örneklem ile iki veya daha fazla değişken arasında değişimin varlığı araştırılır. Deneysel araştırmanın aksine ilişkisel taramada değişkenler hiçbir şekilde manipüle edilemez (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Değişkenler arasında ilişki olması durumunda bu ilişkinin derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2014). Çalışmanın temelini ilişkisel araştırmanın yöntemlerinden biri olan nedensel karşılaştırma yöntemleri oluşturmaktadır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında ise neden-sonuç ilişkisine dayalı olarak iki veya daha fazla grubun belli değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Araştırmanın nitel boyunda ise odak grup görüşmesi gerçekleştirilip içerik analizi yapılması planlanmaktadır. İçerik analizinin seçilmesindeki amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri belirleyebilmektir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Çalışma kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimleri için tercih ettikleri modelin belirlenmesi için görüşme verilerinden çıkarılacak kavram ve ilişkileri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç ile odak grup görüşmesinden elde edilen veriler kodlanacak, temalar belirlenecek ve yorumlara ulaşılabilecektir.

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi ile seçilecektir. Uygun örneklemede, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklem kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilir (Büyüköztürk & diğerleri, 2015). Araştırmanın form boyutundaki çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında hizmet veren yaklaşık 100 öğretmenin oluşturması planlanmaktadır. Daha sonra bu grup içerisinde seçkisiz olmayan örnekleme amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme ile odak grup görüşmesi için katılımcılar belirlenecektir.

Araştırmanın verileri Demografik Bilgi Formu, Mesleki Gelişim İhtiyaç ve Model Tercih Formu, Odak Grup Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu araçlara ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 25 programından yararlanılacaktır. Nicel çalışmalar için, normal dağılımdaki veriler için Anova ve T-testi, normal olmayan dağılıma sahip veriler için bu testlerin non-parametrik karşılıkları olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılacaktır. Analizlerin sonuçlarında anlamlı farklılık tespit edilmesi durumunda etki değerleri hesaplanarak yorumlanacaktır.

Nitel veri analizi için odak grup görüşmesinin verileri çözümlenirken bu çalışmada, Miles ve Huberman (1994) tarafından güvenilirlik için geliştirilen formül (güvenirlik = görüş birliği sayısı / (görüş birliği sayısı + görüş ayrılığı sayısı) x 100) kullanılması planlanmaktadır (Akt: Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, & Erkan, 2018).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile öğretmenlerin COVID pandemisi sırasında katıldıkları, pandemi sonrası katılmayı gerekli buldukları mesleki gelişim faaliyetleri ve pandemi sonrası tercih edilen mesleki gelişim modelleri ile bu konulardaki tercihleri farklılaştıran değişkenleri belirlemek amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması ile COVID pandemisi sonrasında yürütülmesi planlanan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkinliğini ve eğitime sağlayacağı katma değeri artırmak bakımından önemli görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin COVID pandemisi sonrasında mesleki gelişim ihtiyaç alanlarının ve etkili buldukları mesleki gelişim modellerinin belirlenmesi amacıyla raporlanacaktır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları neler olduğunun ortaya konması hedeflenmektedir. Buna ek olarak mesleki gelişim ihtiyaçlarının eşitli değişkenler açısından (okul türü, mesleki deneyim, branş, kademe, mezuniyet ve formasyon



durumu) farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki model tercihleri belirlenirken, bu tercihin belirli değişkenler açısından (okul türü, mesleki deneyim, branş, kademe, mezuniyet ve formasyon durumu) incelenmesi de bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** mesleki gelişim tercihi, mesleki gelişim, öğretmen gelişimi, öğretmen eğitimi, COVID sonrası öğretmen eğitimi, hizmetiçi eğitim

#### Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., & Erkan, Ö. (2018). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (25 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Cresswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2020). Designing and conducting mixed method researches, CA: Sage.

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us?. *Educational researcher*, 31(9), 13-25.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 92(6), 81-92.

Day, C., Sammons, P., Gu, Q., Kington, A., & Stobart, G. (2009). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. In *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 49-70). Springer, Dordrecht.

Erdem, A. R. (2015). The [A] 4,[U] 5, and [C] 6 of Teacher Training in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (Eight Edition). New York: McGraw-Hill.

ISTE (International Standards for Educators). (n.d.). 21 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir. <https://www.iste.org/standards/for-educators>.

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). “What Makes Professional Development Effective? Results From A National Sample Of Teachers”, *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.

Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(3), 375-386.

Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (Eds.) (2007). Five models of staff development for teachers. 303-326. USA: Pearson.

Kala, N. (2017). Hizmet sürecindeki öğretmenler için yeni bir model önerisi: akademisyen öğretmen işbirliğine dayalı bir akademik danışmanlık modeli. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 61-75.

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.

Karip, E. (Eds.) (2019). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler, Ankara: TEDMEM Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü[OECD] (2005). Attracting, developing and retaining effective teachers - final report: teachers matter. Paris.

Özmantar, M. F., & Önala, S. (2017). Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin ihtiyaç, değerlendirme ve beklentileri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 120-140.

Sarıdaş, G. & Deniz, L. (2018). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-41.

Tanyeli, H. (1970). Personel eğitimi. Şenyuva Matbaası: Ankara.

- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining a qualitative and quantitative approaches*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası: Ankara. 3. Baskı.
- Vo, L. T., & Mai Nguyen, H. T. (2010). Critical friends group for EFL teacher professional development. *ELT journal*, 64(2), 205-213.
- Wolf, K., Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 9-22.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Öğretmen Adaylarının Biyolojiye ve Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi: Bir Uzaktan Eğitim Uygulaması

Handan Ürek

Balıkesir Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 Pandemisi bütün Dünya'da günlük yaşamın farklı alanları üzerinde olumsuz etkilerde bulunmuştur. Bu alanlardan birisi de eğitimidir. Pandemi ile birlikte ilk ve orta dereceli okulların yanı sıra üniversiteler de hızla uzaktan eğitime geçmiştir. Ancak bu hızlı değişim, devletlerin, ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin başa çıkmaları gereken birçok zorluğu da beraberinde getirmiştir (Adedoyin & Soykan, 2020). Ayrıca bu durum bir yılı aşkın bir süredir devam etmekte olup pandeminin geleceği ise belirsizliğini korumaktadır. Bu olumsuz durumlara rağmen öğretim faaliyetlerinin bütün seviyelerde devam etmesi gerekmektedir. Araştırmacılar, bu tür krizlerin daha iyi anlaşılması ve çözülebilmesi için toplumda bilim okur-yazarlığının teşvik edilmesine ve geleceğin bilim insanlarının yetiştirilmesine dikkat çekmektedir (Duran, 2020).

Fen eğitiminin temel amaçlarından birisi de öğrencilerin teorik bilgilerini günlük yaşamlarında anlamlandırabilmelerini sağlamaktır. Ancak öğrenciler açısından durum hedeflenildiği gibi olmayabilir. Nitekim, biyoloji konularının öğretiminde de ciddi sorunlar yaşanabildiği bildirilmektedir (Gül, 2016). Ders içeriğinin günlük yaşam örnekleri ile zenginleştirilmesinin öğrencilerin derse karşı ilgisini de artırdığı belirtilmektedir (Balkan Kıyıcı & Aydoğdu, 2011). Bu kapsamda, fen eğitiminde yaşam (bağlam) temelli öğrenme yaklaşımının öne çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşım ile araştırmacılar bilimsel görüşleri geliştirmek için kullanılan bağlamların, öğrencilere bilimin önemini göstermeye yardım edeceğini ve öğrencileri motive edeceğini düşünmektedirler (Konu & Gül, 2017).

2020 yılının başlarında ortaya çıkan COVID-19 Pandemisi ile öğretim faaliyetlerinin yüz yüze gerçekleştirilmesi çoğunlukla mümkün olmamıştır. Öğrenciler, okul ortamından uzakta kalmış; arkadaşlarından ayrı bir şekilde uzaktan eğitim faaliyetlerini takip etmişlerdir. Bu süreç halen devam etmektedir. Öğretim faaliyetlerinin bu şekilde yürütülmesi, öğrencilerin derslere karşı ilgi ve motivasyonları üzerinde olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyerek geleceğimiz açısından istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Ayrıca, gelecekte benzer durumlarla karşılaşılacağı de öngörülmektedir. Bütün bunlar, araştırmacıların öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenmelerini kolaylaştıracak ve iyileştirecek çalışmalar yapmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

### Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, uzaktan öğretim yoluyla işlenen *Biyolojide Özel Konular* dersi için hazırlanan modelin sunulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, güncel bağlamlara dayalı olarak yapılandırılan dersin öğretmen adaylarının biyolojiye ve uzaktan eğitime karşı tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Böylece, *Biyolojide Özel Konular* dersi için oluşturulan yapı ile fen ve biyoloji eğitimcilerine yeni fikirler sağlanabileceği düşünülmektedir.

### Yöntem

#### Çalışma Deseni

Çalışma, zayıf deneysel desenlerden öntest-sontest desenine göre yürütülmüştür. Bu desen, belirli bir işlemin bir grup üzerindeki etkisinin test edilmesine imkan verir (Christensen vd., 2014). Bu bakış açısı ile, 16 hafta boyunca 3 aşamadan oluşan bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında çalışmanın veri toplama araçları öntest olarak uygulanmıştır. Bu aşamayı izleyen haftada, *Biyolojide Özel Konular* dersinin işlenişi gerçekleştirilmiştir. Dersler, 14 hafta boyunca, çevrimiçi olarak işlenmiştir. Dersin içeriği araştırmacı tarafından güncel sağlık ve çevre sorunları ile ilişkili olacak şekilde oluşturulmuştur. Ders içeriğinde hem Dünya'daki hem de Türkiye'deki mevcut durumlar ele alınmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında ise ders işlenişini takip eden son haftada veri toplama araçları sontest olarak uygulanmıştır.

#### Çalışma Grubu

Çalışma grubu toplam 47 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının tamamı Türkiye'nin batısında bulunan bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği programında son sınıf öğrencisi olarak öğrenim görmektedirler. Öğretmen adaylarının 11'i erkek, 36'sı kadındır. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde katılımcıların

tamamı 8 yarı yıllık Fen Bilgisi Öğretmenliği programının 7. yarı yılında verilen *Biyolojide Özel Konular* dersini almaktadırlar.

#### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, iki farklı veri toplama aracı yardımıyla toplanmıştır. Bunlar, Biyolojiye Karşı Tutum Ölçeği (BTÖ) (Gürbüzöğlü Yalmanlı, 2016) ve Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği'dir (Ağır vd., 2008). Her iki ölçek de 5'li Likert tarzındadır. BTÖ, 29 maddeden oluşmakta olup Cronbach Alpha katsayısı .90'dır. UETÖ ise 21 maddeden oluşmakta olup Cronbach Alpha katsayısı .835'tir.

#### Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Çalışmanın verileri, ders işleme aşamasından önceki ve sonraki haftalarda uzaktan uygulamalar yardımıyla toplanmıştır. Veri analizinde nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Toplanan veriler öncelikle normallik açısından analiz edilmiştir. Uygulanan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre her bir veri setinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle, veri analizinde parametrik testlerden eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının biyolojiye karşı tutumlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir artış belirlenmiştir,  $t(46)=2.69$ ,  $p<.05$ . Bu artışta, derste işlenen konuların günlük yaşam ile birebir ilişkili olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumlarında da artış tespit edilmiş ancak bu artışın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir,  $t(46)=1.55$ ,  $p>.05$ . Bu sonuç, öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının geliştirilmesi için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, *Biyolojide Özel Konular* dersi için uzaktan eğitim faaliyetleri kapsamında bir dönem boyunca uygulanan bu model ile Fen Bilgisi öğretmen adaylarının hem biyolojiye hem de uzaktan eğitime karşı tutumlarında gelişmeler sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında, bu modelden uzaktan eğitim uygulamalarında fen ve biyoloji eğitimcileri tarafından yararlanılabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Tutumlar, öğretmen adayları, bağlam temelli biyoloji.

#### Kaynakça

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). COVID-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180
- Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2008). Development of the attitude scale toward distance learning: reliability and validity. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 128-139.
- Balkan Kıyıcı, F., & Aydoğdu, M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük yaşamları ile bilimsel bilgileri ilişkilendirebilme düzeylerinin belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 43-61.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis (12th Ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Duran, S. (2020). Science education in the era of a pandemic: How can history, philosophy and sociology of science contribute to education for understanding and solving the COVID-19 crisis?. *Science & Education*, 29, 233–235. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00122-w>
- Gül, Ş. (2016). Yaşam temelli öğretim modeliyle "fotosentez" konusunun öğretimi: react stratejine dayalı bir uygulama. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(2), 21-45.
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. (2016). The validity and reliability of biology attitude scale. *Pamukkale University Education Faculty Journal*, 40(40), 248-262.
- Konu, M., & Gül, Ş. (2017). Biyoloji dersinde yaşam temelli probleme dayalı öğretim uygulamalarının tutum, motivasyon ve problem çözme becerilerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 127-142.

## Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Ortamda Yapılan Tarih Sınavlarında Yer Alan Öyküleştirme ve Diyalog Oluşturma Sorularındaki Performanslarının ve Bu Sorulara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Hülya Gölgesiz Gedikler

Ege Üniversitesi

### Problem Durumu

Türkiye’de son 30 yıldır merkezi sınavlarda çoktan seçmeli sınav türünün belirleyiciliğinin artması, başta özel kurslar olmak üzere özellikle orta okul ve lise düzeylerinde eğitim kurumlarında çoktan seçmeli sınavların değerlendirme aracı olarak tercih edilmesine neden olmuştur. Yeşil ve Kınca’ya göre (2019) sınavlarda objektif ve kolay değerlendirme olanağı tanıyan açık uçlu, kısa yanıt ve doğru yanlış gibi bilgi basamağında sorular sıklıkla tercih edilmektedir. Portfolyo gibi süreci değerlendiren yöntemlerin ise özellikle üst kademelere geçildikçe daha az tercih edildiği gözlemlenmektedir. Dolayısıyla genel olarak Türkiye’deki ölçme ve değerlendirme alışkanlıklarının öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişimine çok fazla olanak tanımadığı anlaşılmaktadır. Lisans öğrencileri ile ilgili yapılan araştırmalar öğrencilerin düşüncelerini düzgün ifade etmeleri ve temel yazım kurallarına uymaları konusunda dahi önemli eksikleri olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer sorunların farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarında da belirlenmiş olması (Uçgun, 2009; Yıldız ve Ceran, 2017; Güner-Yıldız, 2018, Gölgesiz-Gedikler, 2019) eğitimin geleceği açısından kaygı vericidir. COVID-19 Küresel Salgını nedeniyle 2020 yılı mart ayından itibaren uzaktan yürütülen yüksek öğretimde ölçme ve değerlendirme konusu önemli bir sorun haline gelmiştir. Gerek çoktan seçmeli gerekse açık uçlu sorulardan oluşan sınavlardaki güvenlik sorunu bir yana öğrencilerin eşit teknolojik olanaklara sahip olmaması, çevrim içi ortamda yaşanabilecek aksaklıklar (internet kesintisi vb) kurumları ve eğitimcileri çoğunlukla ödevlendirmeye yöneltmiştir. Ancak kalabalık sınıflarda ödev değerlendirmeleri öğretim elemanlarına fazladan iş yükü getirmekle kalmamış özellikle araştırma ödevlerinde öğrencilerin intihale yönelmesine neden olmuştur. Uzaktan eğitim süreci, ölçme ve değerlendirme konusunda da farklı arayışlara yönelmeyi beraberinde getirmiştir. Sosyal bilgiler alanı, doğası gereği, sentez, analiz, çıkarım yapma, karşılaştırma, bakış açısı oluşturma, yaratıcı yazma gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmayı gerektiren bir alandır. Özellikle çok fazla bilgi içeren tarih konularında ezbercilikten uzaklaşma, tarihsel düşünmeyi sağlama ve kalıcılığı artırma açısından öğretim sürecinde kullanılan yöntemler de oldukça önemlidir.

Uluslararası literatürde “storyline approach” olarak bilinen “öyküleştirme yaklaşımı” özellikle küçük yaş grupları için tercih edilen bir öğretim yaklaşımıdır. Sosyal bilgiler dersinin öğrenme alanları ve kazanımları için oldukça elverişli olan öyküleştirme, Şekerci’ye göre (2018) sıralı bölümlerden oluşan öyküler ve bu bölümler arasında geçişi sağlayan anahtar sorular aracılığıyla etkin katılımın sağlandığı, öğrencileri araştırma ve problem çözmeye yönlendiren, öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımıdır. Coşkun (2013), öğrencilerin öykü oluşturma konusunda istekli olmalarından yararlanılarak bu yaklaşımda, anlamlı öğrenme ve öğrenilenlerin kolay hatırlanması ilkesinin temel alındığını belirtmektedir. Bu araştırmada öyküleştirme yaklaşımdan esinlenerek iki farklı dersin değerlendirme aşamasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenmiş oldukları tarihsel süreçleri öyküleştirecek aktarmaları ya da dönemin tarihsel karakterleri arasında diyalog oluşturmaları istenmiştir. Sınavlarda bu soru tarzının seçilmesinde öğrencilerin, intihale yönelimini azaltmak, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmek ve soruları yanıtlarken bilgileri yeniden gözden geçirmeleri gerektiğinden öğrenmelerine katkı sağlamak gibi kaygılardan hareket edilmiştir. Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının COVID-19 Küresel Salgını sürecinde çevrim içi gerçekleştirilen Osmanlı Tarihi I ve Yeni ve Yakın Çağ Tarihi sınavlarında, öyküleştirme ve diyalog oluşturmaya ilişkin sorulardaki performanslarını ve sorulara yönelik görüşlerini ortaya koyabilmektedir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının COVID-19 Küresel Salgını döneminde gerçekleştirilen çevrim içi sınavlardaki öyküleştirme ve diyalog oluşturma sorularındaki performansları nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının COVID-19 Küresel Salgını döneminde gerçekleştirilen çevrim içi sınavlardaki öyküleştirme ve diyalog oluşturma sorularına ilişkin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmacının belirli zaman içerisinde sınırlandırılmış bir ya da birkaç durumu gözlem, görüşme, görsel- işitsel materyaller, dokümanlar gibi çoklu veri kaynakları aracılığıyla derinlemesine incelendiği bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2016). Bu çalışma deseninin seçilmesinin nedeni, durumu kendi akışı içerisinde derinlemesine ve etraflı bir biçimde betimlemektir. Tek bir

analiz biriminin incelendiği bütüncül tek durum çalışmasına uygun olarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden biri olan “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Bu yöntemde örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar ya da durumlardan oluşması gerekmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde 2020 -2021 öğretim yılında üçüncü sınıf dersi olan Osmanlı Tarihi I ile Yeni ve Yakın Çağ derslerinin her ikisini de alan farklı sınıf düzeylerinden 68 sosyal bilgiler öğretmen adayı bu araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının araştırmaya katılımlarında gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak öğrencilerin sınavları ve açık uçlu anket kullanılmıştır. Soru değerlendirme rubriği ve açık uçlu anket, uzman görüşlerine başvurularak gözden geçirilmiştir. Anketin anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla araştırmaya dahil olmayan üç katılımcı üzerinde pilot uygulaması yapılmış ve iyi sonuç alınmıştır. Öğretmen adaylarının sınavları hazırlanan rubrik doğrultusunda değerlendirilmiştir. Rubrikte metinde verilmesi gereken bilgiler dışında dil ve anlatım özellikleri, metnin biçimsel özellikleri gibi ölçütler de yer almıştır. Açık uçlu anketle toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Uygulama sürecinde Osmanlı Tarihi I dersinde öyküleştirmeye ve diyalog oluşturma gerektiren iki soru sorulmuştur. İlk soruda o yıllarda Osmanlı Beyliği’nde yaşadığı varsayılan birinin gözünden 14. yüzyıl başlarında Anadolu’nun genel durumu, Osmanlı ailesinin yolculuğu, uçlarda yaşam koşulları ile Osman ve Orhan Bey dönemlerini kapsayacak bilgilere yer vermesi istenmiştir. İkinci soruda I. Mehmet’in hayali bir gezginin kendisine yönelttiği Osmanlı Devleti’nin toparlanma sürecine yönelik sorusunu yanıtlaması istenmiştir. Yeni ve Yakın Çağ Tarihi sınavında ise bir soruda bir zaman makinesi yolculuğu ile Reform ve Aydınlanma Dönemi’nden günümüze taşınan iki gerçek karakterin kendileri, yaşadıkları dönem ve günümüz hakkındaki düşüncelerini içeren bir diyalog oluşturmaları istenmiştir. Sınavlar kurumun sağladığı çevrim içi ortamda yapılmış 3-4 saat zaman verilmiş ve intihal taramasından geçirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının öyküleştirmeye ve diyalog oluşturma sorularındaki performansları değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının bir bölümünün soru yönergesini dikkatlice okumama, soruyu anlayamama gibi nedenlere bağlı olarak ortalamaların altında bir başarı sergilemiştir. Bazı internet kaynaklarından doğrudan kopyalama yapan az sayıda öğretmen adayının, kopyaladıkları bilginin soruyla ilgisi olmadığı ya da alıntılanan bilgiyi metne yerleştirmekte zorlandıkları görülmüştür. Beklenen başarıyı gösteremeyen öğretmen adayları başarısızlık nedenleri olarak; soruların yeterince açık olmadığı, zamanın yeterli olmadığı, bu tür sorularla daha önce karşılaşmadıkları ve yaratıcılıklarının zayıf olduğu gibi gerekçeler sunmuşlardır. Öğretmen adaylarının yaklaşık %15’lik bir bölümü öyküleştirmeye ve diyalog oluşturma sorularından tam puan almış ve çoğu soruları yaratıcı ve eğlenceli bulmuş, sınav sonrasında sosyal ağ üzerinden oluşturulmuş olan iletişim kanalında sorular üzerine yorumlar yaparak sınavda yazdıklarını paylaşmışlardır. Bazı öğretmen adayları ise mesleki yaşamında bu tür sorular ve etkinliklere yer vermeyi düşündüğünü ifade etmiştir. Bu araştırma tarih bilgilerinin değerlendirilmesinde öyküleştirmeye ve diyalog oluşturma soruları ya da ödevlerinin öğrencilerin birden fazla üst düzey düşünme becerisini kullanmasını gerektirmesi ve uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi ortamda sınav güvenliğini artırması açısından kullanışlı olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen yetiştirme, Öyküleştirmeye, Alternatif değerlendirme, COVID-19 Küresel Salgını, Çevrim içi sınav, Sosyal bilgiler öğretimi

### Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri*. 3. Baskı, (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik kavramları öğretiminde öyküleştirmeye yönteminin tutuma ve başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Öztürk -Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 57–76.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünme gelişimi*, 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Gölgesiz -Gedikler, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türkçe yazılı anlatım becerileri konusundaki yeterlilikleri*. I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (UBEST), İzmir. <http://ubest.deu.edu.tr/BEST2018/tam-metin-bildiri-kitabi>



- Güner-Yıldız, N. (2018). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Türkçe kullanım hataları: cümleye küçük harfle başlayan öğretmen olur mu? *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 85-96.
- Şekerci, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde storyline yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uçgun, D. (2009, Mayıs). *Yazılı anlatımları açısından Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve beceri düzeylerine yönelik bir değerlendirme*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yalçinkaya, E. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Edeucation Sciences*, 5 (4), 1558 -1571.
- Yeşil, S. ve Kıncal, R.Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini ölçmedeki uygunluğu. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 2019; 16(1), 1-26, <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Yıldız, D. ve Ceran, D. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı sınavlarda yaptıkları dil yanlışları, eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı, (Ed. Özcan Demirel, Serkan Dinçer), 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları, 1057- 1072.

## Yirmi Yıllık Kıdem Farkı Olan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine ve Eğitim Sistemine Dair Görüşlerinin İncelenmesi

Veda Yar Yıldırım

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

### Problem Durumu

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte eğitim sistemlerinde pozitif felsefe yerini postmodern felsefeye, davranışçı yaklaşım da yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Bu anlayış değişiklikleri beraberinde tüm süreci değiştirmiştir. Ancak insan alışkanlıklarını kolay değiştirememektedir. Algılar tutumları ve inançları etkilemektedir. Nitekim Pajares (1992) öğretmenlerin algıları, sınıftaki karar alma durumlarını ve davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenin algısı öğrencinin algısını oluşturmada ve toplumun yaşam kalitesini belirlemektedir (Şahin ve Kılıç, 2020). Örneğin öğretmenin demokratik algıya sahip olması onun aynı zamanda öğrenci merkezli algıya da sahip olduğu göstermektedir (Şahin ve Kılıç, 2020). Nitekim yapılan araştırmada (Akpınar ve Aydın, 2007) kıdemi düşük öğretmenler eğitimdeki değişimleri daha olumlu bulmaktadırlar. Bu araştırmanın da konusu kıdeme bağlı olarak öğretmen algıları arasındaki farkı incelemektir.

Araştırmalar öğretmenlerde kıdem arttıkça eğitim sistemi adına olumsuz kabul edilebilecek bazı algıların oluştuğunu göstermektedir. Kıdemi fazla öğretmenler daha çok Canter modelini tercih etmektedirler. Bu da kıdem arttıkça daha kontrol ve denetim odaklı olduklarını göstermektedir (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007). Mesleki yaşam olan kıdem arttıkça tükenmişliğin arttığı görülmektedir. Öğretmenlerde zamanla mesleklerinden soğuma, ideallerini kaybetme gibi tükenmişlik sendromları görülebilmektedir (Byrne, 1991; Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Friedman, 1991; Şişman, 2004; Troman ve Woods, 2000).

Bununla birlikte öğretmenlerde kıdem arttıkça eğitim sistemi adına olumlu kabul edilebilecek bazı algıların/durumların da ortaya çıktığı görülmektedir. Kıdem arttıkça öğretmenlerin demokrasiye yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları bulgusu (Özdaş, Ekinci ve Bindak, 2014) ve başka bir araştırmada öğretmenlerin kıdemleri arttıkça iş doyumlarının da artması olumlu durumlara dair örnek teşkil etmektedir.

Yukarıda tartışıldığı üzere öğretmenlerin kıdemleri değiştikçe algıları ve ortaya çıkan durumlar farklılaşabilmektedir. Bu araştırmada 20 yıllık kıdem farkının öğretmenlerde oluşturduğu algı farkı incelenmiştir. 20 yıllık kıdem farkının alınmasının nedeni; 20 yılın insan hayatında eğitimde geçirebileceği maksimum süre olarak kabul edilmesi ve son 20 yılda değişen eğitim felsefeleridir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; halen sistemde görev yapan öğretmenlerin 20 yıllık kıdem farklarının onlarda eğitim algısının nasıl farklılaştığını incelemektir. Bu araştırmanın genel amacı yirmi yıllık kıdem farkı olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin dünü, bugünü ve yarını hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Eğitim sistemini etkileyen öğeler hakkındaki düşünceleri nasıldır?

### Yöntem

Araştırmada yirmi yıllık kıdem farkı olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine dair görüşleri nitel araştırma yöntemiyle ortaya konulmaya çalışılmış ve nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda iki farklı örneklem grubu oluşturulmuştur. Örneklemi oluşturmak amacıyla ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada yirmi yıllık kıdem farkı olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine dair görüşlerini ortaya koymak amaçlandığı için birinci örneklem için ölçüt öğretmenlerin 50 yaş üzeri olması, ikinci örneklem içinse ölçüt öğretmenlerin 30 yaş ve altında olması şeklinde belirlenmiştir. Böylece aradaki yirmi yıllık kıdem farkı sağlanmıştır. 50 yaş ve üzeri için 33 öğretmen ve 30 yaş ve altı 47 öğretmen olmak üzere toplam 80 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Her iki örneklem grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=65) Eğitim Fakültesi mezunudur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çalışmanın tüm süreçleriyle açıklanması, teorik doygunluk açısından yeterli sayıda öğretmenden görüş alınması, eş kodlama ve çalışmanın sonuçlarının alanda yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılması gibi süreçler takip edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin analizinde hem içerik analiz hem de betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma soruları temel alınarak ana temalar betimsel analiz yoluyla

incelenirken, öğretmenlerin derinlemesine görüşlerine bağlı olarak içerik analizi de yapılmıştır. Görüşleri alınan öğretmenler kıdem guruplarına göre kodlanmıştır. (30 ve altı yaş olan öğretmenler için "30-Ö1"; 50 yaş ve üzeri olan öğretmenler için "50-Ö14"). Veriler MAXQDA 2020 analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin frekans değerleri bulunmuş ve analiz sonucunda oluşan tema, alt tema ve kodlara bağlı olarak kod bulutu oluşturulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri genel olarak incelendiğinde, öğretmenler öğretmenlik mesleğinin geçmişte daha saygın, öğretmenlerin beceri ve yetenek sahibi ve daha değerli olduğunu düşünmekte, olumsuz olarak ise geçmişte öğretmenin merkezde olduğu görüşünü belirtmektedirler. Hem 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin hem de 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin dününde öğretmene ilişkin daha çok olumlu görüşlerinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin bugününe dair 126 görüşten 99 tanesi olumsuz, 27 tanesi de olumlu olduğu görülmektedir. Mesleğin bugününe ilişkin 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin 45 olumsuz ifadesi, 18 olumlu ifadesinin bulunduğu, olumsuz ifadelerde sıklıkla saygınlığı yitirilmesi, değer kaybı, çok fazla sorumluluk yüklendiği, çok alanda beceri gerektirmesi şeklinde olduğu görülmektedir. 30 yaş altı öğretmenler de mesleğin bugününe ilişkin benzer şekilde daha çok olumsuz bir algılarının olduğu ve saygınlık, değer yitimi ve eğitime kafa yormayan olarak görüş bildirmişlerdir. Her iki grubunda ortak görüşü mesleğin bugün saygınlığının ve değerinin yitirdiği görüşü öne çıkmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik mesleği, Kıdem, Algı

### Kaynakça

- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Friedman, I. A. (1991). High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.
- Kayabaşı, Y. ve Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 149-170.
- Özdaş, F., Ekinci, A. ve Bindak, R. (2014). Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 65-81. DOI: 10.17679/iuefd.15384557.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Şahin, Ş. ve Kılıç, A. (2020). Öğretmenlerin Demokrasi ve Eğitim Söylemleri. *Karaelmas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 238-262.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem
- Troman, G., & Woods, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1(3), 253-275.

## Günümüz Eğitim ve Öğretiminin Niteliğini Arttırmada “Meclis-i Muallim”inin Gereği ve Önemi Üzerine Tarihsel Bir Belge Analizi

Savaş Karagöz

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Meclisi Muallimin, muallim, stajyer muallim ve vekil muallimlerden oluşmaktadır. Okul müdürünün başkanlığı altında ders yılı içinde en az üç defa toplanmasının yanı sıra gerekli görülen durumlarda da toplanmaktadır. Meclisi muallim toplantılarına katılmak mecburi tutulmuş ve katılmama durumu derse devamsızlık şeklinde görülmüştür. Meclisi Muallim, güncel eğitim sorunlarını, mektebin intizam ve terbiyesini alâkadar eden bütün konular hakkında müzakerelerde bulunmaktadır. Öğretmen okullarında eğitimin bütün konularının ele alındığı Meclisi Muallimin, aynı zamanda güncel anlamda eğitim bilimlerinin bütün alanlarını dikkate alarak güncel eğitim sorunlarına çözüm üretmekle sorumlu bir birimdir. Eğitim bilimleri, eğitimle ilgili konuları ve sorunları bilimsel kuramların yanı sıra içinde yaşanan çağın özelliklerini dikkate alarak inceleyen bir bilim dalıdır. 19. Yüzyıldan itibaren hümanist ve realist düşünceye bağlı olarak sanayileşme ve endüstrileşme alanında birçok gelişme yaşanmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak felsefi düşünme, sosyoloji, psikoloji ve teknolojik gelişmeler 20. Yüzyılda eğitimi ve üretken insana olan ihtiyacı da artırmıştır. Bu ihtiyaçlar ülkelerin eğitim yapısına doğrudan etki ederek var olan eğitim yapılarını dönemin ihtiyaçlarına göre düzenlemeye veya yenilemeye itmiştir. Bu düzenleme ve yenilenmeler aynı zamanda 21. Yüzyıl eğitim öğretiminin temelini oluşturmuştur. Günümüz eğitim öğretiminin 21. Yüzyılın gerektirdiği ihtiyaca cevap vermesi kendisinden önceki yüzyılda eğitim ve öğretimle ilgili yapılan faaliyetlerin etkililiğine bağlıdır. Her yüzyıl kendisinden önceki yüzyılın bilgi, beceri, tecrübe ve ileri görüşlü eğitim öğretim uygulamalarını temel alarak şekillenmektedir. Maarif Vekaleti Orta Tedrisat Dairesinin 28/03/1932 tarih 19366 nolu yazılarının içeriğini oluşturan Maarif Vekaleti Milli talim ve terbiye Dairesi 739 Umumi ve 36 hususi Meclisi Muallim Hakkındaki yazılı dokümanı bu düşünceler doğrultusunda incelenmeye değer bulunmuştur. İnceleme sonucunda Meclisi Mualliminde ele alınan konular beş ana başlık ve çeşitli alt başlıklardan oluştuğu görülmektedir. Bu ana başlıklar okulda takip edilecek milli, vatani, Ahlaki ve eğitimsel konuların nasıl ve ne şekilde öğretilmesi, Ders programları ve içeriklerinin güncelliği, okul öğrenci ilişkisinin niteliğinin artırılmasına yönelik faaliyetler, Okul aile işbirliğine yönelik faaliyetler ve Öğrenci sağlığını korumaya yönelik faaliyetlerin neler olabileceğine yönelik soruların oluşturduğu görülmüştür. Ülkemizde ilk kez açılan Kayseri Zincidere Köy Muallim mektebinde(1926-1932) eğitim ve öğretimin niteliğini artırmaya yönelik faaliyette bulunulması için oluşturulan Meclis-i Muallimin biriminin faaliyetlerinin ve bu faaliyetlerin 21. Yüzyıl eğitim bilimleri alanları içindeki yerinin neler olduğunun belirlenmesi araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Maarif Vekâleti Orta Tedrisat Dairesinin 28.03.1932 tarih 19366 nolu yazısı ve Maarif Vekâleti Milli Talim ve Terbiye Dairesi'nin 739 Umumi ve 36 hususi “Meclisi Muallim” Hakkındaki yazılarının hem o dönem hem de günümüz eğitim öğretiminin niteliğini artırmadaki önemi nedir? Sorusu araştırmanın temel problemi oluştururken, alt problemler olarak ise şu sorulara cevap aranmıştır.

- Meclis- i Muallimin görevi nedir?
- Meclis- Mualliminin eğitim ve öğretimin niteliğini artırmadaki önemi nedir?
- Meclis-i Mualliminde görüşülecek konular nelerdir?
- Meclis-i Mualliminde ele alınan konuların günümüz eğitim bilimleri açısından önemi nedir?
- Günümüz öğretmenler kuruluna yönelik öğretmen görüşlerinin medyaya yansımaları nelerdir?

### Yöntem

Bir toplumun dünyada ayakta kalabilmesi ve yaşayabilmesi, dün-bugün-yarın arasında sağlam bir köprü kurmasıyla yani geçmişini geleceğiyle bütünleştirmesiyle olanaklıdır. Buradan hareketle, yaşanan olayların nasıl sonuçlanacağı ve gelecekte hangi olaylarla karşılaşılacağı tahmin edilir ve buna dayalı olarak gereken önlemler alınır(Ercan,2010). Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale doküman adı verilmektedir (Balci, 2006). Doküman; sosyal olgular üzerine bilgi sağlayan herhangi bir malzemedir ve araştırmacının eylemlerinden bağımsız olarak var olur. Belge yoksa tarih de yoktur (Madge, 1965). Bu düşünceden hareketle bu çalışmada doküman analizi yapılmıştır.

Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach& Ward, 2013).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kayseri Zincidere Köy Muallim mektebinde(1926-1932) uygulanmıştır. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak Maarif Vekaleti Orta Tedrisat Dairesinin 28/03/1932 tarih 19366 nolu yazılarının içeriğini oluşturan Maarif Vekaleti Milli talim ve terbiye Dairesi 739 Umumi ve 36 hususi Meclisi Muallim Hakkındaki yazılı doküman incelenmiştir. Öğretmenlerin vazifelerinin yanısıra, inceleme sonucunda Meclisi Mualliminde ele alınan konular öğretmenlerin vazifeler, ve güncel eğitim problemleri olmak üzere beş ana başlıktan ve bu ana başlıklara ait çeşitli alt başlıklardan oluştuğu görülmüştür. Bu ana başlıklar okulda takip edilecek milli, vatani, Ahlaki ve eğitimsel konuların nasıl ve ne şekilde öğretilmesi, ders programları ve içeriklerinin güncelliği, okul öğrenci ilişkisinin niteliğinin artırılmasına yönelik faaliyetler, Okul aile işbirliğine yönelik faaliyetler ve Öğrenci sağlığını korumaya yönelik faaliyetlerin neler olabileceğine yönelik soruların oluşturduğu görülmüştür. Bu beş ana maddenin alt maddeleri ayrıntılı bir şekilde değerlendirildiğinde bugünkü eğitim bilimleri alanları olan, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Öğretim Teknolojileri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dallarının ilgi alanına giren konuları içerdiği görülmüştür.

Dönemin Milli Eğitim Bakanı tarafından Kayseri Zincidere Köy Muallim mektebi(1926-1932)'ne hususi (özel) olarak göndermiş olduğu "Maarif Vekâleti Milli Talim ve Terbiye Dairesi 739 Umumi ve 36 hususi Meclisi Muallim Hakkındaki yazılı doküman incelendiğinde, günümüz anlamıyla öğretmenler kurulunun eğitim ve öğretimin artırılmasında önemli bir organ olduğu görülmüştür. Genel anlamda Meclis-i muallimin öğretmenler arasında fikir alışverişinin önemi, tecrübeli öğretmenlerin mesleki deneyiminden yararlanma, öğretmenler arasında işbirliği ve okul gelişimi için olumlu atmosfer oluşturma amaç olarak belirlenmiştir. Günümüz eğitim öğretimin niteliğini artırmada da önem arz eden bu amaçların gerçek anlamda işlerliğinin sağlanması önemlidir. Ayrıca eğitim ve öğretim ortamının dinamik süreç olduğu düşünüldüğünde muallimler meclisinin bu dinamik sürece uyum sağlaması için sık sık toplanması istenmiştir. Öğretmenler kurulu ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bilgilere bakıldığında günümüzde olduğu gibi o dönemde de muallimler meclisinde faydasız münakaşaların yapıldığı görülmüştür. Bu durumu engellemek için Milli Eğitim Bakanı özellikle, faydasız münakaşalar yerine müspet tedbirler almayı gerektirecek müzakerelerde bulunulmasını istemiştir. Muallimler meclisinde, en önemli görev öğretmenlere atfedilerek, öğretmenlerin ders anlatma gibi görevlerinin yan ısıra eğitim öğretimle ilgili diğer faaliyetlere de iştirak etmesi gereği üzerinde durmuştur. Meclisi mualliminde ele alınacak başlıca konulara bakıldığında 21. Yüzyıl eğitiminin yerine getirmesi gereken, milli eğitim, evrensel ve yerel değerler eğitimi, kendini geliştirme ve yenileme, önleyici rehberlik, eğitim programların toplumun güncel ihtiyaçlarına cevap verebilirliği, ders kitapların nitelikleri, aile okul işbirliği ve vatandaşlık bilinci konuları göze çarpmaktadır. Okullarda verilen derslerden istenilen verimin elde edilmesi için öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik olarak, öğretmenlerin etkili öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları ayrıca sınıf yönetim becerisine sahip olmaları istenmiştir. Bunun yan ısıra ders ve konular arasında disiplinler arası ilişkinin kurulması istenerek, öğrencilerin sağlık gelişimleri in de günümüz gelişimsel rehberlik anlayışına uygun görüşler üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin boş zaman yönetimine yönelik aktivitelerin hazırlanması, öğrencilerin israftan kaçınma yollarını öğrenmeleri, karma eğitim yapılan okullarda ahlak eğitiminin verilmesi, öğrencilerde toplumsal sorumluluk bilincinin oluşturularak toplumsal ilişki becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların yapılması da meclisi mualliminde ele alınacak konular arasında yer almıştır. Öğrencilerin birbiriyle kaynaşmaları için ise; öğrenci kulüplerinin oluşturulması, sportif faaliyetler düzenlenmesi, mektep oyunlarının organizesi, sinema tiyatro faaliyetleri, kooperatifçilik bilincinin oluşması ve sosyal faaliyetlerin yapılması istenmiştir. Öğrencilerin sağlıklı gelişimleri için dikkatli olunması, öğrenci yemeklerinin temiz ve sağlık oluşuna dikkat edilmesi ve yardıma muhtaç olan öğrencilere ne gibi yardımlarda bulunulacağı da meclisi mualliminde ele alınması gereken konular arasında yer almıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde meclisi muallimin günümüz nitelikli bir eğitim için gerekli görülen tedbirleri ele almıştır. Sadece bilişsel alanda değil duyuşsal, psikomotor ve sosyal alan gelişimlerine yönelik kazanımların 90 yıl öncesinden dikkate alınması meclisi muallimin önemini ortaya koymuştur. Ancak günümüzde yapılan öğretmenler kurulu, öğretmenler tarafından gereksiz ve zaman alıcı bulunmaktadır. Öğretmenler kurulunda ele alınan konuların da yüzeysel olduğu dile getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Meclisi Muallimin, Öğretmenler kurulu, Eğitim Bilimleri, eğitimde niteliği artırma

### Kaynakça

- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemAkademi.
- Ercan, Y.(2010). *Tarih araştırmalarında yöntem ve teknik*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Karagöz, S. (2005). *Kayseri- Zincidere Köy Muallim Mektebi (1926-1932)'nin Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihi içindeki yeri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıral, B.(2020).*Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi*. *Journal of Social Sciences Institute*, 15(1). 170- 189
- Maarif Vekâleti(1932). *Meclis-i Muallimin*. Orta Tedrisat Dairesi. 28.03.1932 tarih 19366 nolu yazı.
- Madge, J. (1965). *The Tools of Science An Analytical Description of Social Scince Techniques*. Anchor Books Doubleday and Comp.
- MEB. (1994). *Lise ve ortaokullar yönetmeliği*: Resmi Gazete, Sayı:11868.
- MEB. (2003). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmi gazete, Sayı: 25212.
- MEB. (2019). *Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönerge*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. 09.08.2018.
- Sambur, B.(2019). *21. Yüzyılda Eğitim ve Öğretmen Felsefesi*. Eğitim Bilimleri Perspektifinden Öğretmen (Edit: Fuat TANHAN, Halil İbrahim ÖZOK, Cesim ALADAĞ). Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Şanal M. - Karagöz S. (2006). "Türk Eğitim Tarihi İçerisinde Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi ve Faaliyetleri (1926-1932)", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 172, s. 183-202
- Taştan, Z.(2019). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Politikalarını Anlamak: Çözüme Bir Kapı Aralamak*. Eğitim Bilimleri Perspektifinden Öğretmen (Edit: Fuat TANHAN, Halil İbrahim ÖZOK, Cesim ALADAĞ). Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013, www.ids.ac.uk. Brighton: IDS.



## “Şimdi Yeni Şeyler Söylemek Lazım”: YÖK Yetki Devri ve Öğretmenlik Lisans Programları için Bir Analiz Çalışması

Pınar Ayyıldız, Adem Yılmaz

Ankara Medipol Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi

### Problem Durumu

Yerelin, dünyanın ve güncelin nabzını tutabilecek, üstün nitelikli ve çağdaş, uygun eğitim modellerini, metot ve yaklaşımları gözeterek içerikler eğitim fakülteleri bünyesinde istendik insan profilini yetiştirecek bir kaygıya yanıt verebilirken bunu öğretmenlik lisans programları aracılığıyla mümkün kılarak gerçekleştirmek esasında toplum nezdinde böylesi bir anlayışın etki gücünü, yetişen öğretmenlerin yine çok sayıdaki yetişen öğrencileri üzerinden arttıracaktır. Bu tip bir eğitim nosyonu, problem çözme becerilerini taşıyan, doğru bilgiye erişebilen, analitik düşünme yetisine sahip, hayat boyu öğrenme felsefesine inanan, ekip çalışmasında etkili ve etkin bireyleri hedefleyen bir sistem anlayışı (Kaşarcı, 2021) ve arayışıdır. Yükselen ve değer kazanmakta olan olgulardan *sürdürülebilirlik*, *insan ötesi gelecek*, *antroposen çağ*, *dijital liderlik*, *disiplinler ötesilik*, *gerçeklik ötesi* gibi bileşenlerin öğretmen yetiştirme odaklı programlarda kendisine artık yer bulması kaçınılmazdır. Bu bağlamda “eğitim sisteminin temel öğelerinden olan program ve öğretmen niteliği arasındaki ilişki göz önüne alındığında, 21. yüzyılın nitelikli öğretmenlerinin yetiştirildiği lisans programlarının belirlenmesi ve gözden geçirilmesi, eğitim-öğretimde hedeflenen niteliğin elde edilmesi açısından oldukça büyük önem taşımaktadır” (Şişman, 2017, s. 1304). Nitekim, makro ölçekte incelemeler yapıldığında da Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) öncülüğü ile oluşturulmuş olan ‘Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi’ uyarınca ülke çapındaki tüm üniversitelerin bilimsel, akademik, teknik, dijital yeterlikleri taşıma, söz konusu yetkinlikleri hem yerel hem ulusal hem de küresele aktarma, değişim ekseninde kurulacak iş birlikleri ve karşılıklı iletişimlerle de bunları yükseköğretim ekosisteminin yararına sunabilme yeterliliklerine daha çok vurgu yapılacağı izlenmektedir (İlhan & Yelkenci, 2021, s.153). Burada önemli olan bir başka nokta da öğretmenlik mesleğini icra edecek öğretmen adaylarına dönük olarak alıyor oldukları eğitim öğretim süresi boyunca planlanan ve uygulanan tüm bilgi aktarım süreçleri ile onların profesyonel altyapılarının oluşumuna katkı sunan etkileşimlerin, geleceğin öğretmenleri olan bu fertler için aslında yol gösterici bir işlevle örnek de teşkil etmesidir. Tüm bu konular çerçevesinde denilebilir ki öğretmenlik mesleği, öğretmenliğin ne’liği, kendisine yıllardır atfedilen “kutsal oluş”un dışında farklı ve yenilikçi bir bakış açısı ile tekrar tekrar ve yeniden okunmalıdır. Şimdiye dek süregelen küçük ve-kimi görece-büyük çaptaki değişiklik hamleleri ile reform girişimlerinin, eğitim fakültelerinin program içeriklerinde yeni bir görüşü tam manasıyla benimsetme ve özellikle bunu sürdürülebilir kılma anlamında henüz arzu edilen düzeyde etkili olmadığı kaydedilmiştir (Safran, 2014; Doğanay ve diğ., 2015). Bizatihi Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bütün bunlar ışığında şöyle demektedir: “Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki çağcıl gelişmeler yanında Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal değişiklikler, toplumsal ihtiyaç ve talepler dikkate alındığında eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin bölüm ve anabilim dalı yönünden yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden güncellenmesi, bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır” (Yeni Öğretmen Yetiştirme, 2018, s.9). Bu düşünüş, 2020 yılında Yeni YÖK kararları doğrultusunda “Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarının geliştirilip güncellenmesi çalışmalarının, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ile MEB tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri dikkate alınarak bizzat ilgili yükseköğretim kurumları tarafından yapılmasının” (Eğitim Fakültelerine Yetki Devri, 2020), diğer bir ifadeyle ilgili derslerin, ders içeriklerinin, müfredat ve kredi yükünün belirlenmesindeki yetkinin üniversitelere devredilmesinin, önünü açmıştır. Dolayısıyla 2021 yılı itibarıyla, bir yandan pandeminin üniversitelere, bilhassa eğitim alanına, getirmiş olduğu ve devam edeceği öngörülen ani stres yükü, kriz durumu ve esnek olma gerekliliği de düşünüldüğünde, YÖK tarafından Eğitim Fakültelerine devredilen eğitim programlarını hazırlama, sunma ve değerlendirme yetkisinin, titizlikle; gerçekçi ve zamanın ruhunu iskalamayan biçimde tartışılması, ilgili her yükseköğretim kurumunun kendi iklimi, kültürü, öğrenci profili ve aynı zamanda ulusal öğretmen kimliği bakımından bu özerklik durumunu ivedilikle ve optimal şekilde işler hale getirmesi elzem görünmektedir. Bu çalışma, 2020 yılında Yeni YÖK yetki devirleri ile gerçekleşen ve eğitim fakültelerinin müfredatlarına yönelik “tarihi bir karar” olarak anılan yeni durumun aşağıdaki sorular ile ele alınmasını amaçlamaktadır:

1. Eğitim fakülteleri öğretmenlik lisans programlarına YÖK tarafından nasıl bir yetki devrinde bulunmaktadır?
2. Devredilen yetkilerin, ilgili yükseköğretim kurumları bakımından analiz edilmesiyle hangi sonuçlara ulaşılmaktadır ve bu sonuçlar paydaşlara neler söylemektedir?

## Yöntem

Bu çalışmada araştırma sorularına yanıtların aranması; ilgili basılmış ve dijital türdeki kaynakların, dokümanların incelenmesi yoluyla ve SWOT Analizi yöntemine başvurulması suretiyle bir durum analizinin yürütülmesi hedeflenerek planlanmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller gibi belgeleri mercek altına almak için kendisine başvuru sistemli bir nitel araştırma yöntemidir, ilgili veri setine ulaşma, verileri ayıklama/seçme, yorumlama/anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme/sonuca ulaşmayı içinde barındıran, farklı nitel yöntemlerle beraber çeşitleme/üçgenleme gerçekleştirmek için (Kıral, 2020), doğrulama yapmak ve veriyi zenginleştirmek için kullanılan bir araç teşkil eder. Bu çalışmada, doküman analizi, durum analizine geçişte verileri aktarırken kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Doküman analizi, aynı zamanda bir konuya dair meydana gelen değişimi gözlemeyi sağlayan ve gelişimleri yakından izleyebilmeye olanak veren bir metot olarak anılmaktadır (Koyuncu, Şata & Karakaya, 2018). Bu yönelimle, bu çalışmada 1997-98 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Millî Eğitimi Geliştirme Projesi ile başlatılan öğretmenlik lisans programları yapılandırma çalışmalarının, 2006, 2009, 2012, 2018 ve nihayet 2020 yılında YÖK koordinasyonu ile ne gibi aşamalar ve kararlar ile yürütüldüğünün izlenmesi ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ile MEB tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri gündeminin ne olduğu doküman analizi ile mümkün kılınacaktır. Çalışmanın diğer yöntem ayağını oluşturan SWOT Analizi ise Strengths (Güçlü Yönler), Weaknesses (Zayıf Yönler), Opportunities (Fırsatlar) ve Threats (Tehditler) terimlerinin ilk harflerinin SWOT sözcüğünü oluşturduğu, yükseköğretim kurumlarınca da sıklıkla uygulamaya konarak saptanan güçlü/zayıf yönler, fırsat/tehditlere ve stratejilere göre bir yol haritasının belirlendiği ve bunlar neticesinde eğitim-öğretim kalitesinin yükseltilebildiği, sonuçta öğrenci ve personelin tatmin olduğu, rekabetçi ulusal ve uluslararası üniversiteler liginde ilgili eğitim kurumunun konumunun güçlendirildiği bir analiz yöntemidir (Başlıgil & Özdemir, 2011). SWOT Analizi, belirlenen kurumsal amaç ve hedeflerin gerçek kılınması için, gerekli olan stratejileri gündeme getirir, ilgili amaç ve hedefler için planlanan politikaların uygunluğunu inceler ve iç/dış çevrenin sistemsal olarak (yeni) duruma doğrudan ve dolaylı etkilerini tespit etmeye yardımcı olur (Çoban & Karakaya, 2010). Bunlar göz önüne alındığında yükseköğretim kurumları için ve öğretmenlik lisans programları özelinde YÖK yetki devri kararlarının ne gibi anlamlar taşıdığına çok boyutlu bir incelemenin doküman analizi ve SWOT Analizi ile yapılması yerinde görünmektedir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Devam eden bu çalışmada, yürütülmekte olan doküman analizi ve SWOT Analizi sayesinde ulaşılmış olan ilk sonuçlar şunlardır:

1. İlgili dokümanlara tarihsel bir yaklaşımla ve yakından bakıldığında, belli başlı kavram setlerinin altının çizildiği izlenmektedir. Bu defaatle vurgulanan kavramlar, YÖK tarafından çizilmek istenen gelecekteki "ulusal öğretmen profili" ve "öğretmenlik mesleği eğitimi"nin üst çerçevesinin izlerini taşımaktadır.
2. SWOT Analizi, yükseköğretim kurumlarının ülke içindeki lokasyonları, üniversiteye giriş sınavındaki öğrenci kabul sıralamaları, devlet ya da vakıf üniversitesi oluşları, stratejik belgeleri, kalite belgeleri, akreditasyon süreçleri ve misyon/vizyon ifadeleri gibi çok çeşitli bileşmelerle şekillenen üst kimlikleri ile yetki devrini potansiyel olarak ele alış biçimlerinin yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın, tartışılmakta olan bir konuyu; YÖK tarafından üniversitelere yetki devrini inceliyor olması, alana katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmanın, ilgili konuyu ele alış biçiminin (yöntemi) ve raporlayacak olduğu sonuçların, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında yer alan eğitim fakülteleri ile eğitim bilimleri fakülteleri için ilham verici ve yol gösterici olduğuna inanılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim fakülteleri, SWOT Analizi, yeni YÖK, doküman analizi, öğretmenlik lisans programları

## Kaynakça

Başlıgil, H. & Özdemir, Y. (2011). *Arama "swot analizi" çalışması ile durum tespiti ve senaryo uygulaması ile geleceğe ait öneriler*. UYK-2011, Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar'da sunulan bildiri.

Çoban, B. & Karakaya, Y. E. (2010). Geleceği planlamada stratejik yönetim ve swot analizi: Kavramsal yaklaşımlar. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 342- 352.

Doğanay, A., Akbulut Taş M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan-Türkkan, B., Sarı, M., Karakuş, M., Aybek, B., Sadık, F., ve Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 1-21.

Eğitim Fakültelerine Yetki Devri (2020). *Yök'ten eğitim fakültelerinin müfredatlarına yönelik tarihi karar*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden 14.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

İlhan, E. & Yelkenci, Ö. F. (2021). Yükseköğretimde yeni model arayışında bütünlük bir tasarım önerisi: disiplinlerarası dijital model (DDM). *EKEV Akademi Dergisi*, 25(85), 151-172.

Kaşarçı, İ. (2021). *Eğitim fakülteleri programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kullanılan yenilikçi uygulamaların etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.

Koyuncu, M. S., Şata, M. & Karakaya, İ. (2018). Eğitimde ölçme ve değerlendirme kongrelerinde sunulan bildirimlerin doküman analizi yöntemi ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2);216-238. DOI: 10.21031/epod.334292

Safran, M. (2014). Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme süreci ve yeni arayışlar. 4. *Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 2-3) içinde.

Şişman, G. T. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde "eğitim programı" kavramı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1301-1315, 2017. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.330259.

Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi

(2018). <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 15.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

## Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Özyeterlilikleri: Hakkari Üniversitesi Örneği

Zeynep Nalan Yılmaz, Betül Yar Sevmiş

Hakkari Üniversitesi

### Problem Durumu

Çağımızda yaşanan olağanüstü değişim ve gelişimler, okuryazarlık kavramının değişime uğramasına yol açarak, farklı okuryazarlık tanımları şekillenmiştir (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019; Onursoy, 2018). Sosyal alışkanlıklarımızın değişmesi ile birçok çalışan bilgisayarla işini hızlıca yaparken, pek çok kullanıcı internet sayesinde istediği yerden ürün sipariş edebilmekte veya sosyal ağlar ile insanlarla hızlı bir şekilde iletişim kurabilmektedir. Dolayısıyla bu değişimlerle teknoloji hayatımızın büyük bir parçası olmuş ve okuryazarlık kavramına yeni bir boyut yüklemiştir (Destebaşı, 2016). İlk zamanlarda temel anlamda okuma-yazma becerisi olarak algılanan okuryazarlık kavramı, gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ve insanların bu teknolojiler ile etkileşimi sonucu çeşitli okuryazarlık türlerinin oluşmasına yol açmıştır. Bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi kavramlar literatürde yerini almıştır (Kozan ve Özek, 2019). 21. yüzyılın bir getirisi olarak basılı ve yazılı ürünleri okuma ve kâğıt üzerine yazma eylemini değişime uğramış ve okuma-yazmanın farklı bir boyutu olan dijital okuryazarlık kavramı eğitimde de dahil olmak üzere tüm alanlarda etkili olmuştur (Maden vd., 2018; Polat, 2019). Modern anlamda okuma-yazma becerileri yalnızca yazılı bir metni okumak veya oluşturmak değil metnin üretim aşamasından oluşturulmasına kadar her an eleştirel ve aktif bir katılımcı olmayı; yaşanan değişimler doğrultusunda daima güncellenmeyi gerekli kılmaktadır (Aytaş ve Kaplan, 2017).

Yaşadığımız dijital dünya düzeninde teknoloji temelli e-yaşam sisteminin benimsenmesi ile toplumun bu gelişmelere ayak uydurabilmek için yeni beceriler geliştirmesi kaçınılmaz olmuştur (Onursoy, 2018). Türkiye yeterlilikler çerçevesi tarafından belirlenen sekiz yetkinlikten biri de “dijital yetkinlik”tir. Dijital yetkinlik, bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması için bilgisayarların kullanılması ve internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi becerilerle desteklenmelidir (TYÇ, 2015).

Pek çok araştırmacı tarafından dijital çağda karşılaşılan problemleri çözmeye dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmanın önemine vurgu yapılmaktadır (Sönmez ve Gül, 2014; Yontar, 2019). Geleneksel okuryazarlığın karşısında gittikçe önem kazanan dijital okuryazarlık becerisinin bireylere kazandırılması günümüzde tüm toplumlar için bir zorunluluk haline almıştır (Karabacak ve Sezgin, 2018).

Dijital teknolojilerle okuma-yazma ilişkisi iki yönlü gerçekleşmektedir. İlki bireylerin dijital ortamda karşılaştıkları yönergeleri, komut, işaret ve görselleri doğru şekilde anlamlandırıp dijital araç-gereçleri etkili şekilde kullanabilmeyi ifade eder. Diğeri ise oluşturulan materyalleri paylaşabilmeyi ifade eder (Özbay ve Özdemir, 2014). Dijital çağda gelişen dijital teknolojilerle birlikte bireylerin dijital ortamdaki sorunları çözmek için giderek artan bilişsel becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilere genellikle “dijital okuryazarlık” denir (Aviram ve Alkalai, 2006).

Dijital okuryazarlık eğitim fakültesi öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasındadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz yeterliliklerini farklı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu değişkenler cinsiyet, bölüm, sınıf, akıllı telefon ve bilgisayara sahip olma durumu, internete erişim imkanı, günlük internet kullanım süresi, anne ve baba eğitim durumu olarak belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık becerisine sahip olmayan öğretmenlerin bu beceriyi öğrencilere kazandırmasını beklemek gerçekçi olmayacaktır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu yeterliliklerini belirleyip lisans süresince eksikliklerinin giderilmesi onların öğretmenliğe hazırlanması açısından önemli görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterliliklerini belirlemek önem taşımaktadır.

### Yöntem

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık öz yeterliliklerini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının;
  - Bölümü dijital okuryazarlık öz-yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
  - Sınıfı dijital okuryazarlık öz-yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

- Cinsiyeti dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
- Anne eğitim durumları dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
- Baba eğitim durumları dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
- İnternete erişim imkânları dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
- İnternet kullanım süresi dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
- Bilgisayar erişim imkânları dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
- Akıllı telefona sahip olma durumları dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılacaktır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni ile gerçekleştirilecek araştırmada örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum ve görüşlerin nicel olarak betimlenmesi amaçlanmıştır (Creswell, 2014). Bir grubun belirli özelliklerinin tanımlanmasını içeren tarama çalışmaları (Büyüköztürk vd, 2013). Tarama araştırmalarının özellikleri Fraenkel ve Wallen (2006) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

- Yetenekler, fikirler, tutumlar gibi özellikleri tanımlamak ve belirlemek amacıyla büyük bir gruptaki gruptaki kişilerden küçük bir grup seçilerek bilgiler toplanır.
- Veri toplama süreci sorular sorarak bilgilerin toplanmasını içerir.
- Veriler tüm popülasyona ulaşmak yerine örneklemden elde edilir.

#### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin düşük veya orta düzeyde olduğu tahmin edilmektedir. örnekleme yer alan öğretmen adaylarının bölüm, sınıf, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, internete erişim imkanları, internet kullanım süresi, bilgisayar erişim imkanları, akıllı telefona sahip olma durumlarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açacağı düşünülmektedir. bu nedenle verilerin analizinde gerekli testler yapılarak öz yeterliliklerin hangi grup lehine veya aleyhine anlamlı farklılık yarattığı ifade edilecektir.

Sınıf düzeyi yükseldikçe dijital okuryazarlık öz-yeterliliklerinin daha yüksek düzeyde olacağı düşünülmektedir. İnternet erişimi ve kullanım süresi arttıkça, akıllı telefon ve bilgisayara sahip olma oranı arttıkça da öz-yeterlilik düzeyinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Anne- baba eğitim düzeyi arttıkça öz-yeterlilik düzeyinin farklılaşacağı ön görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital okuryazarlık, Öğretmen adayları, öz-yeterlilik

#### **Kaynakça**

- Aviram, A., & Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of igital literacy: three scenarios igital next steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 9(1).
- Aydemir, Z., Sakız, G., & Doğan, M. C. (2019). İlkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerileri rubriğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 617-638.
- Banaz, E., (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri (Giresun ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Destebaşı, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri. *International Periodical igital Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 895 910.
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul igital ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- 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.
- Gilster, P., (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub..

- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Karabacak, Z. İ. & Sezgin, A. A., (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 488, 319-343.
- Kozan, M., & Bulut Özek, M. (2019). Böte bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Firat University Journal Of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1).
- Kuru, E. (2019). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 14(3).
- Maden, S., Maden, A., & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(55), 685-698.
- Ng, W. (2012). Can we teach igital natives igital literacy?. *Computers & education*, 59(3), 1065-1078.
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2018). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-Yeterliliği Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1427-1436.
- Ocak, G., & Karakuş, D. Ö. G. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-yeterlilik Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 21(1).
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Özbay, M., & Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar/A suggestion for Turkish Teaching Curriculum: Digital literacy objectives and standards. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31-40.
- Polat, S., (2019). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Çalışmalar*, 10, 75-93.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 12(62).
- Spires, H. A., & Bartlett, M. E. (2012). Digital literacies and learning: Designing a path forward. *Friday Institute White Paper Series*, 5.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, (2015). Mesleki Yeterlilik Kurum [https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC\\_tebliğ\\_2.pdf](https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf) adresinden 10.03.2020 tarihinde alınmıştır.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167
- Yontar, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.



## COVID-19 Dönemi ve Yabancı Dil Öğretmeni Eğitiminde Dijital Dönüşüm

Ayşe Kızıldağ

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

2020 yılının ilk çeyreğinde ortaya çıkan COVID-19 virüsü nedeniyle ilan edilen pandemi sürecinde *dijital okuryazarlık* olgusu dünya çapında öne çıkmıştır. Eğitim sektörü açısından yeni bir kavram olmamasına karşın, uzaktan eğitimin zorunlu olarak uygulanması, bu süreç içerisinde tüm dünyanın özellikle eğitimden sorumlu karar verici mekanizmalar (örneğin eğitim bakanlıkları ve yükseköğretim kurumları) ile birlikte bu sektörü oluşturan uygulayıcılar ve paydaşlar (okul/üniversite yönetimi, öğretmenler/akademisyenler, öğrenciler ve aileleri) için öncelikli bir konu haline gelmiştir. Buna ek olarak, öğretmen yetiştiren kurumlar da okullar kadar eğitimdeki bu dönüşümden iki boyutta etkilenmiştir: (a) öğretim pratiklerinin dijitalleştirilmesi ve (b) öğretmen eğitimi müfredatının gerek içerik gerekse de yöntem açısından öğretmen adaylarının yakın gelecekte ihtiyacı olacak dijital kazanımlara uygunluğu için gerekli güncellemelerin yapılması. Diğer bir deyişle, sadece teorik derslerin işleyişi değil, öğretmenlik becerisi kazandıran dersler ile öğretmenlik uygulamasının da uzaktan eğitime uygun şekilde planlanması ve eşgüdümlü olarak bütün müfredatın dijital eğitime uygun yabancı dil öğretmeni yetiştirmeyi hedeflemesi öncelikli dönüşüm ihtiyacı olmuştur. Bunu yaparken yansıtıcı yaklaşımı yöntem olarak temel alan ve yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öğrenmelerini uzaktan eğitimde mümkün kılan dijital araçların kullanılması da öncelikli bir konu haline gelmiştir. Yansıtıcı yaklaşım, öğretmen adayının eğitiminde sadece teorik açıdan mesleki içerik bilgisine değil aynı zamanda uygulamalar hakkında da derinlemesine bireysel bakış açıları geliştirmesi için önemli bir araçtır (Schön, 1983, 1987). Dijital yansıtıcı öğrenme araçları (sosyal medya platformları, bloglar, videolar, e-portfolio sistemleri, vb) öğretmen eğitiminde sıkça kullanılmaktadır (Aşık, 2016; Ayan & Seferoğlu, 2011; Miller, 2007; Oakley, Pegrum & Johnston, 2014; Oner & Adadan, 2011; Prilop, Weber & Kleinknecht, 2019; Savas, 2012; Wright, 2010). Bu araçlar yakın gelecekte öğretmen adaylarının meslekte ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerinin dijitalleştirilmesinde oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışma, sözkonusu dönüşüm sürecinde, yabancı dil öğretmeni yetiştiren bir bölümde gerçekleştirilen ders içeriklerinin dijitalleştirilmesi ve ortaya çıkan yeni kazanım ihtiyaçlarını dijital araçlar çerçevesinde, yabancı dil öğretmen adaylarına etkisi açısından incelemeyi amaçlamaktadır.

### Yöntem

Çalışma, nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar olay ve olguları derinlemesine inceleyen konular ile ilgilenirken araştırma sürecini de ele alırlar (Patton, 1990). Ayrıca, "içeriden araştırma" yaklaşımına göre nitel araştırmalar olguyu en iyi anlama yönteminin araştırmacının araştırma sahasına düzenli erişiminin olmasına bağlanmaktadır (Evered & Louis, 1991, 2005). Fenomenografik araştırmalar da görünenin betimlendiği (Hasselgren & Beach, 1997) olguların katılımcılara göre tarif edildiği nitel araştırma yönteminin bir alt dalıdır (Trigwell, 2006).

Araştırmacının evreni olan Türkiye'de örneklem olarak araştırmacının erişim pratikliği sebebiyle amaçlı seçilen bir yükseköğrenim kurumunda yabancı dil öğretmeni yetiştiren Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde 2020 yılının Mart ayından itibaren yaklaşık bir yıllık süreçteki dönüşümü aşağıdaki araştırma sorularını cevaplamaya çalışmaktadır:

1. Pandemi sürecinde ders içeriklerindeki dijital değişime katılımcıların bakış açısı nedir?
2. Yakın gelecekte ihtiyaç duyacağı mesleki beceri ve kazanımların edinilmesinde kullanılan dijital yansıtıcı öğrenme araçlarına katılımcıların bakış açısı nedir?

Bunu yaparken, veri, katılımcı gözlem, görüşme ve doküman analizi ile araştırmacının saha notları derlenerek üretilmiştir. Araştırmaya konu olan kurumda tam zamanlı olarak çalışan araştırmacı, süreçteki değişim ve dönüşümlere hem karar veren hem de uygulayan olarak araştırmacının katılımcısı ve araştırmacısı olarak yer almakla birlikte, araştırmacının çevrimiçi derslerine kayıtlı 63 kız, 27 erkek, toplam 90, 3. ve 4. sınıf öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların 45'i 3. Sınıf 45'i de 4. sınıf öğrencisidir.

Toplanan veri, içerik analiziyle araştırma sorularını cevaplayacak şekilde kategorize edilerek sunulmuştur. İçerik analizi nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri analizi yöntemidir. Özellikle metin biçimindeki nitel verilerin sınıflandırılıp tematik olarak sunumunda son derece kolaylaştırıcıdır (Büyüköztürk, vd, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu nedenle araştırmacı, veri toplama araçlarıyla topladığı veriden önce kodlar çıkarmış ve bunları da üst kategorilerde birleştirerek sunmuştur.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk araştırma sorusu katılımcılardan aldığı yanıtlar ve gerekli kurumsal düzenlemeler ışığında ders içeriklerinin dijitalleştirilmesi ve uzaktan eğitimde dijital platformlara geçiş çerçevesinde analiz edilmiştir. Buna göre, katılımcılar pandeminin başında uzaktan eğitime hızlı geçişe paralel olarak karışıklık yaşadıklarını, fakat yüzyüze dersler sırasında dijital ders içeriklerini kullanmaya alışık olmaları nedeniyle, sürece kolay adapte olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, ilerleyen süreçte kurumun çevrimiçi dersleri öğrenme yönetim sistemi üzerine (LMS) taşınmasıyla öğrenme sürecinin daha sürdürülebilir hale geldiğini ifade etmişlerdir. Öğrenmenin ders içerikleri açısından dijitalleşmesi, birimde pandemi öncesinde gerçekleştirildiğinden sürecin daha az sıkıntılı geçtiği sonucu gözlemlenmiştir.

İkinci araştırma sorusuna cevaben, öğretmen adaylarının “yeni normal”de ihtiyaç duydukları mesleki bilgi ve becerileri geliştirmede kullanılan yansıtıcı dijital öğrenme araçları (zoom, youtube, canva, padlet, jamboard, coggle, mentimeter, edpuzzle, jamboard, Google docs, Google forms ve Google meet, vb) çoğunlukla ilk kez kullanılmakla birlikte, mevcut dijital becerileri sayesinde zorluk yaşamamışlardır. Katılımcılar, bu araçların kullanımının, yansıtıcı mesleki görüşlerini geliştirmede ve ders içeriklerine paralel olarak mesleki repertuarlarına olumlu anlamda katkıda bulunduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca, bu araçların etkin kullanımı üzerine özellikle çalışmalarının ihtiyaç olduğunu dile getirmişlerdir. Bu anlamda çalışma, yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumların ders içeriklerinin öğretmen adaylarının mesleki öğrenmesinde dijital araçların etkin kullanım stratejilerinin ders kazanımları arasına eklenmesini ve ders içeriklerinin buna göre güncellenmesini önermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, Pandemi, Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi, yansıtıcı öğrenme yaklaşımı, dijital öğrenme araçları

## Kaynakça

- Aşık, A. (2016). Digital Storytelling and Its Tools for Language Teaching: Perceptions and Reflections of Pre-Service Teachers. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 6(1), 55-68.
- Ayan, D., & Seferoğlu, G. (2011). Using electronic portfolios to promote reflective thinking in language teacher education. *Educational Studies*, 37(5), 513-521.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Pegem yayınları: Ankara.
- Evered, R., & Louis, M. R. (1981). Alternative perspectives in the organizational sciences: “inquiry from the inside” and “inquiry from the outside”. *Academy of management review*, 6(3), 385-395.
- Evered, R. D., & Reis Louis, M. (2005). Two contrasting modes of inquiry. *Foundations for inquiry: Choices and trade-offs in the organizational sciences*, 91-98.
- Hasselgren, B., & Beach, D. (1997). Phenomenography: A good for nothing brother of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 191-202.
- Miller, S. M. (2007). English teacher learning for new times: Digital video composing as multimodal literacy practice. *English Education*, 40(1), 61-83.
- Oakley, G., Pegrum, M., & Johnston, S. (2014). Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 36-50.
- Oner, D., & Adadan, E. (2011). Use of web-based portfolios as tools for reflection in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 477-492.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). SAGE Publications, inc.
- Prilop, C. N., Weber, K. E., & Kleinknecht, M. (2019). How digital reflection and feedback environments contribute to pre-service teachers’ beliefs during a teaching practicum. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 158-170.
- Savas, P. (2012). Micro-teaching videos in EFL teacher education methodology courses: Tools to enhance English proficiency and teaching skills among trainees. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 730-738.
- Schon D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Book: New York.
- Schon D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass: San Fransico, USA.

Trigwell, K. (2006). Phenomenography: An approach to research into geography education. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 367-372.

Wright, N. (2010). Twittering in teacher education: Reflecting on practicum experiences. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(3), 259-265.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Fen Bilimleri Öğretmenlerin Bilim Merkezinde Rehberli Gezi Deneyimleri

Melike Yavuz Topaloğlu, Aysun Öztuna Kaplan, Canan Laçın Şimşek

MEB, Sakarya Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilim merkezleri, farklı yaş gruplarını ve farklı birikimlere sahip bireyleri bilimle buluşturmayı hedefleyen, bilim ve teknolojiyi toplum için anlaşılır ve ulaşılır hale getirmeyi amaçlayan kurumlardır. Bu merkezlerde, farklı disiplinlere ait bilgiler sunan sergiler yer almaktadır. Bilim merkezlerinde ziyaretçilerin sergilerle etkileşime girmesi, dokunması, denemesi amaçlanmaktadır. Böylece, bilginin ziyaretçiler tarafından keşfedilmesi hedeflenmektedir.

Hem eğlenmeyi hem de öğrenmeyi bir arada sunan bu merkezler, öğretmenler, aileler ve okul grupları arasında tercih edilen ziyaret mekanlarıdır (Falk & Dierking, 2000; Ramey-Gassert, Walberg, & Walberg, 1994; Rennie & McClafferty, 1996). Bilim merkezlerine yapılan ziyaretlerin bir öğrenme deneyimine dönüşebilmesi için, ziyaretlerin bir ajanda/amaç (Falk & Dierking, 2000) doğrultusunda yapılmış olması önemli bir faktördür. Bu anlamda, öğrenmenin bu amaçlar içinde yer alması gereklidir. Bu öğrenme, bireysel ilgiler yanında, bir bilen ile birlikte tartışmalar yürüterek, ziyarette bulunarak da gerçekleşebilir. Bu kişiler, ebeveynler, abiler/ablalar, büyük anne-babalar gibi yetişkinler, öğretmenler olabilir. Bunların yanında, ziyaretçilerin öğrenme ihtiyacını karşılamak için, bilim merkezlerinde rehberler bulunmaktadır. Rehberler, ziyaretleri düzenlemek, ziyaretçilere sergileri tanıtmak ve ziyaret süresince ziyaretçilerin sorularını cevaplamakla görevlidirler (Rodari & Xanthoudaki, 2005).

Bilim merkezi rehberleri, özellikle okul grupları tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Bu şekilde, gruplar sergilerde yer alan bilgilere hem daha kolay yoldan ve kısa sürede ulaşabilmekte hem de merak ettikleri soruları sorabilmektedirler. Dolayısıyla, bilim merkezlerinde verilen rehberlik hizmetleri önemli bulunmaktadır (Cox-Peterson, Marsh, Kisiel ve Melber, 2003; Pendrill ve Ingerman, 2008).

Yapılan bu ziyaretlerde verilen rehberlik hizmetinden öğretmenlerin haberdar olmaları ve içeriği ile ilgili bilgi sahibi olmaları oldukça önemlidir. Bu sebeple, çalışmada, bilim merkezini ziyaret eden fen bilimleri öğretmenlerinin bilim merkezini önce serbest olarak daha sonra rehber eşliğinde ziyaret etmeleri sağlanmıştır. Bu iki deneyimi karşılaştırarak, rehberliğin gerekliliği ve önemi ile ilgili düşüncelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Bilim merkezini ziyaret eden öğretmenlerin, serbest gezi ve rehberli gezi ile ilgili deneyimleri nelerdir?

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin serbest olarak gerçekleştirdikleri bilim merkezi ziyaretleri ile ilgili deneyimleri nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin rehber eşliğinde gerçekleştirdikleri bilim merkezi ziyaretleri ile ilgili deneyimleri nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin bilim merkezini rehber eşliğinde gezmenin katkılarıyla ilgili düşünceleri nelerdir?

### Yöntem

Öğretmenlerin bir bilim merkezi ziyaretleri ile ilgili deneyim ve düşüncelerini araştıran bu çalışma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelendiği nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Bu kapsamda öğretmenlerin serbest ve rehber eşliğinde gerçekleştirdikleri bilim merkezi ziyaretleri ile ilgili ve bilim merkezini rehber eşliğinde gezmenin katkılarıyla ilgili deneyim ve düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu, 28 Haziran-01 Temmuz tarihleri arasında TÜBİTAK tarafından desteklenen bir 4005 projesine katılmış olan 24 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların on beşi kadın, dokuzu erkektir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada açık uçlu soru formları, gözlem ve görüşmelerden faydalanılmıştır. Açık uçlu soru formları serbest gezi sonrası ve rehberli gezi sonrası uygulanmıştır. Serbest gezi sonrası uygulanan açık uçlu soru formlarında öğretmenlere sergileri anlama durumları, etiketlerin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin bu sergileri anlama durumları ile ilgili ve rehberliğin bu

gezilerde gerekli olup olmadığına yönelik sorular sorulmuştur. Rehberli gezi sonrası uygulanan açık uçlu soru formlarında ise rehberliğin sergileri anlamadaki rolü sorulmuş, rehberli ve rehbersiz gezi deneyimlerini karşılaştırmaları istenmiştir. Öğretmenler, serbest gezi esnasında bir gözlem formu aracılığıyla gözlenmişlerdir. Bu gözlem formunda sergilere olan ilgileri ve sergilerle etkileşimleri kaydedilmiştir. Ayrıca rehberli gezi sonrasında öğretmenlerin deneyimleri ve düşüncelerini almak için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

#### Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları genel olarak ele alındığında öğretmenlerin bir kısmının bilim merkezinde yer alan bazı düzenekleri anlamakta zorlandıklarını bu bağlamda rehber eşliğinde gerçekleştirilen geziye ihtiyaç duyduklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı, rehberlerin bilim merkezi ziyaretlerini kolaylaştıran, sorularına yanıt oluşturan bilim merkezinde kilit rol oynayan kişiler olduklarını ve bu yüzden önemli olduklarını belirtmiştir. Öğretmen görüşleri dahilinde rehberlerin bilim merkezinin hedeflerinin başarıyla gerçekleştirilmesindeki önemli kişiler olduğu ifade edilebilir. Öğretmenler, rehberli gezide serbest gezide fark etmedikleri bir çok şeyi fark ettiklerini, merak ettikleri sorulara cevap bulabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler rehber anlatımlarının standart olmasından ziyade ziyaretçi yaş düzeyine göre düzenlenmesinin daha verimli olacağı da belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilim Merkezi, Rehberli Gezi, Okul Dışı Öğrenme

#### Kaynakça

- Cox-Petersen, A. M., Marsh, D. D., Kisiel, J., & Melber, L. M. (2003). Investigation of guided 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. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* ( 2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Falk, J.H. & Dierking, L.D. (2000). *Learning from museums: Visitors experiences and their making of meaning*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Pendrill, A-M. & Ingerman, A. (2008). Enhancing formal learning in informal learning settings considerations for teachers and guides. *Proceedings of the Fourth Nordic Network of Researchers in Science Communication Symposium*, 14-17 June 2007, Germany. .
- Ramey-Gassert, L., Walberg, H. III, & Walberg, H. (1994). Reexamining connections: Museums as science learning environments. *Science Education*, 78, 345-363.
- Rennie, L., & McClafferty, T. (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning in science. *Journal of Science Teacher Education*, 6(4), 175-185.
- Rodari P., & Xanthoudaki M (2005) Beautiful guides: The value of explainers in science communication. *Journal of Science Communication* 4(4), 1-4.

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ile Mesleğe Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Derya Aksoy, Sena Sancaklı, Fahrettin Hasan Adagideli

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

### Problem Durumu

Bireylerin, yaşamları boyunca yerine getirmeleri gereken görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu görev ve sorumlulukların en iyi şekilde yerine getirebilmesi için de iyi bir eğitime gereksinim duyulmaktadır. Doğan Cüceloğlu eğitimi şöyle tanımlamaktadır: “Bence, eğitim bir cümledir.” ve bu tanımını şu cümlelerle açıklamaktadır:

Bir cümle; özne, nesne, tümleç, zarf ve yüklemden oluşur. Eğitim de tıpkı cümle gibi, öznesi nesnesi, tümleci ve yüklemi olan bir yapı veya bir sistemdir. Yani eğitim, belli unsurlardan oluşan ve bütünlüğü olan bir kompozisyonudur. ve bu bütünlüğün, idareciler, öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler; geçmiş, bugün, gelecek; okul, aile toplum; ders kitapları, programlar ve teknolojik araç gereçler gibi unsurları vardır. Bence eğitim işte budur, yani cümle gibi birbiriyle ilişkili öğelerden oluşan bir sistemdir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2018, s. 18).

Bu çok yönlü sistemin yani eğitimin temeli, bireylerin en verimli çağı olan çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu temel, büyük ölçüde okul öncesi eğitimle mümkün olmakla beraber çocuklarda birçok yaşamsal bilginin de yerini sağlamlaştırmaktadır. Çocukların her yönde gelişimlerinin etkilere açık olduğu bu dönemde, alacakları eğitimin en önemli ve ayrılmaz bir parçası, tanımdan yola çıkılacak olursa bir nevi de öznesi öğretmen olmaktadır (Yüksel, 2020). Schratz (2010) öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme fırsatlarını organize etmek, öğrenme süreçlerini yönetmek, öğrenci heterojenliği ile uğraşmak, öğrenmeye ve çalışmaya yönelik öğrenci bağlılığını geliştirilmek, takım çalışması, organizasyon, ebeveynlerin ve toplumun okula bağlılığını teşvik etmek, yeni teknolojik gelişmeleri kullanarak uygulama yapmak, mesleki görev ve etik kurallara uygun davranmak ve kendisindeki kişisel ve mesleki gelişimleri yönetmek gibi başlıca görevleri olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının da iyi bir eğitimci olarak yetişebilmeleri ve meslek hayatlarında aktif rol oynayabilmeleri için kendilerine özgü öğrenme stratejilerinin ve yetkinliklerinin olması oldukça önem arz etmektedir (Hamurcu, 2002). Bununla birlikte öğretmen adaylarının ileride meslek hayatlarında üstlenecekleri görev ve sorumlulukların üstesinden gelebilmeleri için yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olmaları önem teşkil etmektedir (Çetinkaya, 2019). Öğretmenlerin kendilerine güven duymaları ve yeterli olduklarına inanmaları, geleceklerinde başarıyı yakalamalarında oldukça önemli bir paya sahiptir (Var, 2018). Öğretmen adaylarının da etkili bir öğretim yapabileceklerine dair öz yeterlik inançlarının yüksek olması onların mesleğe hazır bulunma düzeyleri ile de yakından ilgili olmaktadır. Bu durumu Yenen ve Durmaz (2019, s. 922) şöyle açıklamaktadır: “Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince alanlarına yönelik mesleki becerileri kazanıp kendilerini hazır hissetmeleri, onların etkili bir öğretim yapacaklarına dair öz yeterlik inançlarının yüksek olması açısından önemlidir”. Literatür incelendiğinde öz yeterlik ve mesleğe hazırbulunuşluğun birlikte ele alındığı sadece bir çalışma var iken (Koçak-Macun vd., 2019) iki değişkenin farklı çalışmalarda farklı değişkenlerle ele alındığı çalışmalara rastlanmaktadır (Yüksel, 2020; Arslan, 2016; Çetinkaya, 2019; Bulut-Üner, 2018; Schunk, 1991; Yenen ve Durmaz, 2019; Akhan vd., 2019; Yeler ve Oğuz, 2019). Yapılacak olan çalışmada aralarındaki ilişkinin inceleneceği öz yeterlik ve mesleğe hazırbulunuşluk değişkenlerinin, tüm öğretmen adaylarını kapsayacak şekilde yapıldığı ve yukarıda bahsedildiği üzere öz yeterlik ve mesleğe hazırbulunuşluk değişkenlerinin birlikte ele alındığı tek çalışmada şu bulgulara rastlanmıştır (Koçak-Macun vd., 2019): Öğretmen adaylarının, öz yeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Ayrıca, öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin adayların cinsiyet ve bölüme istekli gelme değişkenlerine göre; iş hayatına hazırbulunuşluk düzeylerinin ise adayların cinsiyet, eğitim gördüğü bölüme istekli gelme durumu ve akademik başarı puanı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimin insan hayatına olan etkisi ve bu dönemde verilecek olan eğitimin kalitesini belirleyen faktörün büyük oranda okul öncesi öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde (Koçyiğit, 2016); bu iki değişkenin ilişkisinin okul öncesi öğretmen adayları kapsamında incelenmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.



## Yöntem

### Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modeli, bir araştırmada birden çok değişken arasındaki ilişki incelendiğinde kullanılmaktadır. Bu model değişkenler arasındaki ilişkiyi merkez almaktadır ve bahsi geçen değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi önem arz etmektedir (Şimşek, 2012a). Bu araştırmada amaç okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile mesleğe hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu durumda araştırmada kullanılan model, yapılacak araştırma birden çok değişken arasındaki ilişkinin incelenmesini içerdiğinden temel olarak nicel tarama desenleri genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli olmuştur. Bu model temel alınmakla birlikte araştırmada kullanılan başka bir model de nedensel tarama modeli olmuştur. Bu model ile araştırmalarda önceden meydana gelmiş değişkenlerle göre önemsenen ve ölçülen özellikler açısından gruplar arasında karşılaştırmalar yapılmaktadır (Şimşek, 2012a). Bu durumda araştırmanın değişkenlerinin katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için de nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır.

### Örneklem

Kolaylı örnekleme yöntemi uygulamada düşük maliyet, izin alma da kolaylık, zaman tasarrufu gibi durumlarda kullanılmaktadır. Bu tekniğin kullanıldığı araştırmalarda örneklem araştırmacının kolayca ulaşabileceği katılımcılardan oluşmaktadır (Şimşek, 2012b). Bu araştırmanın evrenini İstanbul'daki üniversitelerin okul öncesi öğretmenleri adayları oluşturmaktadır ve yapılan araştırmada araştırmacılar tarafından belli bir örneklem üzerinde durma yetisi olmadığından örneklem yöntemi olarak, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden kolaylı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Üniversitelerden gerekli izinler alınmış ve izin veren üniversitelerin lisans sınıflarındaki gönüllü öğretmen adayları çalışmaya katılmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın örneklemini İstanbul'daki devlet ve vakıf üniversitelerinin okul öncesi öğretmenlik bölümlerinde okuyan 456 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları ve Yöntemleri

Araştırmada veriler; araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formu, Tepe (2011) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği ve Yıldırım ve Köklükaya (2017) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Hazırbulunuşluk Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeklerin güvenirlik analizleri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış; Öz Yeterlik İnançları ölçeğinin orijinal iç tutarlılık katsayısı 0,97 iken bu çalışmada 0,96 olarak, Öğretmenlik Mesleğine Hazırbulunuşluk ölçeğinin orijinal iç tutarlılık katsayısı 0,93 iken bu çalışmada 0,91 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analiz Yöntemleri

Yapılan araştırmalarda elde edilen sayısal verileri birkaç basit ifade ile özetlemek için betimsel istatistiklerden yararlanılır (Akbulut, 2012). Çalışmada, betimleyici analizler için ortalama standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için örneklem büyüklüğü 35'ten büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmıştır (McKillup, 2012; Akt: Demir vd., 2016). Verilerin normal dağılım göstermediği tespit edildiği ( $p < 0,05$ ) için ilişki analizi için Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Fark analizleri için ise Kruskal Wallis-H Testi ve Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile mesleğe hazırbulunuşluk düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = 0,81$   $p < 0,05$ ). Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının toplam öz yeterlilik inanç puanlarının; yaş, ortalama, cinsiyet, okunmakta olan üniversite türü ve mezun olunan lise değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ). Sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Toplam mesleğe hazırbulunuşluk puanlarının ise fark analizlerinde şu bulgular elde edilmiştir: Öğretmen adaylarının toplam mesleğe hazırbulunuşluk puanlarının; yaş, ortalama, cinsiyet, okunmakta olan üniversite ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiş ( $p > 0,05$ ); mezun olunan lise ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Mesleğe Hazırbulunuşluk, Öz Yeterlik, Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmen Adayları

**Kaynakça**

- Akbulut, Y. (2012). Veri çözümlene teknikleri. A. Şimşek (Edt.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 162-195). Anadolu Üniversitesi.
- Akhan, O., Dolmacı, A. ve Altıntaş, S. (2019). Son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 55-64.
- Arslan, T. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yayın No. 443522) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bulut-Üner, A. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen ve matematik öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki* (Yayın No. 527497) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2018). *Öğretmen olmak bir cana dokunmak*. Final Yayıncılık.
- Çetinkaya, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 557242) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 127-134.
- Koçak-Macun, B., Macun, B. ve Safalı, S. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(1), 549-567.
- Koçyiğit, S. (2016). Okul öncesi eğitim kurumunda personel. G. Uyanık-Balat (Edt.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 197-221). Nobel Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schratz, M. (2010). What is a "European teacher". *The first ten years after Bologna*, 97-102.
- Şimşek, A. (2012a). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Edt.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 80-106). Anadolu Üniversitesi.
- Şimşek, A. (2012b). Evren ve örneklem. A. Şimşek (Edt.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 108-133). Anadolu Üniversitesi.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği'ni geliştirme* (Yayın No. 286745) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Var, L. (2018). The analysis of teacher candidates' self-sufficiency about their teaching abilities at different departments. *Asian Journal of Education and Training*, 4(3), 246-249.
- Yeler, M. ve Oğuz, A. (2019). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme ortamı algıları ile öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin incelenmesi. *The 7th International Congress on Curriculum and Instruction*, 347-361.
- Yenen, E. T. ve Durmaz, A. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 922-940.
- Yıldırım, E. G. ve Köklükaya, A. N. (2017). Öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk ölçeğinin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 56, 67-82.
- Yüksel, H. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 641594) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Algısı: Boylamsal Bir Çalışma

Elif Atabek Yiğit, Fatime Balkan Kıyıcı

Sakarya Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğretmenlik mesleğine hazırlık süreci, başka bir deyişle öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış bir şekilde yetiştirilmesi eğitimin en önemli alanlarından biridir. Toplumdaki bireylerin ne gibi niteliklere sahip olarak yetiştirileceğinin belirleyicileri arasında şüphesiz ki eğitim ön plana çıkmaktadır. Birçok bileşeni barındıran eğitim öğretim sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi ve beklenen niteliklerin kazandırıldığı nesillerin yetiştirilmesinde öğretmen birinci derece önemli ve etken bir unsurdur (Demirtaş, Cömert, & Özer, 2014; Taşkaya, 2012). Öğretmen yetiştirme programlarının önemli amaçları içerisinde, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlamak yer almaktadır (Başbay, Ünver & Bümen, 2009). Sorumlulukları ve mesleğin gerekliliklerini yerine getirme noktasında mesleğe karşı olumlu tutum geliştirme oldukça önemli bir yere sahiptir (Akpınar, Yıldız ve Ergin, 2006). Bireyler üzerinde etkisi büyük olan öğretmenlerin mesleklerini severek yapması, bu meslek ile ilgili yeterliklere sahip olması ve mesleğine karşı olumlu tutum geliştirmesi gerekmektedir (Tanhan ve Delen, 2019). Çünkü eğitim-öğretimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin sahip oldukları nitelik, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyebilmektedir (Özok ve Tanrıverdi, 2019). Nitekim öğretmen adayları tarafından öğretmenlik mesleğinin içselleştirilmesi, mesleğe ilişkin unsurların farkında olunması önemlidir. Bu noktada lisans programlarının, öğretmen adaylarına hem alanla ilgili mesleki bilgi ve beceriler bakımından yeterli donanımına sahip olma hem de sosyal, kültürel, moral, entelektüel yönlerden yeterli kişiliğe sahip olmanın yanında, öğrencilere birer lider olarak yol gösterecek bireyler şeklinde yetiştirilmesine fırsat tanınması beklenmektedir.

Bu çalışma kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen olma sürecinde, fakülteye ilk başladıkları dönemdeki öğretmen algıları ile mezun duruma geldikleri dönemde öğretmen algılarının nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmen algılarının tespit edilmeye çalışıldığı araştırmalar incelendiğinde; genellikle kesitsel çalışmaların literatürde yer aldığı (örneğin; Atabek-Yiğit ve Balkan-Kıyıcı, 2019), aynı grup üzerinde boylamsal yürütülen çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Aynı çalışma grubu ile yürütülen bu araştırmanın, öğretmen adaylarının öğretmenlik algısının nasıl olduğunun tespit edilmesi, bu algının süreç içerisinde nasıl değiştiğinin belirlenmesi ve gelecekte nasıl bir öğretmen olacaklarının ortaya konulması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Çalışmada aynı grubun zamana bağlı öğretmenlik algısındaki değişimi incelemek amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma aynı zamanda boylamsal bir çalışmadır. Boylamsal çalışmalar, belli bir amaç doğrultusunda belli bir grubun zamansal gelişim veya değişimini inceleyen çalışmalardır (Karasar, 2009).

Çalışma grubunu güz dönemi 2017 ve bahar dönemi 2021 tarihleri arasında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programında dört yıl boyunca eğitim alan 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının "öğretmen" algılarının tespit edilmesi amacıyla kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. KİT öğretmen adaylarına 1. sınıfta ve 4. sınıfın sonunda olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Anahtar kelime olarak "öğretmen" kavramı kelime ilişkilendirme testinde yer almıştır. Anahtar kelime olan "öğretmen" kavramı 10 defa alt alta yazılmış ve her kelimenin karşısına katılımcıların ilişkilendirecekleri cevap kelimeleri yazacakları boşluklar bırakılmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmen adayları bir dakika içerisinde cevap kelimelerini yazarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testinde yer alan anahtar kavrama ilişkin vermiş oldukları cevap kelimelerin listesi çıkarılmış ve frekansları belirlenmiştir. Cevap kelimelerin frekanslarından yola çıkılarak bulguların sunulmasında kavram ağları oluşturulmuştur. Kavram ağlarının oluşturulmasında Bahar ve diğerleri (1999) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulan kesme noktası tekniği kullanılmıştır. Kavram ağları, sıklık frekansı en yüksek olan cevap kelimedenden 5 puan aşağısı olacak şekilde kesme noktası belirlenerek çizilmiştir. Grafikler öğretmen adaylarının 1. ve 4. sınıftaki algılarını belirlemek üzere ayrı ayrı oluşturulmuş ve karşılaştırmaları yapılarak yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının öğretmen anahtar kelimesine 1.sınıfta(131 farklı kelime) ve 4. sınıfta(165 farklı kelime) farklı sayıda cevap kelime verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından 4. sınıfta ilişkilendirilen cevap kelime sayısı

daha fazladır. Bu durumda 4. Sınıfta öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ve daha çok anlamlandırdıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini hem sürecin başında hem de sonunda okul, öğrenci, ders, sınıf gibi benzer kavramlarla ilişkilendirirken, bunun yanında dikkat çekici farklı kavramlarında ilişkilendirilen cevaplar arasında yer aldığı görülmektedir. Farklı sınıf seviyelerinde benzer kavramlarla ilişkilendirmelerle birlikte, “öğretmen” ile ilişkilendirilen kelime cevapların 1. sınıfta tahta, tebeşir, masa, kalem, ödev, önlük, not gibi öğrenme ortamında da yer alan genel öğeleri içerirken, son sınıfa gelindiğinde bunların yanında fedakarlık, gelişim, saygı, yol gösterici, rehber, gelişim gibi öğretmen özellik/niteliklerini ifade eden öğelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmen olmak üzere almış oldukları eğitim sürecinde mesleğe ilişkin farkındalıklarının daha da arttığı ve öğretmenlik mesleğini içselleştirdikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının 1. sınıftan 4. sınıfa gelindiğinde öğretmenin rehberliği ve öğretmede olması gereken özellikler bakımından görüşlerin farklılaştığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, öğretmen adayı, algı, kelime ilişkilendirme

#### Kaynakça

- Akpınar, E., Yıldız, E. & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56–62.
- Atabek-Yiğit, E., & Balkan-Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 6(1), 20-39. DOI: 10.21666/muefd.460666
- Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3),134-141
- Başbay, M., Ünver, G. & Bümen, N.T. (2009). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: Boylamsal Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 345-366.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2014). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-110.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özok, H.İ. & Tanrıverdi, S. (2019). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorun Algıları. Fuat Tanhan, Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim Özok, Uzman Cesim Aladağ(Ed.) *Eğitim Bilimleri Perspektifinden Öğretmen*. (s. 226- 231). Pegem A yayıncılık, Ankara.
- Tanhan, F. & Delen, E.(2019). Anaokullarında Görev Yapan Müdürlerin İdeal Öğretmen Algıları. Fuat Tanhan, Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim Özok, Uzman Cesim Aladağ(Ed.) *Eğitim Bilimleri Perspektifinden Öğretmen*. (s.181-202). Pegem A yayıncılık, Ankara.
- Taşkaya, S.M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmede Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 283-298.

## Gerçek Sınıf Ortamı ve Varsayılan Sınıf Ortamına Yönelik Teknolojik Materyal Geliştirme Sürecinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının TPAB Öz-yeterliklerine Etkisi

Derya Başer, Sema Sönmez

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde çocuklar erken yaşlardan itibaren birer teknoloji kullanıcısı olmaktadır. Bu noktada önemli olan çocuklara uygun teknoloji kullanımının kazandırılmasıdır. Bunun için, öncelikle okul öncesi öğretmen adaylarının teknoloji, pedagoji ve içerik arasındaki etkileşimleri doğru şekilde kavramaları ve bunu uygulamalarına yansıtmaları gerekmektedir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) öğretmenlerin başarılı bir teknoloji entegrasyonu için sahip olması gereken bilgi ve beceriler ile ilgili kavramsal bir çerçeve sunar (Mishra & Koehler, 2006). TPAB "içerik, pedagoji ve teknoloji bilgisinin etkileşiminin anlaşılmasından doğan bir anlayış" (Koehler & Mishra, 2008) olarak tanımlanmakta olup teknoloji ile ilgili öğretmen eğitimi programlarının pratikte uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda yol göstermektedir (Koehler & Mishra, 2009).

Mishra ve Koehler (2006), "teknolojinin pedagojik kullanımlarını" Shulman'ın (1986) "pedagojik alan bilgisi" ile harmanlayarak şu üç temel bileşenin entegre etmiştir: Alan Bilgisi (AB), Pedagojik Bilgi (PB) ve Teknolojik Bilgi (TB). Bu üç temel bileşenin bir venn şeması ile gösterilmiş ve kesişim alanları da dört farklı bilgi yapısını oluşturmuştur. Shulman'ın (1986) Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) bu dört bilgi yapısından birini temsil etmektedir. Diğer bir kesişim noktasındaki bilgi yapısı olarak Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), teknoloji ve alan bilgisi arasındaki etkileşimden doğan, belirli bir disiplindeki kullanılabilir teknolojilerin farkındalığı, bilgisi, kullanabilme becerisi ve o disiplinin içeriğini dönüştürmede kullanabilme becerisini (Cox, 2008) temsil etmektedir. Teknoloji ve pedagoji etkileşiminden doğan TPB ise pedagojik stratejilerin teknoloji ile nasıl desteklenebileceğini ifade eden bilgi yapısıdır (Jimoyiannis, 2010). Son olarak, TPAB üç temel bileşenin ortak kesişim alanında yer alır ve öğrencilerin bir konuyu teknoloji yardımıyla daha iyi öğrenebilmeleri için teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisi arasındaki karmaşık etkileşim (Cox, 2008) olarak düşünülebilir.

TPAB çerçevesi rehberliğinde, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarının, teknolojiyi entegre edebilme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ders kapsamında, 3-6 yaş grubundaki çocuklara yönelik teknoloji entegre ettikleri bir etkinlik planı hazırlayarak uygulamışlardır. Öğretmen adaylarının yarısı deney grubu olarak gerçek sınıf ortamında gözlem yapmış ve materyal ve planlarını bu öğrenciler için hazırlamışlardır. Bu çalışmada, hem verilen eğitimin öğretmen adaylarının TPAB bilgi düzeylerinde hem de deney grubundaki öğretmenlerin bilgisi ile kontrol grubundaki öğretmenlerin bilgisi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorgulanmaktadır.

### Yöntem

Bu çalışmada, deneysel tasarım desenlerinden karışık tasarım desenine başvurulmuştur. Karışık tasarım, en az iki bağımsız değişkenin bulunduğu, tekrarlanan ölçüm tasarımı ve bağımsız tasarımın birlikte kullanıldığı tasarım olarak tanımlanmaktadır (Field, 2009). Bu tasarım aşağıdaki araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla uygulanmıştır:

1-Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan okul öncesi aday öğretmenlerinin ders öncesi ve sonrası TPAB öz-yeterlik algılarında anlamlı bir fark var mı?

2- Etkinlik planı ve teknolojik öğretim materyallerini gerçek yaşamdaki bir gruba yönelik geliştirmek ve uygulamak, okul öncesi aday öğretmenlerinin TPAB öz-yeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratır mı?

Dersi alan okul öncesi aday öğretmenlerinden, gerçek sınıf ortamına yönelik materyaller geliştirecek olan grup kura çekilerek belirlenmiş, aday öğretmenler bu yolla iki gruba ayrılmıştır. Ders süresince her iki grup da aynı öğretim elemanından aynı eğitim içeriğini almış, etkinlik planını ve planda kullanacakları materyalleri hazırlamışlardır. Bununla birlikte, sadece kura ile belirlenen uygulama grubunda bulunan öğretmen adayları (n=28) uygulama yapacakları yaş grubunu ziyaret ederek çocuklarla tanışmış ve yaklaşık 2 saatlik bir gözlem yapmıştır. Her iki grup da 4 hafta süresince öğretim teknolojileri, erken çocuklukta teknoloji kullanımı, materyal geliştirme, Okul Öncesi Eğitim Programı ve etkinlik planlama ile ilgili dersler almışlardır. 4. haftanın sonunda uygulama yapacak olan grup uygulama yapacakları yaş gruplarını ziyaret etmiş, çocuklarla ve öğretmenleriyle görüşerek etkinlik planları ve materyalleri üzerinde çalışmaya başlamışlardır. Benzer şekilde, uygulama yapmayan kontrol grubu (n=26) gruplar da 4. haftanın sonunda belirlenen yaş grupları için etkinlik planları ve materyalleri üzerinde çalışmaya başlamışlardır. 7 haftalık süreç boyunca her iki grup da

etkinlik planları için belirledikleri hedefler doğrultusunda kavram/konu öğretimi ve çocukların öğrenmesini değerlendirmek amacıyla PowerPoint, dijital hikâyeler tasarlamak için de Book Creator uygulamasını kullanmışlardır.

Çalışmada, Pamuk vd. (2015) tarafından geliştirilen TPAB ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan 54 okul öncesi aday öğretmene 14 haftalık ders sürecinin başında ve sonunda uygulanmıştır. Toplanan anket verisi bağımsız gruplar ve tekrarlı ölçümler için Faktöriyel ANOVA (Field, 2009) ile analiz edilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmada, okul öncesi aday öğretmenlerinin ders başlangıcındaki TPAB öz-yeterlik seviyeleri ile 14 haftalık dersi tamamladıklarındaki TPAB öz-yeterlik algıları arasında kayda değer bir fark bulunmuştur. Araştırma bağlamı, teknoloji entegre edilerek materyal geliştirme dersi olduğu için TPAB çerçevesinin teknoloji boyutunu içeren bileşenleri olan TK, TAB, TPB ve TPAB bilgi seviyeleri incelenmiş, bu bileşenlere yönelik aday öğretmen algıları ders öncesinde ve sonrasında ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini alan öğrencilerden, gerçek sınıf ortamına yönelik etkinlik planı tasarlayan ve öğretim teknolojileri materyalleri geliştiren grup (uygulama) ile hedeflenen yaş grubunun genel özelliklerine göre etkinlik planı ve materyalleri hazırlayan grubun (kontrol) TPAB öz-yeterlik algıları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları, teknoloji ile ilgili TPAB bileşenlerinin bu iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji entegrasyonu, öğretmen eğitimi, okul öncesi, öğretmen adayları.

### **Kaynakça**

- Cox, S. (2008). A conceptual analysis of technological pedagogical content knowledge (Unpublished doctoral dissertation). Brigham Young University, Utah.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd Edition, Sage Publications Ltd., London.
- Jimoyiannis, A. (2010). Developing a technological pedagogical content knowledge framework for science education: Implications of a teacher trainers' preparation program. *Proceedings from Informing Science & IT Education Conference (InSITE)*.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (pp. 3–29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1).
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Pamuk, S., Ergun, M., Cakir, R., Yılmaz, H. B., & Ayas, C. (2015). Exploring relationships among TPACK components and development of the TPACK instrument. *Education and Information Technologies*, 20, 241–263. <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9278-4>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.



## Pandemi Sürecinde Müzik Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri

Zeynep Yadigaroğlu

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

İlk olarak 2019 yılının sonlarında Çin’de ortaya çıkan ve bütün dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını, hala devam etmekte olan bir pandemi sürecini de beraberinde getirmiş ve her sektörü olduğu gibi, eğitim öğretim faaliyetlerini de etkilemiştir. Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de ilk vakanın ortaya çıkmasının ardından okullar eğitim öğretime bir süre ara vermiş ve hemen akabinde her kademedeki eğitim kurumu uzaktan eğitime hızlı bir geçiş yaşamıştır. Uzaktan eğitim, pandemi süreciyle birlikte adapte olunan bir eğitim sistemi değildir. Ancak pandemi sürecindeki farklılığı, hızlı ve zorunlu bir şekilde eğitim-öğretim hayatına girmiş olmasıdır. Bu süreçte kademe fark etmeksizin; hangi dersin ne şekilde işleneceği, derse yönelik plan, tanınan ders sürelerine yönelik içerik geliştirme ve bunun gibi daha birçok konu, hem öğrenen hem de öğretene açısından birçok belirsizliği ve soru işaretini beraberinde getirmiştir.

1982 yılından itibaren YÖK’e bağlanan Eğitim Fakülteleri; alan dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri olmak üzere üç temel ders kategorisinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Eğitim Fakültesi’ne bağlı bir anabilim dalı olan Müzik Öğretmenliği Programı da benzer şekilde üç farklı kategoride yer alan derslere sahiptir. Öğretmenlik meslek bilgisi temel alanındaki derslerden biri olan Öğretmenlik Uygulaması, son eğitim-öğretim yılında yer alan uygulamalı bir derstir. Öğretmenlik mesleğini seçmiş her öğrenci için Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğrendiklerini uygulama imkanı ve ortamı sağladığı için oldukça önemlidir.

Alan yazın incelendiğinde pandemi öncesi Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik öğretmen adaylarıyla yürütülmüş çalışmalar olduğu görülse de, müzik öğretmeni adayları ile yapılmış çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Pandemi sürecinde de müzik öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiş hiçbir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle uzaktan Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik müzik öğretmeni adaylarının görüşlerinin belirlenmesi, araştırmanın ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur.

Araştırmanın problem cümlesi şudur: Müzik öğretmeni adaylarının uzaktan Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecindeki izlenimleri nedir? Bu sorudan hareketle, aşağıda ifade edilen alt problemlere de cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Müzik öğretmeni adaylarının uzaktan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde elde ettikleri deneyimler nelerdir?
2. Müzik öğretmeni adaylarına göre uzaktan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin avantajları nelerdir?
3. Müzik öğretmeni adaylarına göre uzaktan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin dezavantajları/sınırlıkları nelerdir?
4. Müzik öğretmeni adaylarının uzaktan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde karşılaştıkları problemler nelerdir?
5. Müzik öğretmeni adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin uzaktan daha iyi yürütülebilmesi için önerileri nelerdir?

### Yöntem

Müzik öğretmeni adaylarının pandemi sürecinde uzaktan “Öğretmenlik Uygulaması” dersine yönelik olarak; izlenimlerinin, kazandıkları tecrübelerin, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, İç Anadolu’da orta büyüklükte bir Eğitim Fakültesi’nin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim gören, 4 farklı öğretim üyesinin yürüttüğü Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 18 kadın, 9 erkek olmak üzere toplam 27 müzik öğretmeni adayıdır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların öğretmenlik uygulaması dersini almış olmaları ölçüt olarak seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için Öğretmenlik Uygulaması dersini yürütmekte olan üç müzik eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Görüşme formunda beş adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu form, müzik öğretmeni adaylarının uzaktan “Öğretmenlik Uygulaması” dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bahar döneminin son haftasında uygulanmıştır. Çalışma kapsamında açık uçlu

sorulardan oluşan form öğretmen adaylarına dijital ortamda dağıtılmış ve üç gün içerisinde doldurmaları istenmiştir. Bunun ardından elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi şu aşamalardan oluşmuştur:

- Her bir sorunun altına katılımcıların cevaplarının yazılması ve transkriptler elde edilmesi,
- Birbiri ile benzer cevapların belirli kavram ve temalar çerçevesinde toplanması,
- Katılımcı görüşlerinin yoğunlaştığı alt temalar ve bu alt temaları açıklayan kodların oluşturulması,
- Oluşturulan tema, alt tema ve kodların tablolar halinde düzenlenerek yorumlanması.

Araştırmanın güvenilirliği için elde edilen veriler, iki alan eğitimi uzmanı tarafından da analiz edilmiştir. Analizler sonucunda,, oluşturulan temalar, alt temalar ve kodlar karşılaştırılmış ve verilere son hali verilmiştir. Uzmanlar arasındaki uyum "Görüş birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak 0,86 hesaplanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin yorumlanması sonucunda; müzik öğretmeni adayları, uygulama yaptıkları derslerde, öğrencilerin çeşitli sebeplerle derse katılmaması, katılanların çoğunun da aktif olarak dersi dinlememesi, interaktif etkileşimin ve iletişimin sağlanamaması, materyal eksikliği, senkron ve sistem aksaklıkları gibi sorunlarla karşılaşırken aynı zamanda dijital eğitim ortamına uygun olarak nasıl ders içeriği üreteceklerini, belirlenen kısıtlı ders saatleri için nasıl tasarruflu bir şekilde ders planı oluşturabileceklerini, bir çalgıyı ve şarkıyı uzaktan nasıl öğreteceklerini, sınıf yönetimini ve zaman kontrolünü nasıl sağlayacaklarını da öğrenmişlerdir. Uzaktan eğitim, beraberinde getirdiği sorunlara rağmen öğretmen adaylarının; dijital öğrenme-öğretme ortamları oluşturmalarını, kendilerini daha iyi gözlemleyip dersle ilgili eksikliklerini somut olarak sorgulayabilme ve görebilme imkanına sahip olmalarını, dijital çağın gerektirdiği çeşitli donanımları da kazandırarak yeni tecrübeler elde etmelerini de sağlamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** pandemi, uzaktan eğitim, öğretmenlik uygulaması, müzik öğretmeni adayları

### Kaynakça

- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Clark, J. T. (2020). *Distance education. Clinical engineering handbook* (2nd Ed., Iadanza, E., Ed.) Italy: Academic Press.
- Gürdoğan Bayır, Ö., Göz, L. N. ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Journal of Educational Sciences Research International E-Journal*, 4(2), 145-162.
- Karakuş, N., Ucuşsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem-A Yayıncılık
- Merriam S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S Turan Çev.) Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ., Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
- Saban, A., Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*, Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2000). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30 (1), 91-110.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu-YÖK. (2020). Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>
- Yükseköğretim Kurulu-YÖK. (2018). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

## Pandeminin Gölgesinde Öğretmen Adayı Olma: Bir Anlatı Araştırması

Berrin Genç Ersoy

TED Üniversitesi

### Problem Durumu

Çin'in Wuhan kentinde 2019 yılının Aralık ayında ortaya çıkan COVID-19 virüsü kısa zamanda dünyanın her yerinde etkisini göstermiştir. 2020 yılı Mart ayında Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak isimlendirilen virüs (WHO, 2020) yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim sistemlerini de etkilemiş ve sınıf öğretimine katılımın mümkün olmadığı olağanüstü bir durumun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Türkiye'de virüsün görülmeye başlanmasıyla birlikte eğitim öğretime kısa bir süre ara verilerek uzaktan eğitime geçilmiştir. Bununla birlikte zaman zaman farklı öğretim kademelerinde yüz yüze eğitime geçme denemeleri yapılsa da uzaktan eğitim, eğitim sistemimizin bir parçası olarak devam etmektedir.

Günümüzde yüz yüze öğretimden uzaktan öğretime beklenmedik ve zorunlu geçiş, özellikle öğretmen eğitimi gibi uygulamanın esas olduğu eğitim süreçlerinde bir dizi zorlukları beraberinde getirmiştir (Carrillo & Flores, 2020; Murphy, 2020). Öğretmenlik uygulaması dersleri ile öğretmenlik deneyiminin yaşanmasında oldukça önemlidir (Dang, 2013; Reeves, 2017). Öğretmenlik uygulaması dersleri ile öğretmen adaylarının kuramsal bilgiyi uygulamaya dönüştürmede farklı öğretim kademelerinde yer alan eğitim kurumlarında öğretmenlik mesleğini deneyimleyebilmeleri ve kendi alanlarına yönelik yeterliklerini geliştirebilmeleri öncelikle amaçlanmaktadır. Söz konusu temel amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve uygulamalarını geliştirebilmeleri ve gerçek öğrenme ortamlarında öğretmenlik mesleği ile ilgili bir öngörü kazanmaları beklenmektedir. Ancak COVID-19 pandemisi nedeniyle Türkiye'de yükseköğretimde uzaktan eğitime geçilmesi, öğretmenlik uygulaması gibi nitelikli öğretmen yetiştirmenin ayrılmaz bir parçası olan uygulama derslerinin işleyişini değiştirmiş ve öğretmen adaylarının farklı öğretim süreçlere adaptasyonunu zorunlu kılmıştır. Bu araştırma öğretmenlik uygulamasını uzaktan öğretim sürecinde tamamlayan öğretmen adaylarının deneyimlerinin, olumlu ve olumsuz yaşantılarının tespit edilmesi boyutunda alanyazına katkı sağlama potansiyeline sahip bir konu olarak görülmektedir. Ayrıca çalışmanın uzaktan eğitim sürecinde öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde gerçekleştirilecek araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırma yöntem seçimi bağlamında ise alanyazında daha fazla çalışılması önerilen anlatı araştırmalarının çeşitlenmesini sağlayacak ve uzaktan eğitim sürecinde öğretmen aday olma anlatıları alanyazında kalıcı bir yer edinecektir.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının deneyimlerinden yola çıkarak pandemi döneminde öğretmen aday olma süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda temel amaç katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersini deneyimleme biçimlerini kendi ürettikleri anlatılar aracılığıyla incelemektir. Söz konusu temel amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması süreçlerini nasıl deneyimlemektedir?
- Öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde öğretmen aday olmayı nasıl anlamlandırmaktadır?
- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- Öğretmen adayları karşılaştıkları zorluklarla nasıl baş etmektedir?
- Uzaktan eğitim süreci öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliklerine nasıl etki etmektedir?
- Öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinin gelecekteki öğretmenlik mesleğine yansımaları nasıl değerlendirmektedir?

### Yöntem

Bu araştırma sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması süreçlerini incelemeyi amaçlayan bir anlatı (narrative research) araştırmadır. Anlatı araştırması deneyimlenen bir olay ya da olaylar dizisinin hikâyeler yoluyla başka kişi ya da kişilerle paylaşılması temeline dayanmaktadır. Yöntemin temel amacı, bireylerin dünyayı deneyimleme biçimlerini kendi ürettikleri hikâyeler aracılığıyla incelemektir. Anlatı araştırmaları temelinde yaşam deneyimlerine dayalı hikâyeler ve bu hikâyelere yüklenen anlamlar olduğu için öğretmenlerle ve öğretmen eğitiminde işe koşulabilir bir desen olarak ifade edilmektedir (Ersay ve Bozkurt, 2017). Bu çalışmada da pandemi döneminde öğretmenlik uygulaması dersini uzaktan eğitim sürecinde tamamlayan sınıf

öğretmeni adaylarının deneyimlerinin kendi anlatımları doğrultusunda hikâyeleştirilmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde öğretmenlik uygulaması dersini en az iki dönem uzaktan eğitim yoluyla tamamlamış öğretmen adaylarının deneyimlerinin incelenerek derinlemesine çalışılabilmesi için amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcıları eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören bir öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri bir dizi yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde Fraser'in (2004, Akt: Ersoy ve Bozkurt, 2017, s. 254-255) anlatı analizi için önerdiği *yedi yaklaşım* benimsenmiştir. Analiz sürecinin ilk basamağında tematik analiz işe koşularak sınıf öğretmeni adayının pandemi dönemi ile birlikte yaşadıkları durumlar kronolojik olarak sıralanarak tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur göre ayrıştırılarak yorumlanmıştır. Ardından Barkhuizen analizi (2008) ve Clandinin ve Connelly Analizi (2000) gerçekleştirilerek bütüncül bir hikâye oluşturulmuş ve "Pandeminin gölgesinde öğretmen adayı olma" hikâyesi ortaya çıkarılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen analizler sonucunda ANA HİKÂYE (Pandeminin gölgesinde öğretmen adayı olma: Ediz'in Hikâyesi), Ana Hikâyenin içinde yer alan beş hikâye (Uzaktan Öğretmen Eğitimi Sürecinde Ediz; Uzaktan Öğretmenlik Uygulaması Deneyimi: Gelişim, Zorluklar ve Baş etme Çabası; Uzaktan Öğretmenlik Uygulamasının Yansımaları; Öğretmenlik Yeterlikleri; Öğretmenlik Mesleğine Hazırlık) ve hikâyelerin altında yer alan 37 alt kişisel anlatı (Öz düzenleyici öğrenen olma gerekliliği, Teorik bilginin uygulamaya dönüştürülememesi, Öğrencilerle etkileşim sürecini deneyimleyememek, Zaman/ders yönetiminde sorun yaşama, Eğitim sürecini planlamada zorluk, Öğretmen kimliğini üstlenmede güçlük vb.) ortaya çıkmıştır. Hikâyelerde katılımcının müdahale edemediği durumlardaki hikâyeleri (uzaktan eğitim-öğretmenlik uygulaması vb.) yer alırken alt hikâyelerde katılımcının kişisel hikâyeleri (gönüllü öğretmenlik serüveni vb.) yer almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması, COVID-19 pandemisi, uzaktan eğitim, anlatı araştırması

### Kaynakça

- Barkhuizen, G. (2008). A narrative approach to exploring context in language teaching. *ELT Journal*, 62(3), 231–239. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm043>
- Carrillo, C. & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Dang, T. K. A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.006>
- Ersoy, A. ve Bozkurt, M. (2017). *Anlatı araştırması*. İçinde, A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri (ss. 237-277). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492–505.
- Reeves, T. D. (2017). Pre-service teachers' data use opportunities during student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 63, 263-273.
- WHO (2020, 11 Mart). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. Erişim adresi <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVID-19---11-march-2020>

## Profesyonel Gelişim Modeli Matematik Koçluğuna İlişkin Algılar

Emine Aytakin Kazanç, Mine Isıksal-Bostan

Düzce Üniversitesi, ODTÜ

### Problem Durumu

Öğretmenlerin inanış, tutum, bilgi ve öğretim uygulamalarını iyileştirmek adına profesyonel gelişim aktiviteleri tasarlamak veya inanış, tutum, bilgi ve öğretim uygulamaları açısından bu değişimin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak birçok çalışmanın amacı olmuştur (Clarke ve Hollingsworth, 2002; Zwart, Wubbels, Bergen ve Bolhuis, 2007). Geleneksel mesleki gelişim yöntemlerinden olan atölye veya seminerlerin, öğretmen öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi gözlenmesine rağmen, öğretmenlerin, kazandıkları bu bilgi ve tecrübeyi sınıf içi uygulamalarına yansıtamadıkları söylenebilir (Kennedy, 2016; Knight, 2007). Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği gelişim yöntemlerinden biri olan ve işe gömülü ve yoğunlaştırılmış doğasına sahip olan koçluk programı (Desimone ve Pak, 2016), uzman olan biri ile öğretmenin/lerin sınıf içinde ve dışında birlikte çalışması ile öğretim uygulamalarını iyileştirmeyi kapsar (Campbell ve Malkus, 2011). Öğretmen değişimini tetikleyen en önemli etkenlerden birisi olan anlamlı öğrenci öğrenmelerinin gözlemlenmesi (Clarke ve Hollingsworth, 2002) temel alındığında, matematik koçluğunun iki yönlü olarak hem öğretmenin değişimine hem de öğrenci öğrenmelerine katkısı bulunmaktadır.

Campbell (2011, sf.431-432) matematik koçluğunun özelliklerini içerik odaklı olma, aktif katılım ve öğrenme sağlama, önceki ile yeni bilgi ve inanışlar arasında bağlantı kurma; tutarlı olma, süreklilik içerme, iş-birlikli katılım sağlama şeklinde belirtmiştir. Campbell ve Malkus (2014) koçluğa dair kavramsal çerçeveyi, öğretmenin ve koçun matematik eğitimi ve öğrenimine ilişkin inanışları temelinde, öğretmen ve koç arasındaki ilişki ve koçluk döngüsü (West ve Staub, 2003) şeklinde oluşturmuştur. Koçluk döngüsü, ön konferans, gözlem ve son konferans şeklindedir. Daha özeldense, Russell ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen koçluk modeli; koçluk uygulamasını, koç-öğretmen tartışma sürecini ve sorgulama temelli duruş/tutumu içermektedir. Koçluk uygulamasının bileşenlerini ise i. öğrenci düşünceleri, matematik konu ve pedagoji hakkında derinlemesine ve belirgin tartışma, ii. matematiksel ve pedagojik amaçları belirleme ve iii. kanıta dayalı geri dönüt oluşturmaktadır.

Yukarıda belirtilen çalışmalara bakıldığında, işe gömülü doğası ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyen matematik koçluğunun, öğretim uygulamalarını ve öğrenci öğrenmelerini olumlu etkilediği söylenebilir (Kraft, Blazar ve Hogan, 2018). Matematik koçluğu, öğretmenlerin matematik alan bilgisi ve pedagojik alan bilgilerini (Suzuka ve diğerleri, 2010), matematik öğrenme ve öğretmeye ilişkin inanışlarını (Ellington, Whitenack ve Edwards, 2017) ve öğretim uygulamalarını (Kennedy, 2016) iyileştirmiştir. Koçluğun dersin modellenmesi, ortaklaşa anlatım, stratejik planlama, öğrenci düşüncelerinin analizi, döngünün (ön-konferans, gözlem, son konferans) iş birliğe dayalı olarak tekrar edilmesi veya diğer ders uygulamalarını içeren örnek video kesitlerinin incelenmesi gibi etkinlikleri içermesi, bu gelişim ve değişimi tetikleyen unsurlar olarak sayılabilir (Gibbons ve Cobb, 2017). Clarke ve Hollingsworth, 2002'nin teoriksel modelinde, öğretmenlerin mesleki değişimi dört boyuta göre; dışsal, içsel, uygulama ve sonuç olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada, dışsal boyut koçluk aktivitelerini ve cebir görevlerini, içsel ise öğretmenin sahip olduğu bilgiyi ve duyuşsal özellikleri, uygulama ise öğretmenin uygulamaya ilişkin çıkarımlarını kapsamaktadır.

Nitekim öğretmen gelişimi ve koçluk ile ilgili çalışmalar, koçluk aktivitelerinin farklı şekillerde uygulanması ve koçluğun karmaşık doğası sebebiyle, bu yöntemin öğretim uygulamalarındaki etkisini açık olarak gösterememektedir (Gibbons ve Cobb, 2017; Mangin ve Dunsmore, 2015). Bu nedenle, uzman kişilerin (koç) öğretmenlerle nasıl çalıştığının ortaya konulması gerekliliği doğmuştur. Gibbons ve Cobb (2016)'a göre koçluk uygulamalarından birkaçı öğretmenlerin mevcut uygulamalarının genel öğretmen gelişimi rotasındaki yerini belirleme, bir sonraki adıma karar verme ve uygun aktiviteleri tasarlama olarak sıralanabilir. Alginın bilişin en görünür bölümlerinden birisi olduğu düşünüldüğünde (Katz, 1998), bu uygulamalar doğrultusunda geliştirilen yöntem ve aktivitelerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını incelemek koçluk aktivitelerinin etkililiğini ve aktivitelerin özelliklerini anlamak açısından önemli hale gelmiştir. Ayrıca, cebir alanında profesyonel gelişim çalışmalarına duyulan ihtiyaç (Kieran, 2007) ve ulusal anlamda matematik koçluğuna ilişkin çalışmaların azlığı (örn. Aygün ve Isıksal-Bostan, 2019) nedeniyle matematik koçluğuna dair yansıtıcı fikirlerinin alınması bu mesleki programının cebir alanında uygulanabilirliği açısından fikir sunabilir. Bu nedenle, bu çalışmada "Öğretmenlerin, eğitim kavramını ve kovaryasyonel düşünmeyi içeren doğrusal denklemler konusunda matematik koçluğu mesleki gelişim deneyimi hakkındaki algıları nelerdir?" sorusu incelenmiştir.



## Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tekli durum çalışmasına örnek olan bu çalışmada, iki öğretmenin mesleki gelişim yöntemlerinden biri olan koçlukla ilgili algıları incelenmiştir. Geniş bir çerçevede ise, öğretmenlerin 8. Sınıf doğrusal denklemler ünitesinin kapsadığı eğitim kavramı, kovaryasyonel akıl yürütme ve cebirsel düşünmeyi içeren üst düzey istem gerektiren görevleri seçebilmesi ve uygulayabilmesi için öğretmenlerle sürekli ve derinlemesine çalışılmıştır. Bu iki öğretmen iki farklı devlet okulunda çalışmakta ve amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Öğretmen A, 12 yıllık mesleki tecrübesine sahip olup, matematik eğitiminde geometri alanında doktora programından mezun olurken; Öğretmen B ise, 10 yıllık mesleki deneyimine sahip olup, matematik eğitiminde geometri alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. Öğretmenler, cebir eğitimi ile ilgili eksikliklerini tamamlamak istedikleri için çalışmaya gönüllü olduklarını belirtmişlerdir. Russell ve arkadaşlarının (2020) geliştirdiği koçluk modelinin bir bölümü olan koçluk kavramsal çerçevesine bağlı kalınarak, öğretmenler, amaç ve görev belirleme, gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme süreçlerine dâhil edilmiştir. Bu süreç, döngüsel olarak iki ders saatindeki bir veya daha fazla görevi kapsamış ve 8 hafta boyunca tekrar etmiştir. Döngüler esnasında yapılan ve koçluk eğitimi bitiminde öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle, onların, koçluğun doğasına ilişkin ve koçluğun içsel ve uygulama açısından (Clarke ve Hollingsworth, 2002) öğretmenliğe etkilerine ilişkin algıları belirlenmiştir. Koçluk mesleki gelişim programına dair algıları tümevarım ve tümdengelim yaklaşımına (Elo ve Kyngas, 2007) göre içerik analiziyle incelenmiştir. Bu sorular, Walker (2007)'in koçların koçluk programına ilişkin algılarını ölçen sorularından adapte edilmiştir. Görüşmedeki sorulardan bazıları: Koçluk deneyimi hakkında diğer öğretmenlere neler söylediniz? Koçluk deneyimi ile ilgili düşünceleriniz/algılarınız nelerdir? Koçluk eğitimi deneyiminin sizi hangi açılardan desteklediğini söyleyebilirsiniz? (İnanış/Duyuşsal, Bilgi, Uygulama) şeklinde sıralanabilir. Koçluk programının öğretmene etkisi sınırlandırılmamış kategori matrisine göre kodlanmıştır. Bu kategori matrisi, içsel boyutu oluşturan bilgi ve duyuşsal kategorilere ek olarak uygulama kategorisini içermektedir. Holzberger, Maurer, Kunina-Habenicht ve Kunter (2021) duyuşsal boyutu oluşturan elementleri motivasyon, öz düzenleme, ilgi, öz-yeterlik olarak gösterirken bilgi boyutu ise genel çerçevede matematik bilgisi, matematiksel görev bilgisi, pedagojik alan bilgisi olduğu söylenebilir (Chapman, 2013). Bu kategorilere ilişkin kodlar, bu tanım ve elementlere göre oluşturulurken, kategori dışında kalan öğretmen cevapları için açık kodlama yapılarak ilgili kodlar gruplanarak kategori oluşturulmuş; çalışmanın amacı paralelinde genel isim altında toplanmıştır (Elo ve Kyngas, 2007). Buna göre, öğretmenlerin matematik koçluğu ile ilgili tecrübelerine ilişkin algıları iki tema üzerinde toplanmıştır. Bu temaları, “koçluk eğitiminin mesleki gelişimlerini desteklemesi” ve “koçluğun doğası” oluşturmaktadır. Koçluk eğitiminin mesleki gelişimleri desteklemesi teması, sosyo-duyuşsal, pedagojik alan ve matematik alan bilgisi ve öğretim uygulamaları adlı kategorileri içermektedir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Koçluk eğitiminin mesleki gelişimleri desteklemesi teması, sosyo-duyuşsal, bilgi ve öğretim uygulamaları kategorilerinden oluştuğu saptanmıştır. Yapılan analizler, katılımcıların matematik koçluğunun mesleki gelişimlerini desteklemesi temasındaki *sosyo-duyuşsal* kategorisinin “öğrenci öğrenmelerinden sorumluluk algısı” “çalışmanın parçası olduğu algısı” “iletişim becerilerinin geliştiği algısı”, “cebir öğretimine dair öz yeterliğin geliştiği algısı” kodlarından oluştuğunu göstermiştir. Daha özelden ise; *bilgi* kategorisi, matematiksel alan bilgisi ile ilişkili olan “eğimin farklı temalarını bilme” ve “kovaryasyonel düşünme ve eğitim arasındaki ilişkiyi saptama” kodlarından oluşmuştur. Ayrıca bulgular, pedagojik alan ve matematiksel görev bilgisi ile ilişkili olan “eğitime yönelik öğrenci düşüncelerini belirleyebilme”, “eğitim kavramı ile ilgili yüksek istem gerektiren görevleri seçme, sıralama, üretme veya adapte edebilme” “yüksek istem düzeyi gerektiren görevlerin özelliklerini belirleyebilme” ve “geogebra uygulamasını kullanabilme” kodlarından oluştuğunu göstermiştir. Buna ek olarak, *uygulama* kategorisi “ek soru yönelme”, sınıf içi tartışmaları destekleme ve yönetme” ve “farkındalık becerilerinin gelişmesi” kodlarını içermiştir. Analiz sonucunda ayrıca, öğretmenlerin matematiğin doğası temasındaki görüşleri ise “sürekli gözlem ve değerlendirme”, sürece odaklanılma”, öğrenci ve öğretmen öğrenmesi” “hızlı ve etkili geri dönüt”, “uzun uğraş ve zaman gerektirmesi”, teori ve uygulamanın birleşmesi” kodlarını içermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** matematik koçluğu, cebir, algı

## Kaynakça

Campbell, P. F., & Malkus, N. N. (2011). The impact of elementary mathematics coaches on student achievement. *Elementary School Journal*, 111, 430–454.



- Campbell, P.F. ve Malkus, N. N. (2014). The mathematical knowledge and beliefs of elementary mathematics specialist-coaches. *ZDM- International Journal on Mathematics Education*, 46 (2).
- Chapman, O. (2013). Mathematical-task knowledge for teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(1), 1–6.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2016). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56, 3–12.
- Desimone, L.M., & Pak, K. (2017) Instructional Coaching as High-Quality Professional Development, *Theory Into Practice*, 56(1), 3-12.
- Ellington, A. Whitenack, J & Edwards, D. (2017). Effectively coaching middle school teachers: A case for teacher and student learning. *Journal of Mathematical Behavior* 46, 177–195.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107-115.
- Gibbons, L. K., & Cobb, P. (2016). Content-focused coaching practices implicated in designing potentially productive coaching activities to support teachers' learning. *Elementary School Journal*, 117(2), 237–260.
- Gibbons, L. K., & Cobb, P. (2017). Focusing on teacher learning opportunities to identify potentially productive coaching activities. *Journal of Teacher Education*, 68 (4), 411–425.
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. (2021) Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86 (4), 945–980.
- Kieran, C. (2007). Learning and teaching algebra at the middle school through college levels. In F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning (Vol. 2, pp. 707–762)*. Charlotte, NC: National Council of Teachers of Mathematics, Information Age Publishing.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kraft, M.A., Blazar, D. & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588.
- Russell, J. L., Correnti, R., Stein, M. K., Bill, V., Hannan, M., Schwartz, N., Booker, L. N., Pratt, N. R., & Matthis, C. (2020). Learning from adaptation to support instructional improvement at scale: Understanding coach adaptation in the TN Mathematics Coaching Project. *American Educational Research Journal* 57(1), pp. 148–187 DOI: 10.3102/0002831219854050
- Suzuka, K., Sleep, L., Ball, D. L., Bass, H., Lewis, J. M., & Thames, M. H. (2010). Designing and using tasks to teach mathematical knowledge for teaching. In D. Mewborn & H. S. Lee (Eds.), *Association of Mathematics Teacher Educators Monograph VI: Scholarly practices and inquiry in the preparation of mathematics teachers*. San Diego, CA: AMTE.
- Walker, E.R. (2007). Preservice Teachers' Perceptions of Mathematics Education in Urban Schools. *The Urban Review*, 39(5), DOI: 10.1007/s11256-007-0056-8
- West, L. & Staub, F. (2003). *Content focused coaching: transforming mathematics lessons*. Portsmouth: Heinemann
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454-462.

## Sosyal bilgiler Öğretmen Adaylarının “COVID-19 Küresel Salgını” Nedeniyle Uzaktan Yürütülen Ders Kapsamında Hazırladıkları Yerel Tarih Projeleri ile Süreçteki Deneyim ve Görüşlerinin İncelenmesi

Hülya Gölgesiz Gedikler

Ege Üniversitesi

### Problem Durumu

20. yüzyılda önem kazanan yerel tarih anlayışı, tarihçilere dar bir çevrede derinlemesine araştırma olanağı vermiş diğer yandan geneli ilgilendiren savaş, göç gibi olayların toplum üzerindeki etkilerinin daha net görülmesini sağlamıştır. Yerel tarih araştırmacılarının başvurdukları önemli bir yöntem de sözlü tarih olmuştur. Kyvig ve Marty (2000) ile Öztürkmen'in (2002) tanımlamasıyla sözlü tarih, geçmişte yaşanan olaylar hakkında ilk elden bilgi sahibi olan kişilerle görüşmeler yapılması; kaynak kişilerin yaşam öykülerini ve bakış açılarını içeren kişisel anlatıların derlenmesi ve kaydedilmesidir.

Tarihçilikteki yenilikçi yaklaşımlar 20 yüzyılın ikinci yarısında eğitime de yansımıştır. Okullarda yerel tarih çalışmaları konusunda ilk girişimlere Amerika ve İngiltere'de rastlanmış, zamanla pek çok devletin tarih ve sosyal bilgiler öğretimi programlarında yerel tarih, sözlü tarih ve tarihsel kanıt kavramlarına yer verilmiştir. Eğitimde yerel tarih yaklaşımı öğrencinin yakın çevresindeki tarihsel unsurları geçmiş ve günümüz bağlamında incelenmesini, bunu yaparken de bir tarihçi bakış açısıyla akademik anlamda yerel tarih araştırmalarında kullanılan yöntemleri kullanmasını ifade etmektedir (Öztaşçı, 2007). Yerel ve sözlü tarihin derslerde öğretim yöntemi olarak kullanılmasının öğrencilerin akademik ve beceri gelişimi üzerinde önemli kazanımları olduğu pek çok araştırmada ortaya koyulmuştur (Akçalı, 2007; Açıkalin, 2018; Busby, 2011; Crocco, 1998; Demircioğlu, 2007; Doğan, 2015; Dere ve Uysal, 2019; Dutt-Doner ve ark., 2016; Kabapınar, 2018; Öztaşçı, 2017; Sarı, 2007). Yerel tarih çalışmaları öğrenciye araştırma ve sorgulama yapma fırsatı tanıyarak okul dışı öğrenmelerinin katkı sunduğu çoğu beceriyi kazandırır (Kabapınar, 2014). Zaman ve mekân açısından öğrenciyi zorlayan tarihsel konuların ve kavramların öğrenilmesini kolaylaştırır. Bunun yanı sıra toplumla bağıni güçlendirerek aidiyet duygusu kazandırır (Demircioğlu, 2007). Diğer yandan öğrenci, bağımsız şekilde öğrenme ve araştırma yapma, uygun yöntemleri eleştirel biçimde kullanma (materyal toplama, düzenleme, işleme ve raporlama) yeteneklerini geliştirme olanağı bulur (Dere, 2018). Yerel tarih çalışmalarına ilkokuldan yükseköğretime kadar her kademe de yer verilebilir.

Türk eğitim sisteminde ilk örneklerine II. Meşrutiyet Dönemi'nde tarih derslerinde rastlanan yerel tarih yaklaşımı, yapılandırmacı modelin benimsenmesiyle 2005 yılında sosyal bilgiler öğretim programına girmiştir. Güncel Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da yer almaktadır (MEB, 2018). Ancak sosyal bilgiler öğretmenliği lisans eğitimi programında birkaç yıl öncesine kadar sadece Özel Öğretim Yöntemleri derslerinde kısaca yer verildiği için öğretmen adayları bu yöntemleri uygulama olanağı bulamadan ve yeterince benimsemeyen mezun olmaktadır. Öğretmenlerin öğretim planlarında bu yöntemlere yer vermediklerini ya da uygulama sürecinde yetersiz kaldıklarını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Beldağ ve Balcı, 2017; Metin ve Oran, 2014; Öztaşçı, 2017).

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında 2019 -2020 öğretim yılından itibaren güz ve bahar dönemlerinde alan eğitimi seçmeli dersi olarak okutulan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Kanıt, Yerel ve Sözlü Tarih” dersinde öğretmen adayları yerel tarih, sözlü tarih ve tarihsel kanıtlarla çalışmayı deneyimleme şansına sahip olmuştur. COVID 19 Küresel Salgını nedeniyle ders çevrimiçi yürütülmeye başlanmış ancak dönem sonu değerlendirilmesi için öğretmen adaylarına yaşadıkları çevre ile ilgili tarihsel kanıtların araştırılması ve sözlü tarih çalışmasını da içeren bireysel yerel tarih projeleri hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, COVID 19 Küresel Salgını koşullarında çevrimiçi yürütülen “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Kanıt, Yerel ve Sözlü Tarih” dersinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazırladıkları yerel tarih projelerinin niteliği ile süreçteki deneyimleri ve kazanımlarının araştırmacı notları ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranacaktır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazırladıkları yerel tarih projelerinin niteliği nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazırladıkları yerel tarih çalışmasının kazanımlarına ve uygulama sürecindeki deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Araştırmacının salgın koşullarında ders kapsamında yaptırılan projelerin uygulama sürecine ilişkin belirlemeleri nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırma eylem araştırması olarak modellenmiştir. Eylem araştırması, öğretmenlerin karşılaştığı eğitim sorunlarını tanımaya ve onlara çözüm bulmaya odaklanır. Uygulamalı eylem araştırmaları, öğretmenler tarafından sınıflarında karşılaştıkları bir soruna çözüm bulmak, öğrencilerinin herhangi bir konuda öğrenme düzeylerini yükseltmek ve kendi mesleki performanslarını artırmak için tasarlanan araştırmalardır (Creswel, 2016). Araştırma, Yıldırım ve Şimşek'in (2018) tanımladığı eylem araştırması türlerinden "özgürleştirici/geliştirici/eleştirici eylem araştırması" türüne uygundur. Araştırmacı, dersin içeriğini salgın koşullarını göz önünde bulundurarak öğretmen adaylarının yaşadıkları çevrede bireysel çalışma yapmalarına olanak sağlayacak şekilde planlamıştır. Tercih edilen araştırma modeli, uygulamayı eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçirmeye, karşılaşılan sorunlara rasyonel açıklamalar getirmeye ve programı geliştirmeye olanak vermektedir. Uygulama sürecinde gerekli görülen değişikliklerin yapılması için esneklik sağlamaktadır.

Araştırma grubunu, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okutulan dersi 2020 -2021 öğretim yılında alan 18'i kadın ve 4'ü erkek olmak üzere toplam 22 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak proje değerlendirme rubriği, yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı notları ve ders kayıtları kullanılmıştır. Proje değerlendirme rubriği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşlerine başvurularak gözden geçirilmiştir. Katılımcılarla araştırma sonunda çevrim içi odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının yerel tarih projeleri rubrik ile değerlendirilerek puanlanmıştır. Araştırmacı notları ve görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci 16 haftadır. İlk 7 haftası kavramların öğretimi; tarihsel kanıt sorgulama; sözlü tarih görüşme örnekleri inceleme ve uygulama; yerel tarih proje örnekleri inceleme ve yaşadıkları yerin yerel tarih konularını araştırmaya ayrılmıştır. Yerel tarih projesini hazırlama ve sunma süresi 9-10 hafta olarak planlanmıştır. Bu süreçte öğretmen adayları bireysel çalışmışlardır. Dersin uygulama sürecinde öğretmen adaylarından memleketleri ya da yaşadıkları yer ile ilgili bir yerel tarih projesi hazırlamaları ve dönem sonunda projelerini çevrimiçi sunmaları istenmiştir. Proje kapsamında öğretmen adaylarından istenenler özgün bir konu bularak ikincil kaynak araştırması yapmaları; çalışma planı hazırlamaları, sözlü tarih görüşmesi yapmaları; görüşmeyi deşifre etmeleri, konuyu destekleyecek tarihsel kanıtlar bulmaları ve yorumlamalarıdır. Bireysel çalışma döneminde öğretmen adaylarının çalışma planları çevrim içi ortamda değerlendirilmiş geri bildirim verilmiştir. Karşılaştıkları sorunlar ve sorular için sosyal ağ üzerinden haberleşme sağlanarak gerekli yönlendirmeler yapılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

COVID 19 Küresel Salgını, öğrencilerin uzun bir süre eğitimlerini uzaktan sürdürmelerine neden olmuştur. Sürecin uzaması ile zamanla öğrenciler kurumdan ve derslerden uzaklaşmaya başlamıştır. Böyle bir ortamda Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Kanıt, Yerel ve Sözlü Tarih dersini alan öğretmen adaylarının tamamı yerel tarih projelerini hazırlamış ve sunmuştur. Birkaç öğretmen adayı zaman yönetimi konusunda sorun yaşadığı için proje teslimi ve sunumunu bütünleme dönemine sarkıtmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunun yerel tarih projeleri değerlendirme rubriğindeki ölçütlerin çoğunu karşılayacak niteliktedir. Birkaç proje özgünlük ve tarihsel kanıtların kullanımı konusunda beklentiyi karşılayamamıştır. Projelerin tamamında sözlü tarih görüşmesi gerçekleştirilmiş, bu görüşmelerden bazıları telefon aracılığıyla yapılmıştır. Sözlü tarih görüşmelerinin bir kısmında eksikler belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük bir bölümü yaşadıkları yerin tarihi denildiğinde akıllarına sadece kalıntılar ve tarihi yapıların geldiğini ancak bu ders sayesinde yerel tarih unsurlarının çok çeşitli olabileceğini öğrendiklerini ifade etmiştir. Ayrıca proje kapsamında önceki kuşaklardan kaynak kişilerle diyalog kurmayı keyifli bulduklarını ve kendilerini araştırmacı gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının yaşadıkları çevreye ilişkin ilgilerinin, meraklarının ve farkındalıklarının arttığını, daha farklı konuları da araştırma isteği uyandırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca yerel tarih projesini deneyimlemeleri ve sosyal bilgiler dersinin kazanım ve becerileriyle nasıl örtüştüğünü yaşayarak öğrenmeleri mesleki gelişimlerine de katkı sağlamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler öğretimi, öğretmen eğitimi, yerel tarih, sözlü tarih, uzaktan eğitim, COVID-19 Küresel Salgını

## Kaynakça

Açıkalın, M. (2018). Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi. (2. Baskı), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Avcı -Akçalı, A. (2007). Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Beldağ, A. & Balcı, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih yönteminin kullanımı: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 176-189.
- Busby, R. S. (2011). Learning through doing: preservice teacher training in historical inquiry through oral history projects. *The Oral History Review*, 38 (1), 1-10 doi: 10.1093/ohr/ohr048
- Counce, S. (2017). Sözlü tarih ve yerel tarihçi (3. Baskı, Çev. Bilmez, B.C. & Yalçınkaya, A.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Creswell, J.W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri. 3. Baskı, (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crocco, M. S. (1998). Putting actors back on stage: oral history in the secondary school classroom. *The Social Studies*, 8 (1), 19–24 DOI: 10.1080/00377999809599817
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar. (2.Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dere, İ., & Uysal, A. H. (2019). Recognizing the land stepped on: the local history project of high school students. *Turkish History Education Journal*, 8(2), 450-475.
- Doğan, Y. (2015). How should an efficient oral history interview process be conducted according to the views of pre-service teachers, *Academic Journals*, 10 (8), 1097-1108.
- Dutt-Doner, K. M., Allen, S. ve Campanaro, K. (2016) Understanding the impact of using oral histories in the classroom, *The Social Studies*, 107(6), 257–265.
- Kabapınar, Y. (2014). Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2018). Gençler Üsküdar'ın tarihini yazıyor, belgeselini çekiyor: Tüm süreçleriyle bir yerel ve sözlü tarih projesi. *Turkish History Education Journal*, 7 (2) 532-554.
- Kyvig, D. E. ve Marty, M. A. (2000). Yanıbaşımızdaki tarih. (Çev. N. Özsoy). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Metin, B. ve Oran, M. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 204-216.
- Öztaşçı, C. A. (2017). Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: bir eylem araştırması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürkmen, A. (2002). Sözlü tarih: Yeni bir disiplinin cazibesi, *Toplum ve Bilim*, 91, 115 -121.
- Ritchie, D. A. (2015). *Doing oral history* (3th Edition). New York: Oxford University Press.
- Sarı, İ. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı (2018). [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal\\_Bilgileri\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi09042019.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 11. Basım, Anlara: Seçkin Yayıncılık.

## Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Matematik Derslerinde Kullandıkları Çoklu Temsiller

Semanur Kandil, Mine Işıksal Bostan

ODTÜ

### Problem Durumu

Günümüzde COVID-19 pandemisi sebebiyle birçok ülke gibi ülkemizde de 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminden itibaren yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitime geçilmiştir. Öğretmen ve öğrenci etkileşimi açısından bakıldığında uzaktan eğitim senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Senkron eğitim farklı mekânlarda bulunan öğrenci ve öğretmenleri aynı zaman diliminde bir araya getiren, öğrencilerin soru sorup, birbirleri ile tartışabildiği sanal bir sınıf sistemi olarak tanımlanırken (Toker Gökçe, 2008); asenkron eğitim ise yer ve zamandan bağımsız olarak ders için gerekli dokümanların internet ortamında öğrenci ile paylaşıldığı, öğrenci ve öğretmen arasında iletişimin olmadığı eğitim şeklinde tanımlanmıştır (Yorgancı, 2015). Bu bağlamda, ülkemizde çevrimiçi dersler görüntü, ses, dosya ve ekran paylaşımına olanak sağlayan Microsoft Teams, Zoom, Webex gibi çeşitli platformlar üzerinden senkron olarak devam etmektedir. Çevrimiçi senkron eğitim ortamı, yalnızca öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilere sınırsız materyale erişim imkanı sağlar (Wills, 2020). Çevrimiçi derslerde sanal ortamların sunduğu imkânları ve öğrenmeyi destekleyecek araçları etkili kullanmak önem taşımaktadır. Bu bağlamda, senkron eğitim ortamlarında sanal platformların sunduğu çeşitli materyaller ve çoklu temsiller kullanılarak öğrencilerin öğrenmesi ve yaratıcılığı desteklenmelidir.

Matematik eğitimi alanında yapılan araştırmalar matematiğin anlamlı bir şekilde öğrenilmesinde ve geliştirilmesinde çoklu temsillerin önemine vurgu yapmaktadır (Janvier, 1987; Lesh, Post & Behr, 1987). Yapılan çalışmalara paralel olarak, Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi ve ülkemiz matematik öğretim programında da öğrencilerin matematiksel kavramlara ilişkin anlayışlarını geliştirmek ve derinleştirmek için çoklu temsillerin önemine ve matematik öğretiminde kullanılmalarına yönelik açıklamalar yer almaktadır (NCTM, 2000; MEB, 2018). Çoklu temsillere dair farklı teorilere dayanan, aynı zamanda birbiri üzerine inşa edilen çeşitli teorik çerçeveler bulunmaktadır (Lesh et al., 2003). Bunlardan biri de Lesh, Post ve Behr (1987) tarafından ortaya koyulan beş farklı gösterim yöntemidir. Bu sınıflandırmaya göre matematiksel kavramlar durağan resimler, somut nesnelere, konuşma dili, yazılı semboller ve gerçek hayat durumları kullanılarak temsil edilebilir. Uluslararası kabul gören bu temsil biçimlerinin yanı sıra bir temsil biçimi daha vardır ki o da teknoloji tabanlı temsillerdir (Johnson, 2018). Teknoloji ile birlikte matematiksel bilginin oluşturulmasına olanak sağlayan, manipüle edilmesine izin veren, programlanabilme özelliğine sahip, dinamik etkileşim sağlayan teknoloji destekli görsel bir temsili olarak sanal manipülatifler matematik eğitimine dâhil olmuştur (Moyer-Packenham, & Bolyard, 2016). Sanal manipülatiflerin dikkat çeken özelliklerinden biri aynı ekranda sunduğu etkileşim ve çoklu gösterim imkânıdır. Örneğin, bazıları sanal manipülatif uygulamaları, kullanıcılara dinamik görsel nesnelere, sembolik veya sayısal ifadeler ve yazılı açıklamaları aynı anda tek bir ekranda sunabilir (Suh, & Moyer, 2007). Görüldüğü gibi teknolojinin sunduğu imkânlarla birlikte çoklu temsil çeşitleri ve fırsatları artmıştır. Öğrencilerin matematiksel kavramları bu şekilde çoklu temsiller doğrultusunda öğrenmesinin yanı sıra, bu gösterimler arasındaki ilişkiyi farkedebilmeleri ve birbiri arasında geçiş yapabilmeleri de gerekmektedir (Lesh, Post & Behr, 1987; MEB, 2018). Bu noktada öğretmenlerden öğrenme sürecinde öğrenciye yardımcı olabilmesi, farklı temsillerin kullanımına uygun öğretim ortamı ve imkânı sağlaması, bu temsiller arasında ilişki kurdurması beklenmektedir (Lesh, Post & Behr, 1987). Bu bağlamda çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının senkron uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerinde kullandıkları temsilleri incelemektir.

### Yöntem

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerinde ne tür temsil biçimleri kullandıklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu çalışmanın katılımcılarını, senkron eğitim vermekte olan bir devlet üniversitesinde ilköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü 4. sınıfında öğrenim gören toplam 11 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma probleminde belirttiği gibi çevrimiçi derslere katılabilecek olan öğretmen adayları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi doğrultusunda belirlenmiştir. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Veri Öğretmenlik Uygulamaları dersi kapsamında toplanmıştır. Öğretmen adaylarından uygulama okullarındaki program doğrultusunda uygulama öğretmenleriyle işbirliği içinde belirlenen konulara dair ders planı hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan ders planlarını uygulama okullarında çevrimiçi matematik



sınıflarında senkron olarak uygulamışlardır. Bu esnada derse araştırmacılar da katılarak derste kullanılan temsillere dair notlar almışlardır. Zoom programı üzerinden anlatılan senkron derslerde bir ders saati 30 dakika sürmüştür. Öğretmen adaylarıyla derslerden sonra klinik görüşmeler yapılarak anlattıkları derslerle ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının her biri 4 ders planı hazırlamış ve uygulamıştır. Öğretmen adaylarının ders planlarından ve ders anlatımları esnasında alınan notlardan oluşan veriler nitel araştırma yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler Lesh, Post ve Behr (1987) tarafından ortaya koyulan temsillere sanal manipülatifler de dâhil edilerek çoklu gösterimler çerçevesinde analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının senkron derslerde kullandıkları temsiller durağan resimler, somut nesnelere, konuşma dili, yazılı semboller, gerçek hayat durumları ve sanal manipülatif başlıkları altında kategorileşmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına bakıldığında (Tablo 1), öğretmen adaylarının en çok ve en etkili kullandıkları temsil biçiminin durağan resimler (% 91) ve konuşma dili (% 89) olduğu görülmüştür. Konuya ve problem durumlarına uygun resimler kullanılarak, konuya dair terminoloji sözlü olarak görseller üzerinden aktarılmıştır. Diğer yaygın kullanılan temsil biçimleri ise sanal manipülatifler (% 86) ve gerçek hayat durumları (% 86) olmuştur. Öğretmen adayları derslerinde sanal manipülatifler, dinamik geometri yazılımları ve sanal matematik platformları aracılığı ile çizim yapabilme, şekilleri kesme-birleştirme, yer değiştirme gibi hareket ettirme özelliklerini kullanarak öğrencilerin konuyu kavramsallaştırmasına yardımcı olmuşlardır. Öğretmen adayları ders esnasında günlük yaşamdan örnekler vermiş ve bu bağlamda problemler sunmuştur. Diğer taraftan somut nesnelere (% 7) derslerin çevrimiçi işleniyor olmasından dolayı tercih edilmemiştir. Sadece çevrelerinden örnekler sunmaları istendiğinde öğrenciler çevrelerindeki somut nesnelere göstermiş ve çizim yapmaları gerektiğinde cetvel kullanmışlardır. Çalışmanın en dikkat çekici bulgusu ise öğretmen adaylarının çoğunun yazılı sembol (% 68) kullanımı noktasında yetersiz kalmalarıdır. Öğretmen adayları görselleştirme ve görseller üzerinden sözel iletişim kurmaya odaklanırken yazılı anlatım noktasında geri kalmışlardır. Bu durum kendilerine sorulduğunda ise konunun anlaşılması için görselleştirilmeye odaklandıklarını, öğrencilerin bu şekilde anlamlı öğreneceklerini düşündüklerini, yazılı sembolle ifadenin eksik olduğunu hiç düşünmediklerini, öğrenciler defter tutmadıkları için bu eksikliklerinin farkında olmadıklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** ortaokul matematik öğretmen adayları, uzaktan eğitim, çoklu temsiller

### Kaynakça

- Janvier, C. (Ed.). (1987). *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Johnson, E. L. (2018). *A New Look at the Representations for Mathematical Concepts: Expanding on Lesh's Model of Representations of Mathematical Concepts*. Forum Public Policy Online 11.
- Lesh, R., Post, T. R., & Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representations in the teaching and learning of mathematics* (pp. 33-40). Lawrence Erlbaum.
- Lesh, R., Cramer, K., Doerr, H., Post, T., Zawojewski, J., (2003) Using a translation model for curriculum development and classroom instruction. In Lesh, R., Doerr, H. (Eds.) *Beyond Constructivism. Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning, and Teaching*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB) (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- Moyer-Packenham, P. S., & Bolyard, J. J. (2016). Revisiting the definition of a virtual manipulative. In *International perspectives on teaching and learning mathematics with virtual manipulatives* (pp. 3-23). Springer, Cham.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2002). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Suh, P., & Moyer, P. S. (2007). Developing students' representational fluency using virtual and physical algebra balances. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 26(2), 155-173.
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Wills, T. (2020). *Teaching Math at a Distance, Grades K-12: A Practical Guide to Rich Remote Instruction*. Corwin.
- Yorgancı, S. (2015). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Yönteminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.



## Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İşsizlik Kaygısı

Ömer Varol Palancıoğlu, Mert Şen, Gökhan Çoşanay, Hasan Aydemir

MEB, İnönü Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde işsizlik küresel ölçekte en önemli sorunlardan biri haline gelmiştir. 21. yy. da neoliberal politikalarla küreselleşme hız kazanmıştır. Bunun sonucu olarak ekonomik büyüme sağlamanın yanında (Yıldız, 2014: 14) işgücünü ucuza mal etme anlayışı, makineleşmenin ilerlemesiyle birlikte teknolojinin işgücünün yerine konulması, ekonomik ve siyasal istikrarsızlıklar işsizliğe neden olmuştur (Bayrak, 2020: 1). İşsizlik, Türk Dil Kurumu (2021) tarafından işsiz kalma, iş bulamama durumu olarak tanımlanmaktadır.

Türkiye’de işsizlik yıllar geçtikçe artmakta ve büyük bir sorun olarak çözüm beklemektedir. Türkiye’de 2020 yılında işsizlik oranı 15-64 yaş arasında %13,9 genç işsizlik oranı ise %24,5 olarak gerçekleşmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). İşsizlik, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için aşılması gereken önemli bir sorun olarak görülürken (Balkaya, 2017: 1), işsizliğin sonuçlarından en fazla gençler etkilenmektedir (Erdayı, 2009: 134).

Ülkelerin ekonomik ve sosyal kalkınmasının en önemli unsuru yetişmiş insan gücüdür (Tektaş, 2014: 251). Bu bağlamda üniversiteler de çeşitli sektörlerde ve alanlarda çalışacak bireyleri temel bir eğitimden geçirerek iş hayatına hazırlamakla sorumludur (Dursun ve Aytaç 2009: 72). Üniversite hayatı, gençlerin yaşamlarının en önemli dönemlerindedir. Bu nedenle üniversiteyi bitirmek sonraki aşamada işe başlamak ya da işsizlik hayatı anlamına gelmektedir (Çakmak ve Hevedanlı, 2004: 3). Ancak Türkiye’de üniversiteden mezun olanlar iş bulmakta zorlanırken üniversite mezuniyetinin iş bulmayı kolaylaştıracağı düşüncesi etkisini yitirmektedir (Tekin Tayfun ve Korkmaz, 2016: 535). Üniversite öğrencileri, üniversiteyi bitirdiklerinde öğrenim gördükleri alanda bir iş bulmayı beklemektedir. Mezuniyet sonrası iş bulma konusunda yaşanan zorluklar (Kiraz ve Kurul, 2018: 271) öğrenciler üzerinde sosyal ve psikolojik sorunlara sebep olmaktadır (Bjarnason ve Sigurdardottir, 2003: 973). Bu psikolojik olumsuzlukların başında bireyin karşılaştığı zorluklarla başa çıkması için gösterdiği çabayla birlikte iş bulma konusunda engellerle karşılaşması sonucu ortaya çıkan kaygı gelmektedir (Çakmak ve Hevedanlı, 2004: 2). Kaygı, bilmediği ve anlamadığı bir tehlikeyi bekleyen bireyde huzursuzluğa ve gerginliğe sebep olmaktadır (Kaya ve Varol, 2004: 32).

Toplumun önemli bir sorunu haline gelen işsizlik kaygısı, son zamanlarda üniversite öğrencileri arasında artmış, eğitim fakülteleri bu kaygının en yoğun yaşandığı alanlardan biri olmuştur (Yetişensoy ve Şahin, 2020: 628). Alan yazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygısı ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır (Balkaya, 2017; Bayrak, 2020; Dursun ve Aytaç, 2009; Ersoy-Kart ve Erdost, 2008; Şahin Kutlu, Çetinbakış ve Kutlu, 2019; Özçelik Kaynak ve Öztuna, 2020; Taşğın, Bozgeyikli ve Boğazlıyan, 2017; Tekin, 2015; Tektaş, 2014). Ancak eğitim fakültesi öğrencilerinin işsizlik kaygılarını tespit etmeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu da görülmektedir (Doğan ve Çoban, 2009; İnce-Aka ve Yılmaz, 2018; Özder, Birinci, Zaifoğlu ve Işıktaş, 2018; Yetişensoy ve Şahin, 2020).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin işsizlik kaygılarını etkileyen faktörlerin başında üniversite sayılarının hızla çoğalmasıyla birlikte mezun sayılarının artması, öğretmen atamalarının mezun olan öğrenci sayısını karşılayamaması ve bunlara bağlı olarak öğretmenliğe başlama süresinin uzaması gelmektedir (Dursun ve Aytaç 2009: 72; Tektaş, 2014: 251). Çevresel faktörler de işsizlik kaygısı üzerinde etkili olmaktadır (Özder, Birinci, Zaifoğlu ve Işıktaş, 2018: 50). Üniversite eğitimine devam eden öğrencilerin ailelerinin beklentileri, yaşantısı, tutumu, işsizlik kaygısının düzeyinde belirleyici bir etken olabilmektedir (Tekin, 2015: 61-62). Bireyin karamsarlığı ve özgüven eksikliği ile niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği de öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarının artmasına sebep olan faktörlerdendir (Tekin Tayfun ve Korkmaz, 2016: 552). Daha fazla özgüvene sahip bireyler, işsizlik kaygısını aşmada daha başarılı olmaktadır (Linn, Sandifer & Stein; 1985: 506).

Öğretmen adaylarının öğrenim hayatlarında ve mesleklerinde daha düşük kaygı düzeyine sahip olmalarının, daha mutlu ve başarılı birer eğitimci olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının işsizlik kaygı düzeylerinin ve kaynaklarının tespit edilmesi önemlidir. Ayrıca alan yazında eğitim fakültesi öğrencilerinin işsizlik kaygıları ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının işsizlik kaygı düzeylerinin ve kaynaklarının tespit edilerek alana sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacılara, öğretmen seçme ve atama aşamalarındaki politikalara fikir vermesi bakımından önemlidir.

## Yöntem

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının işsizlik kaygı düzeylerini tespit etmektir. Bununla birlikte işsizlik kaygı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen alan bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının işsizlik kaygıları ne düzeydedir?
2. Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının işsizlik kaygı düzeyleri öğretmen adaylarının cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının işsizlik kaygı düzeyleri öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının işsizlik kaygı düzeyleri öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalardır. İlişki türü ya da türlerinin ne dereceye kadar var olduğu bulunmaya çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 15). Araştırmanın evrenini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, matematik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 431 öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Tekin (2015) tarafından geliştirilen "İşsizlik Kaygı Ölçeği" ile elde edilecektir. İşsizlik Kaygı Ölçeği; "İstihdamdaki daralma ve iş gücü ihtiyacındaki azalmanın etkisi", "Çevresel ve sosyal baskı", "Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği" ve "Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği" olmak üzere 4 alt boyuttan ve 26 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada "İstihdamdaki daralma ve iş gücü ihtiyacındaki azalmanın etkisi" faktörü Tekin (2015)'in çalışmasında adlandırdığı şekliyle "Ekonomideki İstihdam Zorlukları" olarak ele alınmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde t testi ve One-Way Anova testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi öğretmen adayları arasında cinsiyet değişkenine göre işsizlik kaygıları bakımından farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenlerine göre işsizlik kaygısı bakımından farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre ise "Ekonomideki İstihdam Zorlukları", "Çevresel ve sosyal baskı", ve "Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği" alt boyutlarında ve ölçek geneli işsizlik kaygısında Türkçe bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ile sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayı, işsizlik, işsizlik kaygısı.

## Kaynakça

- Balkaya, E. (2017). *Üniversite son sınıf öğrencilerinde işsizlik kaygısı ve girişimcilik niyeti ilişkisi: TRA1 bölgesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bayrak, Y. (2020). *Türkiye'de genç işsizliği ve yükseköğretim öğrencileri arasında işsizlik kaygısı: Bir alan araştırması örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bjarnason, T. & Sigurdardottir, T. J. (2003). Psychological distress during unemployment and beyond: social support and material deprivation among youth in six northern european countries, *Social Science & Medicine*, 56(5), 973-985.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004). Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-84.

- Erday, A. U. (2009). Dünyada genç işsizliği sorununun çözümüne yönelik ulusal politikalar ve Türkiye. *Çalışma ve Toplum*, 3, 133-161.
- Ersoy-Kart, M. & Erdost, H. E. (2008). Unemployment worries among turkish university students. social behavior and personality. *Social Behavior and Personality*, 36(2), 275-288.
- İnce-Aka, E. ve Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 5(1), 105-123.
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 31-63.
- Kiraz, Z ve Kurul N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.
- Linn, W., M., Sandifer, R. & Stein, S. (1985). Effects of unemployment on mental and physical health. *American Journal of Public Health*, 75(5), 502-506.
- Şahin Kutlu, Ş., Çetinbakış, M. ve Kutlu, M. (2019). Üniversite son sınıf öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri üzerine bir uygulama. *EKEV Akademi Dergisi*, 78, 511-522.
- Özçelik Kaynak, K. ve Öztuna, B. (2020). Üniversite öğrencilerinde işsizliğe yönelik işsizlik kaygısı ve umutsuzluk: Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 15(60), 953-970.
- Özder, H., Birinci, M, Zaifoğlu, P. ve Işıktaş, S. (2018). Okulöncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygılarına ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 20(2), 39-56.
- Taşgın, Ö., Bozgeyikli, H. ve Boğazlıyan, E. E. (2017). Üniversiteli gençlerin işsizlik kaygıları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6(15), 551-567.
- TDK (2021). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 21.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite mezunlarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Dr. Mehmet YILDIZ Özel Sayısı*, 243-253.
- Tekin, A. N. (2015). *Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tekin Tayfun, A. N. ve Korkmaz, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 534-558.
- TÜİK (2021). Haber Bülteni. 21.02.2021 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Agustos-2020-33792#:~:text=T%C3%BCrkiye%20genelinde%2015%20ve%20daha,ile%20%15%2C7%20oldu> adresinden erişilmiştir.
- Yetişensoy, O. ve Şahin, İ. F. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 627-643.
- Yıldız, E. (2014). Neoliberal politikaların Türkiye’deki yansıması: Yoksulluk. *Social Sciences Research Journal*, 3(1), 12-27.

## Öğretmen Eğitim Programlarında Cinsiyet Dağılımı

Ayşegül Eryılmaz Çevirgen, Tugay Kaçak

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Türk Dil Kurumu online sözlüğünde cinsiyet “bireye, üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişiği ayırt ettiren yaradılış özelliği” olarak açıklanmaktadır. Hem bireysel hem de toplumsal yönleri olan rol ise bireyden istenen ve beklenen davranış kalıplarını kapsamaktadır. Rolün cinsiyetle ilişkili kısmı ele alındığında ise cinsiyet rolleri ile ilgili çok farklı kuramlar geliştirilmiş ve tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Meslek seçimi bağlamında cinsiyetin rolü ele alındığında ise geniş bir alan yazın ile karşılaşmaktayız. Meslek ve cinsiyet birlikte ele alındığında ise ele alınan konuların başında mesleki ayrımcılık gelmektedir. Cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılık konusunu ele alan teoriler incelendiğinde üç teori öne çıkmaktadır. Bunlar, Ekonomik Olmayan Feminist İktisat ve Ayrımcılık Teorisi, Neo Klasik Ayrımcılık Teorisi ve Kurumsal İktisat ve Ayrımcılık Teorisi’dir (Parlaktuna, 2010). Meslek seçimlerinde bireysel ve toplumsal roller önem kazanmaktadır. Meslek kişinin yetenek ve ilgilerine uygun olmasının gerekmektedir. Bunun yanında meslek seçimlerinde toplumlarda geçerli olan toplumsal cinsiyet rollerinin de etkili olduğu belirtilmektedir (Coştu, 2011; Öngen ve Aytaç, 2013). Eğitim sektörü merkeze alınarak çalışmalar kısıtlandığında küçük çocuklarla ilgilenilmesi gereken alanlarda kadın istihdamı, yönetsel rollerde ve ‘zor’ olarak ifade edilen alanlarda erkek istihdamı yoğunlaşmaktadır. Bütüncül bakıldığında ise kadın işgücünün eğitim-öğretim alanında her geçen gün artmakta olduğu gözlemlenebilmektedir.

Öğretmenlik mesleği geçmişten günümüze toplum ve devletler adına önem arz eden meslekler arasında yerini korumaktadır (Coştu, 2011). Öğretimin bir meslek ile özelleştirilmesi üzerine gerçekleştirilen uzun tartışmaların ardından öğretmenliğin bir meslek olduğu, özgünlüğü, kendine has özellikler ve etik çerçeveler barındırdığı kabul görmüştür. Öğretmenlik mesleği günümüzde kadınlar tarafından en çok tercih edilen meslekler arasında yer almakta ve kadın öğretmen oranında yıllara göre artış gözlenmektedir. Bu tercihin sonuçlarının önümüzdeki yıllarda ülkemizde oluşturacağı resmin belirlenmesi önemlidir.

Tüm bu çalışmalar ışığında öğretmenlik mesleğinde cinsiyet dağılımı bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır ve öğretmenlik mesleğinde cinsiyete göre dağılımın toplumsal cinsiyet algılarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle, bu çalışmanın amacı gelecekte istihdam edilmek umuduyla öğrenimine devam etmekte olan öğretmen adaylarının programlara ve cinsiyete göre dağılımını incelemek olarak belirlenmiştir.

### Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile desenlendirilmiştir. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Buna ek olarak araştırma kapsamında incelenen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren belgelerin analiz edilmesiyle oluşan araştırmalara doküman incelemesi denir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Hangi dokümanın önemli olduğu ve veri kaynağı olduğu araştırma kapsamında karar verilir. Doküman analizi belgeleri incelemek aracılığı ile kullanılan; anlam çıkarma, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak için elde edilen verilerin yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Analiz edilecek dokümanların farklı sınıflandırmaları bulunmaktadır (Corbetta, 2003; Geray, 2006). Bu çalışmada ele alınacak dokümanlar Corbetta’nın (2003) sınıflandırmasında yer alan Kurumsal Dokümanlar sınıfına girmektedir.

Çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2020 yılında en yüksek sayıda sözleşmeli öğretmen olarak ataması yapılan Sınıf Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul öncesi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında incelenen dokümanları Yükseköğretim Kurumu sitesinde (istatistik.yok.gov.tr) ve Milli Eğitim Bakanlığı sitesinde (meb.gov.tr) yer alan kaynaklar oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul öncesi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrenci sayıları ile ilgili dokümanlara ulaşılmıştır. Dokümanlardan elde edilen veriler tablolaştırıldıktan sonra bulgular frekans ve yüzdeler olarak ifade edilecektir. Çalışmanın sonuçları betimsel olarak sunulacaktır.

Bu alanların Eğitim Fakültelerinde yer alan öğretmenlik lisans programlarında öğrenim görmekte olan adayların cinsiyet dağılımları incelenmiştir. Üniversitelerin Açıköğretim Fakülteleri bünyesinde yer alan öğretmenlik programlarına kayıtlı öğrenciler dahil edilmemiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

2019-2020 yılı istatistiklerine göre örgün öğretim lisans programlarında devlet ve vakıf üniversiteleri dahil olmak üzere öğrenim görmekte olan 2024819 öğrenci (1014831 kadın ve 1009988 erkek) bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 265013'u Eğitim alanında öğrenim görmektedir. Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan kadın öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısının yaklaşık bir buçuk katıdır (159532 kadın ve 105481 erkek). Bu öğrenciler içerisinde Eğitim Bilimleri programları dışında kalan konu uzmanlığı olan/olmayan öğretmen eğitimi ve okul öncesi öğretmenliği programlarında öğrenim gören 139228'i kadın, 96955'i erkek, toplam 236183 öğrenci bulunmaktadır. Eğitim Fakültesi alanındaki ele alınan verilerin hepsi kadın öğrenci sayısının erkek sayısından çok daha fazla olduğunu göstermektedir.

2019-2020 yılında en fazla atama yapılan beş öğretmenlik alanına örgün öğretim olarak Sınıf Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul öncesi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programlara kayıtlı öğrenci sayıları incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı dışındaki tüm programlarda kadın sayısının erkek sayısından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Sınıf Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul öncesi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan kadın öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranı sırasıyla 0,71; 0,32; 0,63; 0,79 ve 0,70 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçları, önümüzdeki yıllarda da öğretmenlik mesleğinde kadın istihdamının artma yönünde olabileceğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** cinsiyet, erkek, kadın, meslek, öğretmen

### Kaynakça

- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Coştu, B. (2011). Bir meslek olarak öğretmenlik. (A. R. Akdeniz ve M. Küçük Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel.
- Geray, H., (2006). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş* (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Öngen, B. ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48, 1-18.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye'de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*, 10 (4), 1217 - 1230
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Öğretmen Adaylarının Barış Eğitimi Kavramsallaştırmaları

Özlem Yeşim Özbek, Pervin Oya Taneri, Gülay Bedir

Çankırı Karatekin Üniversitesi, Kahramanmaraş Sutcu Imam University

### Problem Durumu

Bireyin diğer bireylerle ve çevresiyle çatışmalardan uzak uyum içinde yaşamasını sağlayacak değerleri, bilgileri, tutumları ve becerileri kazanma süreci olarak tanımlanan barış eğitimi temelde çatışmaları önlemeyi ve barışçıl çözümler bulmayı teşvik eder. Barış eğitiminin temelinde şiddetsizlik ve sosyal adalet kavramları yatmaktadır. Toplumun tamamında sosyal adalet sağlamadan barıştan söz etmek mümkün değildir. Toplumsal adalet ise bireylerin sosyal, ekonomik, siyasal hak ve özgürlüklerinin farkına varmaları ve bunları talep etmeleriyle mümkündür.

Barış eğitimi yalnızca varolan problemlerin farkına varmak değil aynı zamanda bu problemlere çözüm yolları üretebilme becerinin de kazandırılmasını (Nastesa 1983) kapsamaktadır. Tüm eğitim kademelerinde uygulanan yazılı ve örtük programlar bireylere barış kültürünün kazandırılmasında katkı sağlamaktadır. Bal- Tal (2001) barış eğitimin bir ders konusu veya bir proje çalışması olamayacağını ve barış eğitimin diğer ders programları ile bütünleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Haris ve Morrison (2003) barışın önündeki eğitimle ilgili engelleri açıklarken, okullarda uygulanan öğretim programlarının savaşa odaklanmasının barış kültürü oluşturmada önemli bir eğitimsel engel olduğu belirtmiştir.

Okullar öğrencilerin hak ve özgürlüklerinin farkına vardıkları ve diğerlerinin hakkına saygı duymayı öğrendikleri en önemli kurumlardandır. Eğitim sisteminin öğretmenlere yüklediği önemli rollerden birisi de barış eğitimcisi olarak çocuklara okullarda etnik köken, ırk, dil, cinsiyet veya din ayrımı yapmayan kapsayıcı bir eğitim ortamı sağlamaktır. *Harris (2004) barış eğitimcilerinin "...şiddet sorunlarına işaret eder ve öğrencilerine bu sorunları ele alabilecek stratejiler hakkında bilgi verir, böylece onları şiddetli çatışmalara yol açabilecek koşulları düzeltmeleri için yetkilendirir. Okullarda ve topluluk ortamlarında öğrencilerine gezegen yönetimi, küresel vatandaşlık ve insani ilişkiler değerlerini aktarırlar "* şeklinde tanımlamıştır (2004, s.5).

Aspeslagh ve Burns (1996) barış eğitimiyle hoşgörünün, şiddetsizliğin, adaletin, paylaşımcılığın olduğu daha yaşanabilir bir dünya gerçekleştirmek gerektiğini ifade etmiştir. Barış eğitiminin başarısı, öğrencilerin teorik olarak barış ilkelerini öğrenmelerinin yanı sıra toplumda yeri geldiğinde bunları uygulama başarılarına bağlıdır (Bal –Tal, 2001). Bal- Tal ayrıca öğrenme ortamlarını düzenlenirken hoşgörü, işbirliği, çatışma çözümü, çok kültürlülük, toplumsal duyarlılıklar, insan haklarına saygılı vs değerlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenler, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına devam eden öğretmen adaylarının barış eğitimi ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarla donanık bir şekilde yetiştirilmelerini gerekmektedir.

Barış eğitimindeki kilit rolünden dolayı, öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ulusal ve uluslararası pek çok çalışmaya konu olmuştur (Akande, 2018; Apaydın & Aksu, 2012; Devenci, Yılmaz, & Karadag, 2008; Gurdogan-Bayir & Bozkurt, 2018; Kartaltepe, 2014; Kayış, 2019; Özdemir & Çelik, 2017; Urlu & Tomul, 2020, Yalçın, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, toplumda eşitlik, barış ve sosyal uyumu sağlamak ve sürdürmek için hayati öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının barış eğitimi nasıl kavramsallaştırdıkları anlamak toplumsal olayları anlamak, yaşanan problemlere çözüm yolları üretmek ve toplumsal barışın sağlanmasına yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlaması açısından da önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının barış eğitimine yükledikleri anlamları incelemek ve bunların toplumsal olaylardan nasıl etkilendiğini ortaya koymaktır. Çalışmanın öğretmen eğitimindeki barış eğitimi uygulamalarına ve alan yazına ışık tutacağı umulmaktadır.

### Yöntem

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının barış eğitimi nasıl kavramsallaştırdıkları eleştirel pedagoji açısından ele alınmaktadır. Nitel fenomenolojik araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının barış eğitimi nasıl kavramsallaştırdıklarını incelemektir. Araştırmanın verileri, kişisel bilgiler ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmaya farklı üniversiteden 791 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların %62,2'si kadın, %37,8'i erkek olup, yaşları 18-54 arasında değişmektedir. Katılımcı sayısı 2016'da 247 ( %54,7 kadın, %45,3 erkek), 2018'de 476 ( %72,3 kadın, %27,7 erkek) ve 2019'da 68'dir ( %19,1 kadın, %80,9 erkek). Katılımcıların yaş aralığı 2016'da 18- 41, 2018'de 18-54, 2019'da 18-43'dür. Araştırmada öğretmen adaylarından barış eğitimi kavramını tanımlamaları istenmiştir.



Araştırmada nitel yaklaşıma dayalı fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik bir

örüntü, kavradığımız, ancak kapsamlı ve ayrıntılı bir görüşe sahip olmadığımız gerçeğine odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Verileri toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formları kullanılmıştır. Anket demografik sorular yanında öğretmen adaylarından barış eğitimi tanımlamaları isteyen açık uçlu bir sorudan oluşmuştur. Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin içerik analizi sırasında aşağıdaki prosedürler gerçekleştirilmiştir: (a) kategoriler ve bir kodlama şeması geliştirilmiş, (b) veriler kodlanmış, (c) kodlama tutarlılığı kontrol edilmiş, (c) kategoriler ve temalar açıklanmıştır, (d) kodlanmış verilerden sonuçlar çıkarılmıştır. Güvenirliği sağlamak adına veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Ayrıca katılımcılar gönüllülerden seçilmiş ve bulgular katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk bulgulara göre öğretmen adaylarının çoğunluğu kişisel olarak barış eğitimi takdir etse de az sayıda savaş savunucusu bulunmaktadır. Katılımcıların barış ve barış eğitimi kavramsallaştırırken kendi geçmiş deneyimlerinden yola çıktıkları, bazen vatanseverlik (milliyetçilik) duygularının baskın olduğu ve küresel gerilimlerden etkilendiği gözlemlendi. Farklılıklara saygı kavramının daha çok dini inançlar, dil sorunları ve etnik kimliklerle açıklandığı görülmüştür. Ayrıca barış eğitimi demokratik vatandaşlık eğitiminde somutlaşan ilkelerle ilişkilendirirler. Bu çalışmanın en önemli bulgusu, katılımcıların hem olumsuz barış (savaşın ve her türlü şiddetin ortadan kaldırılması) hem de olumlu barış (barışın önündeki tüm yapısal ve kültürel engellerin kaldırılması) konusundaki görüşlerini ifade etmeleridir. Ancak pozitif barış için sadece eşitlikçi eğitime, evrensel insan haklarına ve sosyal adalete odaklanırlar, ekonomik yoksunluk ve kalkınma, çevre ve kaynaklar konularına değinmezler.

Toplumsal uyumun sağlanmasında hayati bir rol oynayan öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde barış eğitimi hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları sonucuna varılabilir. Katılımcıların sıklıkla dile getirdiği yurttan barış dünyada barış vaadini gerçekleştirmek için barışa inanan, eğitim ortamında ayrımcılık yapmayan, farklılıkları kabul eden ve kutlayan, işbirliğine güvenen rekabet yerine dayanışma ve hoşgörüyü destekleyen öğretmenlerle mümkündür.

Bu çalışmanın öğretmen adaylarının barış ve barış eğitimi algılarına ışık tutması ve daha sonraki uygulama ve araştırmalar için çıkarımlar getirmesi umulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Barış eğitimi, öğretmen eğitimi, öğretmen adayları, eleştirel pedagoji

### Kaynakça

- Akande, O. D. (2018). Teachers' Perceptions of Peace Education in Nigeria: A Study of Ilorin-South Secondary Schools. *The Oriental Anthropologist*, 18(2), 255–272. <https://doi.org/10.1177/0976343020180206>
- Apaydın, Ç., Aksu, M. (2012). Öğretmenlerin okul ortamında barış eğitimine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Aspeslagh, R., Burns, R. J. (1996). Approaching peace through education: Background, concept and theoretical issues. Robin J. Burns and Robert Aspeslagh (Ed.). *Three Decades of Peace Education Around the World*. (25- 70). London: Garland Publishing.
- Bar-Tal, D. (2001). The Elusive Nature Of Peace Education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 27-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Coşkun, Y. (2012). İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Deveci, H., Yılmaz, F., & Karadag, R. (2008). Pre-service teachers' perceptions of peace education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 63-80.
- Gurdoğan-Bayir, O.; & Bozkurt, M. (2018). War, peace, and peace education: experiences and perspectives of pre-service teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14, 1, 148-164.
- Harris, I. M., Morrison, M. L. (2003). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland
- Kayış, C. (2019). *Tarih öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi* Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi. Türkiye. ProQuest Dissertations Publishing,

Kartaltepe, O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin barış eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

Nastase, A. (1983). The culture peace and peace education. *International Review of Education*, 29, 391- 401.

Özdemir, F., & Çelik, H. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin savaş ve barış kavramlarının öğretilmesine ilişkin görüşleri views of social studies teachers related to teaching of the concepts of war and peace. *Turkish History Education Journal*, 6(1), 100-128.

Urlu, E. & Tomul, E. (2020). Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüşleri, *EÜluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 3, 110-122. DOI: 10.19160/ijer.811378

Ian M. Harris (2004) Peace education theory, *Journal of Peace Education*, 1:1, 5-20. DOI: 10.1080/1740020032000178276

## Biçimlendirici e-değerlendirmeye yönelik mesleki gelişim atölyelerinin tasarlanması

Fatma Bayrak

Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğrenciler öğrenme süreçlerinde farklı amaçları olan değerlendirme deneyimleri yaşamaktadır. Bu değerlendirme türlerinden biri biçimlendirmeye dönük/biçimlendirici değerlendirmedir ve amaç öğrenme eksikliklerinin belirlenerek tamamlanması için müdahalelerin planlanmasıdır. Biçimlendirici değerlendirmenin en önemli bileşeni olan dönüt, öğrenenin zayıf ve güçlü olduğu yanları belirlemesine, kendi öğrenme hedef ve yaşantılarını yeniden düzenlemesine, kendi öğrenme sürecinde daha çok sorumluluk almasına ve aynı zamanda öğrenme konusundaki farkındalığını arttırmasına yarar sağlar. Ancak öğrenci sayısının çokluğu yapılan biçimlendirici değerlendirmenin sıklığını ve her bir öğrenciye dönüt verilmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Boud, 2000). E-ölçme araçları bu noktada öğretmenlerin sınıf içinde veya çevrimiçi öğrenme ortamlarında biçimlendirici değerlendirme süreçlerini daha etkili gerçekleştirerek öğrencilerine daha hızlı dönüt vermelerini sağlayabilmektedir.

ISTE (International Society for Technology in Education) dijital çağda günümüzün sürekli değişen yeniliklerini benimseyebilmeleri ve öğrenme-öğretme süreçlerine entegre edebilmeleri için bir eğitimcinin sahip olması gereken yedi niteliği listelemiştir (Gülbahar ve Adnan, 2020). Bu niteliklerden biri Analist'tir. Bir eğitimcinin öğretimlerini yönlendirmek ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını desteklemek için öğrenme verilerini anlaması ve kullanması Analist niteliği kapsamında ele alınmaktadır. Ortaya konulan Analist rolüne göre öğretmenlerin sadece öğrenme ve öğretim süreçlerinde değil, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de teknolojiyi etkin kullanmalarının beklendiği söylenebilir. Bu kapsamda a) değerlendirme süreçlerinde teknolojinin kullanılarak öğrencilerin yetkinliklerinin gösterilmesinin sağlanması, b) öğretimi iyileştirmek için öğrenme sürecine yönelik bilgi veren çeşitli biçimlendirici ve değer biçmeye dönük değerlendirmelerin tasarlanması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğrencilere zamanında dönüt sağlanması, c) İlerlemeyi yönlendirmek için değerlendirme verilerinin kullanılması ve paydaşlarla paylaşılması ön plana çıkan unsurlar olarak belirtilmiştir (ISTE, ty).

Buradan hareketle öğretmenlerden hem teknoloji destekli değerlendirme süreçleri yürütmelerinin hem de dönüt verirken teknolojinin getirdiği avantajlardan yararlanmalarının beklendiği söylenebilir. Bu noktada mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin kendini geliştirmesine destek sağlayabilir. Mesleki gelişim "bireyin bir öğretmen olarak bilgilerini, becerilerini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini geliştiren faaliyetler" olarak tanımlanır (Pena-Lopez, 2009, s. 49) ve çalıştaylar, seminerler, öğrenme topluluklarının oluşturulması vb. şekilde çok farklı şekillerde bu faaliyetlerin yürütülmesi söz konusu olabilmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı öğretmenlerin biçimlendirici e-değerlendirme süreçleri hakkında bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yönelik atölyelerin tasarlanması şeklinde ifade edilebilir.

### Yöntem

Araştırma, eğitsel tasarım modeli temel alınarak desenlenmiştir (McKenney ve Reeves, 2012). Eğitsel tasarım araştırmaları bir problem durumunun ortaya konulması ile başlar; problemin çözümü olan müdahalenin tasarlanması ve uygulanmasından sonra test edilmesi ile devam eder. Müdahaleler, "eğitim ürünlerini (ör. öğrenme materyalleri), süreçlerini (ör. öğretim repertuarları), programlarını (ör. mesleki gelişim senaryoları) veya politikalarını (ör. okul değerlendirme protokolleri)" içerebilir (McKenney ve Reeves, 2012, s. 14). Bu çalışmanın amacı da öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik bir atölye programının ortaya konulmasıdır.

Eğitsel tasarım araştırması yöntemiyle desenlenen çalışma iki mikro döngüde gerçekleştirilmiştir. Bunlar analiz ve inceleme ile tasarım ve geliştirme mikro döngüleridir. Analiz ve inceleme mikro döngüsünde, problemin tanımlanması, alanyazın taraması, ihtiyaçların ortaya konulması, atölyelerin etkili yürütülmesi için gereken ilkelerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tasarım ve geliştirme mikro döngüsünde ise, probleme yönelik çözüm sürecinin kuramsal ve uygulamaya dönük yaklaşımlarla tasarlanması, atölyelerin nasıl uygulanacağına dair sürecin yapılandırılmasının açıklanması, ek olarak değerlendirme ve yansıma mikro döngüsü kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Değerlendirme ve yansıma mikro döngüsü atölyeler sırasında ve sonrasında yürütüleceği için çalışma kapsamında ele alınmamıştır.

Araştırmının ilk döngüsünde farklı kurumlarda görev yapan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) ve Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanları bir araya gelerek problemin açık biçimde ortaya konulması ve atölye kapsamının şekillenmesi üzerine birlikte çalışmıştır. Tasarım ve geliştirme mikro döngüsünde ise uzmanlar yürüteceği atölye/ler için bireysel çalışmalar yürütmüş; gerektiğinde uzmanlar bir araya gelmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında ortaokulda görev yapan Türkçe, İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin katılacağı bir atölye programının tasarlanması amaçlanmıştır. Atölyelerin tamamı ile katılımcı öğretmenlerin, teknoloji destekli biçimlendirici değerlendirme süreçlerinin tasarımı ve yönetimi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırılması hedeflenmiştir. Analiz ve inceleme mikro döngüsü kapsamında atölye programı oluşturulurken Bayrak ve Yurdugül (2019) tarafından ortaya konulmuş değerlendirme planının temel alınmasına karar verilmiştir. Temel alınan değerlendirme planını (Bayrak ve Yurdugül, 2019) öğretmenler sınıf içi teknoloji destekli değerlendirmeler için kullanılabileceği gibi çevrimiçi ölçme ve değerlendirme süreçleri için de kullanılabilir. Bu bağlamda gerek uzaktan eğitim sürecini, gerekse salgın sonrası sınıf içi öğrenmeleri destekleyeceği söylenebilir.

Biçimlendirici değerlendirmede amacın not olmaması (Brookhart, 2010) öğrencilerin bu değerlendirme etkinliklerine katılımlarını düşürebilmektedir. Bu noktada öğrencilerde ilgi, merak ve bağlılıklarını artırmak için oyunlaştırma öğelerinin değerlendirme sürecinde kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Zainuddin, Shujahat, Haruna, & Chu, 2020). Buradan hareketle atölye programı kapsamında oyunlaştırma ve oyunlaştırma için önemli bir unsur olan görselleştirme uygulamaları da ele alınmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin öğrenci ile ilgili bütün ölçme sonuçlarını bir araya getirip görselleştirilerek tüm resmi görmesi mümkün olabilir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin öğrenme süreçlerindeki verilere yönelik veri görselleştirme çalışmaları yapmalarının önemi ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda iki mikro döngü ve atölye programının tamamı ortaya konulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Biçimlendirici e-değerlendirme, e-ölçme araçları, dönüt, oyunlaştırma, veri görselleştirme

### Kaynakça

- Bayrak, F., & Yurdugül, H. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede ölçme ve değerlendirme. E. Tekinarslan, & M. D. Gürer (Eds.). Açık ve uzaktan öğrenme (4. baskı) (ss. 289-309). Pegem Akademi, Ankara.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Brookhart, S. M. (2010). Formative assessment strategies for every classroom: An ASCD action tool. ASCD.
- Gülbahar, Y., & Adnan, M. (2020). Faculty professional development in creating significant teaching and learning experiences online. In L. Kyei-Blankson, E. Ntuli, and J. Blankson (Eds) *Handbook of research on creating meaningful experiences in online courses* (pp. 37-58). IGI Global.
- ISTE. (t.y.). Standards for educators. Erişim adresi: <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Peña-López, I. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>.
- Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers & Education*, 145, 103729.

## Dijital Öğretmenler Projesi: Öğretmenler için Eşitlikçi Dijital Eğitime Doğru Bir Adım

Kürşat Çağiltay, Göknur Kaplan, Ayşe Gül Kara Aydemir, Yeliz Tunga, Berkan Çelik

ODTÜ, Akdeniz Üniversitesi, ODTÜ, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

### Problem Durumu

Bu çalışmada öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla yürütülen Dijital Öğretmenler Projesi'nin tamamlanan ilk dönemi sonunda elde edilen ön-bulguların sunulması hedeflenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik çalışmalar eğitim-öğretim etkinliklerinin iyileştirilmesine hizmet etmektedir. Eğitimde niteliği ve etkinliği artırmanın öğretmenlerin sahip olduğu becerilerin artırılması ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Hattie, 2003). Bu bağlamda Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)'nin eğitime entegrasyonu, öğretmenlerin gelişime ihtiyaç duydukları alanlardan birisidir. OECD tarafından 2018 yılında, öğretmen yeterlilikleri ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının incelendiği TALIS (Teaching and Learning International Survey - Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) raporunda, BİT'in öğretime entegre edilmesi için öğretmenleri destekleyen mekanizmaların oluşturulması önerilmektedir. Raporda sağlanacak desteğin BİT araçlarının kullanımına odaklanan dar bir bakış açısından ziyade sınıfta etkili teknoloji kullanımına yönelik yetkinliklerin artırılmasını hedeflemesi gerektiği ifade edilmektedir (OECD, 2019; TEDMEM, 2019). Salgın öncesi raporlanan bu ihtiyaç, COVID-19 salgını ile daha da belirgin hale gelmiştir. Eğitim sistemlerinin orta ve uzun vadeli hedefleri arasında gösterilen öğretmenlerin dijital yeterliliklerin artırılması, özellikle salgın ile birlikte başlayan zorunlu uzaktan eğitim uygulaması ile birlikte acil bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Türk Eğitim Derneği tarafından hazırlanan 2020 eğitim değerlendirme raporunda, bu ihtiyaca vurgu yapılarak hiç bir öğretmenin dijital yeterlilikler bakımından geride bırakılmaması çağrısı yapılmıştır (TEDMEM, 2021). Bu ihtiyaçtan yola çıkarak 6 Temmuz 2020 itibarıyla geliştirilmeye başlanan Dijital Öğretmenler Projesi ile, eğitimde dijital dönüşüme destek çıkarak katkı sağlamak ve özellikle pandemi sebebiyle yaşadığımız zorunlu uzaktan eğitim sürecinde derslerinde dijital teknolojileri kullanmakta zorluk yaşayan öğretmenlerin dijital yetkinliklerini artırmak hedeflenmiştir.

Projenin hedef kitlesi, devlet okullarında çalışan ve eğitimde teknoloji kullanımı konusunda desteğe ihtiyaç duyan ilköğretim öğretmenleridir. Proje kontenjanının %75'i sınıf öğretmenleri için ayrılmıştır. Bu gruptaki öğretmenlerin hedeflemesinin en önemli nedeni, gelecek nesillerin gelişimine küçük yaştan etki edebilmeleri nedeniyle Türkiye'nin geleceği için önemli rol sahiplerinden biri olmalarıdır. Öğretmenleri merkeze alan Dijital Öğretmenler Projesi'nin temel felsefesi, teknolojiyi eğitimde bir kaldıraç olarak kullanmaktır. Bu amaç doğrultusunda, Dijital Öğretmenler projesi eğitimleri, yalnızca teknolojik araç kullanımına odaklanmaktan ziyade, OECD raporunda da belirtildiği üzere, öğretmenlere bu teknolojileri sınıf içerisinde nasıl uygulayabileceklerini öğretmeyi amaçlamıştır.

Projenin pedagojik temeli "iş içinde öğrenme" yaklaşımı üzerine kurulmuş olup, sınıf içi uygulamaya dair senaryolar içeren, yaparak öğrenme fırsatları sunmuştur. Uzaktan ve yüzyüze eğitimin güçlü yönlerini harmanlayarak hazırlanan öğretim programı iki fazdan oluşacak şekilde tasarlanmıştır. Projenin 10 haftadan süren ilk fazı; disiplinlerarası bir yaklaşımla geliştirilen etkileşimli asenkron içerikler ve eğitim teknolojileri alanında uzman eğitimler tarafından verilen senkron dersler, öğretmenlere öğrendiklerini uygulama ve geribildirim alma fırsatı tanıyan ödevler, kavramsal konulara yönelik bilgi testleri ve uzman akademisyenler tarafından verilen seminerler gibi etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Projenin ilk fazını başarıyla tamamlayarak temel dijital yetkinlikleri kazanan en başarılı 100 katılımcıya, yine harmanlanmış öğrenme yaklaşımı kullanılarak asenkron ve senkron derslerden oluşan, "eğitimde sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojileri uygulamaları" konusunda bir ikinci faz eğitimi verilmiştir. Projenin bu ikinci fazına dahil olma hakkı elde eden tüm öğretmenlere, öğrencileri ile kullanabilmeleri için 30'ar adet sanal gerçeklik gözlükleri hibe edilmiştir.

### Yöntem

Çalışma betimsel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Betimleyici çalışmaların ana odağı, mercek altına alınan olguların nedenini soran soruları yanıtlamaktan ziyade, olup biteni tanımlamayı ve yorumlamayı amaçlamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Projenin ilk fazı, 10 farklı şehirden (Adana, Ağrı, Ankara, Aydın, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş ve Samsun) 1000 öğretmenin katılımı ile 16 Kasım 2020'de resmen başlamıştır. Süreç 872 öğretmenin katılımı ile tamamlanmıştır. Katılan öğretmenlerin %63,4'i kadın, %36,6'sı erkektir. Projenin ikinci aşamasına ise 100 öğretmen katılmıştır. Katılan öğretmenlerin %69'u kadın, %31'i erkektir. Projenin ilk aşamasında katılımcılara 10 hafta süren, asenkron ve senkron derslerden oluşan 5 modül içeren bir eğitim verilmiştir. Modüller; dijital vatandaşlık ve güvenlik,

yaratıcılık & görsel tasarım (bilgi görseli, animasyon ve video hazırlama ve düzenleme), etkili sunum ilkeleri ve etkili sunu hazırlama, eleştirel düşünme ve çevrimiçi ortamda ölçme ve değerlendirme konularını içermektedir. İkinci fazda ise, sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojilerinin eğitsel kullanımına yönelik hazırlanan asenkron ve iki tam gün (12 saat) süren senkron derslerden oluşan bir eğitim verilmiştir.

Eğitimlerin yürütülmesinde harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarından biri olan ters-yüz öğrenme modeli baz alınmıştır. Katılımcılar senkron dersler öncesinde etkileşimli olarak hazırlanmış asenkron ders içeriklerini tamamlamışlardır. Sonrasında da bu ders içerikleriyle ilgili kendilerine verilen uygulamalı ödevleri yapmışlardır. Senkron derslerde ise öncelikle bu ders içerikleri ve ödevler üzerinden gidilerek katılımcıların anlamakta ve uygulamakta zorlandığı noktaların giderilmesi sağlanmıştır. Bu derslerin diğer önemli görevleri de öğretmenlerin deneyim ve bilgi paylaşımı yapmalarına ortam sağlamak, kavram yanlışlarını gidererek öğrenmeyi pekiştirmek, tartışma yöntemi ile öğrendikleri kavramsal ve prosedürel bilgileri eğitim öğretim süreçlerinde nasıl kullanabilecekleri hakkında daha geniş bir bakış açısı kazandırabilmek ve öğretmenlerin öğrendiklerine dair merak ettikleri sorularını cevaplamaktır.

Bunun yanı sıra, sosyal buradılığı artırmak üzere, akademisyenler ile öğretmenlerin şehir buluşmaları adı verilen ve proje boyunca devam eden etkinliklerde buluşmaları sağlanmıştır. Bu buluşmalarda özellikle öğretmenlerin proje sürecindeki deneyimlerini ve proje ile ilgili iyileştirilmesini istedikleri noktalardan bahsetmeleri istenmiştir. Bu yolla öğretmenlerden proje ile ilgili geribildirim ve önerileri toplanmıştır. Katılımcılardan toplanan verilerin analizi devam etmekle birlikte, katılımcılara ait demografik bilgiler, projeye katılım motivasyonları ve projeyi tamamlama oranları, memnuniyet düzeyleri gibi değişkenlere ait verilerin analizi betimsel istatistiklerden kullanılarak tamamlanmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Projenin ilk dönemi sonunda, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde teknolojiyi etkili, verimli ve memnun edici bir şekilde kullanmış, kendi dijital içeriklerini üretmiş, ve hatta dijital teknolojileri kullanırken yaşadıkları korku ve kaygıları da yenmişlerdir.

Öğretmenlerden 722'si modülleri ve ödevleri başarıyla tamamlayarak başarı sertifikası, 146'sı katılım belgesi almaya hak kazanırken; sadece 132 öğretmen eğitimleri bırakmıştır. Öğretmenlere yollanan memnuniyet anketi sonuçlarına göre, öğretmenlerin neredeyse tamamı projenin 10 hafta boyunca iyi ya da çok iyi gittiğini belirtmiş (%95,5) ve kendilerine en iyi şekilde katkı sağladığını ifade etmiştir (%94,6). Öğretmenler, eğitim boyunca dijital öğretmenler portalına kolay eriştiğini (%90,5) ve eğitim içeriğini oldukça yeterli bulduğunu (%95) bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası eğitim süresini ideal olarak bulurken (%62,5), %37,5 gibi bir kesimi ise daha uzun olmasını istemiştir. Verilen ders ve ödevlere yönelik memnuniyet durumları incelendiğinde, öğretmenlerin proje süresi boyunca verilen senkron dersleri (%86,7), asenkron dersleri (%96) ve ödevleri (%90,4) iyi ve çok iyi buldukları görülmüştür.

Sonuçta, projenin, öğretmenlerin beğenisini çok yüksek ölçüde kazandığı ve dijital yetkinliklerinin artırılmasına önemli ölçüde katkı sağladığı görülmüştür. Bu yönüyle, Dijital Öğretmenler Projesi, hizmetiçi öğretmen eğitimi için uygulanabilir ve sürdürülebilir bir model sunmaktadır. Haziran 2021'de 2.dönemini tamamlayan proje, alınan geri bildirimlerle geliştirilerek, 3. dönem eğitimlerine devam edecektir.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, dijital yetkinlik, dijital okuryazarlık, web 2.0 araçları

### **Kaynakça**

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hattie, J.A.C. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us? ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/)
- Knupfer, N. N. & McLellan, H. (1996). *Descriptive research methodologies*. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 1196-1212). New York, NY: Macmillan.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.



TEDMEM. (2019). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

TEDMEM. (2021). 2020 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

## Öğretmen Adaylarına Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Öğrettik Ama Öğretmen Olduktan Sonra Durum Nedir?

Yeliz Tunga, Ayşe Gül Kara Aydemir, Göknur Kaplan, Berkan Çelik, Kürşat Çağiltay

ODTÜ, Akdeniz Üniversitesi, ODTÜ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ODTÜ

### Problem Durumu

Etkili öğretmen nitelikleri ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlikler arasında farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma becerisini de göstermektedir (Demirci, 2000; Karakelle, 2005; Koutrouba, 2012; Özkan ve Arslantaş, 2013; Şahin, 2011). Arends (2004) öğretmenlerin sahip olduğu çeşitli öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini mesleki repertuar olarak tanımlamakta ve etkili öğretmenlerin zengin bir repertuara sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Alanyazındaki bu çalışmalara ek olarak, MEB (2017) tarafından yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde de, mesleki beceri yeterlik alanında “Öğrenme ve öğretmen sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir” (s.14) maddesi ile öğretim yöntem ve teknikleri bilgisinin gerekliliği vurgulanmaktadır. MEB, aynı raporda, üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarındaki ders içeriklerinin belirlenmesi ve düzenlenmesi için de bu yeterliliklerin yol gösterici olması gerektiğini ifade etmektedir.

Eğitim fakültelerinde öğretmenlerin mesleki repertuarlarını oluşturmaya yönelik verilen derslerden birisi de öğretim yöntem ve teknikleri dersidir. Bu ders, eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde tüm bölümlerde okutulan zorunlu bir derstir. Ders kapsamında, öğretmen adaylarına mesleki hayatlarında kullanmak üzere çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri öğretilmektedir. Dersin genel amacı etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için öğretim etkinliklerinin planlanması, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinde kullanılan öğrenme yaklaşımları, öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına yönelik öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini geliştirmektir. Ders genellikle ikinci sınıf dersi olarak verilmektedir. Bu sayede, öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında ve eğitimlerinin uygulamalı bölümlerinde ihtiyaç duydukları kuramsal bilginin öğretilmesi hedeflenmektedir. Ders bu yönüyle, öğretmenlerin mesleki bilgi birikimini sağlayan ve öğretmenlik performansına doğrudan etki edebilecek potansiyele sahip olan temel derslerden birisi olarak tanımlanabilir. Bu sebeple, dersin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik çalışmalar oldukça önemlidir.

Öte yandan, dersin değerlendirilmesine yönelik araştırma sayısı oldukça sınırlıdır ve dersin incelenmesine ve değerlendirilmesine yönelik sınırlı sayıda olan araştırmalar da çoğunlukla öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bu durum hem dersin etkililiğinin değerlendirilmesini hem de ders kapsamında öğretilen yöntem ve tekniklerinin işlevselliği konusunda yorum ve değerlendirme yapmayı zorlaştırmaktadır. Örneğin, bu ders kapsamında öğretilen yöntem ve teknikler öğretmenler tarafından yeterli bulunmakta mıdır? Öğrenilen bu yöntem ve tekniklerden hangileri öğretmenler tarafından gerçek eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılmaktadır? Bunun yanı sıra, eğer öğretim yöntem ve teknik bilgisi öğretmenlerin mesleki repertuarı olarak görülüyorsa, öğretmenler eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra da yeni öğretim yöntem ve teknikleri öğrenerek mesleki repertuarlarını geliştirmeye devam ediyorlar mı?

Bu sorular ışığında şekillenen araştırma kapsamında, devlet okullarında çalışmakta olan öğretmenlere ulaşılarak görüşleri toplanmış, bu görüşler doğrultusunda hem öğretim yöntem ve teknikleri derslerinin iyileştirilmesine hem de öğretmen yetiştirme pratiklerinin gözden geçirilmesine katkı sağlayacak öneriler sunulması hedeflenmiştir.

### Yöntem

Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri tercihlerini ve lisans düzeyinde okutulan öğretim yöntemi ve teknikleri dersine yönelik görüşlerini tespit etmeyi hedefleyen bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmaların ana odağı, mercek altına alınan olguların nedenini soran soruları yanıtlamaktan ziyade, olup biteni tanımlamayı ve yorumlamayı amaçlamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Araştırmaya 15 farklı (İstanbul, Ankara, İzmir, Ağrı, Aydın, Kahramanmaraş, Adana, Samsun, Gaziantep, Erzurum, Bursa, Van, Trabzon, Diyarbakır ve Konya) şehirde halen Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışmaya devam eden 14 farklı branşdan 471 ilk ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların %8,1'i erkek, %91,9'u kadındır. Katılımcıların mesleki tecrübeleri 1 ile 37 yıl arasında değişmektedir.

Araştırmada katılımcıların öğretim yöntem ve teknikleri bilgi ve tercihlerini yansıtılmalarını sağlayacak bir görev verilmesi hedeflenmiştir. Bu sebeple, katılımcılardan herhangi bir öğretim yöntemi ya da tekniği ile ilgili bir sunum hazırlamaları istenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlere bir anket formu gönderilerek seçtikleri öğretim yöntemi ya da tekniğini neden seçtikleri sorusu sorulmuştur. Ayrıca, seçtikleri yöntemi ya da tekniği nerede öğrendikleri, en son ne zaman öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bir eğitim aldıkları, sahip oldukları öğretim yöntem ve teknik bilgisi ile öğretmenlik performanslarının ilişkili olup olmadığı ve son olarak lisans düzeyinde okutulan öğretim yöntem ve teknikleri dersini yeterli bulup bulmadıklarına dair sorular sorulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci bitmesine rağmen veri analizi hala devam etmektedir. Elde edilen ön bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin 64 farklı yöntem ve teknik ile ilgili sunum hazırladıkları görülmüştür. Bunlar arasında en çok tercih edilen ilk üç sunum konusu sırasıyla; altı şapkalı düşünme (%20,3), beyin fırtınası (%14,6) ve istasyon (%8,6) tekniği olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğretim yöntem ve teknik bilgisi ile öğretmenlik performansının doğrudan ilişkili olduğunu ve farklı yöntem ve teknik bilmenin öğretmenlik performansına olumlu katkı sağladığı ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %57'si öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili eğitime ihtiyaç duyduklarını, %57,3'ü ise lisans düzeyinde okutulan öğretim yöntem ve teknikleri derslerini yeterli bulmadıklarını ifade etmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, eğitim fakültelerinde okutulan öğretim yöntem ve teknikleri ders içeriklerinin güncel araştırmalara dayalı olarak güncellenmesi, ayrıca öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra hizmetiçi eğitimler ile bu konudaki repertuarlarının desteklenmesine olan gerekliliklerin altı bir kere daha çizilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim, eğitsel yöntem, öğretmen eğitimi

### Kaynakça

- Arends, R.I.(2004). *Learning to Teach* (6th ed.) New York: McGraw Hill
- Demirci, Ö. (2000). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30 (135).
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35, 359-374.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Şahin, A.(2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), ss.239- 259

## Öğretmen Adaylarının Araştırma Yapma Deneyimleri

Sezen Apaydın, Halime Öztürk Çalikoğlu

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

### Problem Durumu

Çağın değişen koşulları ile birlikte öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve öğretmenlerin üstlendikleri rol ve sorumluluklar da değişmektedir. Değişen sorumluluk ve rollere adapte olabilmek için öğretmenlerin değişime, bir başka deyişle çağa ayak uydurabilme becerisine sahip olması ve yetiştireceği öğrencilere de bu becerileri kazandırması belki de öğretmenlerin değişmeyecek en temel sorumluluklarından biridir. Çağa ayak uydurabilen bir bireyin özelliklerinden birinin ise araştırma okur-yazarlığı becerisi olduğunu söylenebilir. Öğretmenler, eğitim sisteminde değişen koşullara ayak uydurması gereken en önemli insan kaynağıdır. Bu nedenle öğretmenlerin rolleri arasına araştırmacı rolünün eklenmesi gerektiği şiddetle vurgulanmaktadır (Cochran-Smith, 2005; DeCorse, 1997; Glesne, 1991; Taber, 2013). Bu noktada, eğitim fakültesinden mezun olan bir öğretmenin araştırma becerisine sahip olması gerektiği de ifade edilmektedir (Özcan, 2012).

Öğretmenlerin araştırmacı rollerinin geliştirilmesinin ne gibi etkileri olacağı da eğitim araştırmacıları tarafından tartışılmıştır. Bu noktada yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenin araştırma becerisinin gelişmesinin kendilerine, meslektaşlarına, öğretim programlarına ve eğitim alanındaki bilgi birikimine olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra, öğrencilere sağlayacağı katkı da yadsınamaz. Her şeyden önce, araştırmacı rolü gelişen bir öğretmen, öğrencilerinin de bu niteliklere sahip olmasına önem verecektir (Saka, 2009).

Öğretmenin araştırmacı rolünün önemi vurgulanırken ve önemli etkileri gözler önüne serilirken, öğretmenler ve araştırmalar arasındaki mevcut ilişkiyi inceleyen çalışmalar olumlu bir tablo ortaya koymamaktadır. Eğitim-öğretime ilişkin uygulamalarda ve mesleki karar verme süreçlerinde bilimsel araştırma sonuçlarından yararlanan öğretmen sayısının azlığı vurgulanmıştır (M Cochran-Smith ve Lytle, 1990; Korthagen, 2007; McIntyre, 2005). Öğretmenlerin araştırma sonuçlarından haberdar olmadıkları, araştırmaları takip etmedikleri ve araştırmalardan yararlanmadıkları araştırma sonuçlarında ortaya konmuştur.

Bir diğer taraftan eğitim alanında araştırma ve uygulama arasında bir boşluk olduğu belirtilmektedir (Biesta, 2007; Broekkamp ve van Hout-Wolters, 2007; Gore ve Gitlin, 2004; Levin, 2013; McIntyre, 2005; Vanderlinde ve van Braak, 2010). Broekkamp ve van Hout-Wolters (2007), eğitim araştırmaları ile uygulama arasındaki boşluk ile ilgili alanyazın inceleme çalışmasında bu boşluğa dört problemin neden olduğu sonucuna varmışlardır: 1) Eğitim araştırmaları sınırlı sayıda inandırıcı sonuç üretir ya da eğitim araştırmaları güçlü kanıtlarla desteklenen geçerli ve güvenilir sonuçlar vermez; 2) Eğitim araştırmaları az sayıda uygulamaya yönelik bilgi üretir ya da eğitim araştırmalarının uygulamada kullanılması sınırlıdır; 3) Uygulayıcılar eğitim araştırmalarının inandırıcı ya da kullanışlı bilgiler üretmediğine inanıyor ya da eğitim araştırmaları öğretmenler için bir anlam ifade etmiyordur; 4) Uygulayıcılar eğitim araştırmalarından çok az şey anlayabiliyor ya da uygulayıcılar eğitim araştırmalarının sonuçlarını kullanmak için yeterli becerilere sahip değildir. Bu problemlerden ilk ikisi araştırmaların ürünleri ile ilgili iken; diğer ikisi araştırmaların değeri ve uygulanabilirliği ile ilgilidir (Vanderlinde ve van Braak, 2010). Broekkamp ve van Hout-Wolters'in (2007) analiz sonuçlarına başka bir açıdan bakacak olursak, ilk ikisi araştırmacılar ile ilgili iken diğer ikisinin uygulayıcılar ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Bu çıkarımla paralel olarak da alanyazın araştırma ile uygulama arasındaki boşluğun giderilmesinde hem araştırmacılar hem de uygulayıcılara yönelik öneriler getirmiştir. Araştırmacıların problemlerini uygulamadan belirlemesi, araştırmalarına uygulayıcıları da dahil etmeleri araştırmacılar için verilen öneriler arasındadır. Uygulayıcılar için getirilen öneriler ise araştırmacı rollerinin geliştirilmesi ile ilgilidir.

Bu noktada eğitim araştırmaları ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmak adına da araştırmacı rolü gelişmiş ya da bir başka deyişle araştırma okur-yazarı öğretmenler yetiştirmek önemli hale gelmektedir. Öğretmenlerin araştırmacı rollerini geliştirebilecekleri süreçlerin başında şüphesiz ki hizmet öncesi öğretmen eğitimi süreci gelmektedir. Ancak bazı araştırmacılar hizmet öncesi öğretmen eğitiminin de öğretmenleri araştırma okuryazarı yetiştirmede yetersiz olduğunu, öğretmen adaylarının araştırma kültürünü edinmelerinde yeterli düzeyde bilgi ve beceri kazanamadıklarını ifade etmişlerdir (Büyüköztürk ve Köklü, 1999). Mevcut öğretmen yetiştirme sisteminde, araştırma okuryazarı öğretmen yetiştirme hem akademisyenlerin hem de öğretmen adaylarının gönüllü olarak katılacağı çalışmalara bırakılmıştır. Bu çalışma da araştırmacı rollerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmen adaylarına araştırma yapma imkanı sunan bir çalışmadır. Bu doğrultuda çalışmada, öğretmen adaylarının araştırmacı rollerinin geliştirilmesi kapsamında araştırma

yapma deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır ve “Öğretmen adaylarının eğitim araştırması yapma ile ilgili deneyimleri nelerdir?” araştırma sorusuna cevap aranmaktadır.

### Yöntem

Öğretmen adaylarının araştırma yapma deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) olarak tasarlanmıştır. Betimsel olgubilim araştırmalarında, belirli bir olguyu deneyimleyen bireylerden toplanan veriler, araştırmacıdan bağımsız olarak bireylerin deneyimlerinin özüne yönelik bütüncül bir betimleme ortaya koyar (Moustakas, 1994). Bu çalışmada, katılımcı öğretmen adayları, Nisan 2020 - Mayıs 2021 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından uygulanan üç aşamalı bir programa dahil olmuşlardır: 1) Bilimsel Araştırma Yöntemleri Eğitimi, 2) Eğitim Araştırması Uygulama Deneyimi, 3) Araştırma Sunumu ve Paylaşımı. Bu çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının eğitim araştırması yapmaya yönelik deneyimlerini ortaya çıkaran veriler kullanılacaktır. Dolayısıyla, olgu olarak eğitim araştırması yapma eylemi ele alınmıştır. Betimsel olgubilimde, katılımcıların ne deneyimledikleri ve nasıl deneyimlendikleri ortaya çıkarılır (Moustakas, 1994). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim araştırması yapmaya yönelik neler deneyimledikleri ve nasıl deneyimledikleri araştırmanın bölümlerini yürütme, karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri üzerinden incelenmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’ndeki 5 farklı öğretmenlik programından (Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği) 6 kadın öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak söz konusu programa başvurmuşlardır. Araştırmacılar, katılımcıların bilimsel araştırmaya ilişkin çeşitli formları içeren başvuru dokümanlarını değerlendirmişler ve daha sonra yaptıkları bireysel görüşmeler sonucu programa devamlılıkları göz önünde bulundurularak katılımcıları belirlemiştir.

Çalışmanın verilerini katılımcıların araştırmalarını yürütürken tuttıkları yansıtıcı günlükler, katılımcıların montörleriyle yaptıkları bireysel görüşmeler ve yapılan grup görüşmeleri oluşturmaktadır. Katılımcıların eğitim araştırması uygulama sürecinde neyi, nasıl yürüttüklerine yönelik deneyimlerini anlamak için açık uçlu sorular kullanılmıştır (Creswell ve Poth, 2018). Günlükler ve görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmen adaylarının bir eğitim araştırması yürütme ile ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının kendi araştırmalarında problem durumunun ve problem durumuna ilişkin araştırma sorularının belirlenmesi, araştırma sorularına cevap bulmak için nasıl bir yöntem izleneceğine, verilerin nasıl toplanacağına ve analiz edileceğine karar verilmesi, elde edilen sonuçların tartışılması ve son olarak araştırmalarının sonuçlarını paylaşma süreçlerindeki deneyimleri ortaya konmuştur. Söz konusu süreçlere ilişkin olarak öğretmen adaylarının neler öğrendikleri, hangi zorluklarla karşılaştıkları ve bu zorluklarla nasıl başa çıktıkları, araştırma sürecinde neler hissettikleri ve araştırma yapmanın onlar için ne anlama geldiği temaları çerçevesinde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının yaşadıkları deneyimlerin ortaya çıkarılmasının, öğretmen yetiştirmede araştırmacı rolünün geliştirilmesine yönelik yapılabilecek çalışmalara öneriler sunması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** eğitim araştırması, araştırma okuryazarlığı, öğretmen adayı

### Kaynakça

Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295–301.

Broekkamp, H., ve van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203–220.

Büyüköztürk, Ş., ve Köklü, N. (1999). Eğitim Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Lisansüstü Öğrencilerinin Araştırma Yeterlikleri Konusunda Öğretim Üyelerinin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 18–28.

Cochran-Smith, M, ve Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2–11.

Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 291–225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.003>

- Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th editio). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeCorse, C. J. B. (1997). "I'm a good teacher, therefore I'm a good researcher": Changing perceptions of expert and novice teachers anout doing research. In *Annual Meeting for American Educational Reseach Association*. Chicago.
- Glesne, C. E. (1991). Yet Another Role? The Teacher as Researcher. *Action in Teacher Education*, 13(1), 7–13.  
<https://doi.org/10.1080/01626620.1991.10462756>
- Gore, J. M., ve Gitlin, A. D. (2004). [RE]Visioning the academic–teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching*, 10(1), 35–58.
- Korthagen, F. A. J. (2007). The Gap Between Research and Practice Revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303–310.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2–31.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357–382.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özcan, M. (2012). Okulda Üniversite Modelinde Kavramsal Çerçeve : Eylemdeki Vizyon. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(1), 107–132.
- Saka, A. (2009). Öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile yetiştirilmelerinde alan çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 168–182.
- Taber, K. (2013). *Classroom-based Research and Evidence-based Practice*. London: Sage.
- Vanderlinde, R., ve van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316.



## Disiplinlerarası Öğretimde “POLAT Algoritması” Kullanarak Problem Çözümü: Bir Eylem Araştırması

Dilber Polat

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

### Problem Durumu

YÖK Tez Merkezinin Haziran 2021 istatistiklerine göre eğitim öğretim alanında toplam 55118 Lisansüstü tez bulunmakta olup bunların sadece 683'ü (%1,2) eylem araştırmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu istatistik ülkemizde yapılan eğitim öğretim çalışmalarında eylem araştırması türünün ne kadar sınırlı sayıda işe koşulduğunu göstermektedir. Oysa ki MEB 2023 Vizyonunda “Müfredatların, tüm kademelerde bütüncül, yetenekle ilişkilendirilmiş, esnek olarak yapılandırılacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda çocuğun özellikle elini kullanmasını önemseyen, mesleklerle ilişkilendirilmiş işlikler olarak Tasarım-Beceri Atölyeleri planlanmıştır. Gerçek hayat problemlerini çözme bağlamında belirlenen hedefler “Bilmekten çok tasarılmanın, yapmanın, üretmenin ön plana çıkarılmasına, çocuğun kendisini, meslekleri, çevresini tanımasına yardımcı olacaktır” ifadesiyle açıklanmıştır. Günlük hayattaki problemlerin çözümü için genellikle tek bir disiplin yeterli olmamaktadır (Aydın Günbatır, 2019; Çorlu, Capraro ve Capraro, 2014). Son yıllarda ülkemizde her eğitim seviyesinde uygulanan disiplinlerarası bir yaklaşım olan STEM atölyeleri oldukça yaygın hale gelmiştir. Çünkü disiplinlerarası öğretim, gerçek yaşam temelli problemleri merkeze almaktadır (Uştu ve Mentiş Taş, 2020). Jacobs (1989) disiplinlerarası öğretim yaklaşımını merkeze bir konuyu, olayı, problemi ya da deneyimi, birden fazla disiplinin yöntemi ve anlayışıyla ele alan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. MEB disiplinlerarası eğitimleri uygulayacak öğretmenlerin; kazanımları gerçek hayat problemleri ile ilişkilendirebilmesini, öğrenci takım çalışmasına önem vermesini, problem çözmek için bir ürün tasarlamayı sağlayacak mühendislik tasarım döngüsünü bilmesini salık vermektedir. Bütün bu işaretler doğru okunduğunda beklenen yeterlikler araştırmacıları ve özellikle alandaki öğreticileri problem çözümünde eylem araştırmalarına yöneltmektedir. Bu hedeflerin sağlanması için ülkemizde hızlı bir şekilde disiplinlerarası uygulamalara geçilmiş olsa da sorun şu ki; pek çok çalışma tasarım aşamasına geldiğinde baştaki tüm emekleri yansıtmak seviyede ürün ortaya çıkarmayla ilgili sorunlar yaşanmaktadır (Çakır ve Altun Yalçın, 2020; Oğul, 2021; Toker Gökce ve Yıldırım, 2019). Çünkü daha önce hiçbir mekanik ve elektronik aracı kurcalama, bozma, tamir etme, teknik bir problemi tespit etme ve çözüm algoritması geliştirme tecrübesi olmayan bireylerden tasarım sürecinin sonunda özgün ürünler bazen de robot tasarımları beklenmektedir. Ancak, daha önce tasarlanmış mekanizmalar hakkında yeterince bilgi ve deneyim sahibi olmayan öğretmen ve öğrencilerden bu türlü bir beklenti gerçekçi olamamaktadır. Bu konuda alanyazında; öğretmenlerin uyarılma, zaman yönetimi; öğrencilerin ise el becerilerinde, grupla çalışmada, problem çözmede ve tasarım oluşturmada yetersizlikleri; eylem planlamada standardın olmayışı ile ilgili sorunlar yaşandığı görülmüştür (Toker Gökce ve Yıldırım, 2019). STEM eğitimi uygulamalarında öğretmenin deneyimi, inançları, anlayışları uygulamalarda kilit rol oynamaktadır (Kurup, Li, Powell ve Brown, 2019). STEM eğitimi konusunda deneyimi olmayan bir öğretmene uygulama yaptırılması çalışmanın sınırlılığıdır (Hacıoğlu, 2020). Çocukların robotic legolarının yapımında zorlanılmasının sebebi çocukların bu özel tasarlanmış legolarla ilk kez karşılaşmaları (Çakır ve Altun Yalçın, 2020) olarak ifade edilmiştir. Öğretmenin süreç sonucunda var olan kaygılarının üstesinden süreci deneyimleyerek geldiğini ifade etmesi, öğretmenlerin daha çok uygulamalı çalışmalar yapması gerekliliğini göstermektedir (Hacıoğlu, 2020). Öğretmenlerin bu sorunların gidermesi için; çocukların ne kadar farklı şeylerle karşılaşırsa o kadar farklı düşüncelere sahip olacaklarını, tasarım deneyimi kazanan öğrencilerin farklı fikirler sunduğunu (Çakır ve Altun Yalçın, 2020) belirtmişlerdir. Okul öncesinden lisansüstü eğitime kadar öğrencilere her eğitim seviyesinde tasarım görevi verilmektedir. Çoğu zaman tasarım sürecinde karmaşık problemlerle baş başa bırakılan öğrenciler gerek yapay gerekse gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri çözmede sorunlar yaşamaktadır. Her biri kendi çözüm stratejini el yordamıyla bulmaktadır. Bu çalışmada ciddi zaman ve efor sarf edilerek gerçekleştirilen disiplinlerarası atölye çalışmalarının sonunda tasarımların hayal kırıklığı yaratmasının bir nebze de olsa önüne geçmek adına; asıl uygulamalardan önce öğrencilere problem çözme becerisi kazandırmayı ayrıca eylem araştırmalarında araştırmacı ve uygulayıcılardan kendisinin oluşturması beklenen “eylem planı” olarak basit ama güçlü bir şablon algoritma geliştirmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda; “Disiplinlerarası tasarım çalışmalarından önce küçük gruplarda pilot eylem araştırması yapılması, söz konusu tasarım sürecinde zaman, maliyet ve efordan tasarruf sağlar mı?”, “Öğretmen ve öğrencilerin POLAT Algoritması sürecine yönelik görüşleri nelerdir?” ve “POLAT Algoritması başka problem ve eğitim seviyelerine transfer edilebilir mi?” Araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

## Yöntem

Araştırma nitel analiz türlerinden Uygulamalı Eylem Araştırmasıyla gerçekleştirilmiştir. O'Brien (2001) eylem araştırmasını mutlaka fiilen gerçekleştirilmesi gereken bir çalışmayı içeren araştırma olarak tanımlamıştır. Stringer (2007) eylem planının resmi bir yazı veya gayri resmî bir tartışma da olabileceğini ifade etmiştir. **POLAT algoritması:** Eylem araştırmalarında ve probleme dayalı öğrenme süreçlerinde söz edilen eylem planı için bir şablon olup aşamaları: (P) Problem: Problemi sapta, (O) Olanaklar: Sahip olunan malzeme ve işgücünü gözden geçir (L) Listele: Lazım olan malzemeleri listele, (A) Algoritmanı Kur: Yapacağın işleri sıraya koy, (T) Transfer: Bu deneyimi başka nelerde kullanabilirsin tartış şeklindedir. Derinlemesine araştırma yapabilmek ve çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesi (Büyüköztürk, 2018) için araştırma örnekleme seçkisiz olmayan- amaçlı örnekleme yöntemlerinden önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan (Marshall & Rossman, 2014) ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya 8 öğretmen ve 44 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmanın örnekleme kriterleri: "eylem araştırması eğitimine katılmış olmak" ve " etkinliğe öğrencileriyle birlikte katılımında gönüllü olmak" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada; "öğretmeler için POLAT algoritması çizelgesi" "Öğrenci yarı yapılandırılmış mülakatı" "Öğretmen yapılandırılmış mülakatı" ve "video kayıt çözümlenmeleri" veri toplama araçları kullanılmıştır. Her bir uygulama yaklaşık bir ders saati sürmüştür. **Uygulama süreci:** Yedinci Sınıfa bozuk bir bisiklet getirilmiştir. Öğrenciler 5-6 kişilik gruplara ayrılmış, bu süreçte öğretmen bir grup elemanı gibi aktif rol almıştır. **(P) Problemi sapta:** Bu bisiklet bozuk, neyi var bakalım, birlikte tamir edelim mi? **(O) Olanakları gözden geçir:** Zincir, pense, yağ, kâğıt, kalem, tahta, fikirlerimiz ve biz varız. **(L) Lazım olan malzemeleri listele:** Pompa, yapıştırıcı, yama, kablo, **(A) Algoritmanı kur** çözüm akışı yap, işleri sıraya koyalım, önce bisikleti ters çevireceğiz, sonra zincirini sökeceğiz, lastiği sökeceğiz, lastiğe yama yapacağız, lastiği pompa yardımı ile şişireceğiz, zinciri tamir edip, takıp yağlayacağız. **(T) Tartış ve Transfer Et:** Her derse, her konuya her sınıfa uygulayabiliriz. **Disiplinler:** Fen Bilgisi, Matematik, Mühendislik, Tarih, Türkçe. Ayrıca çalışma kapsamında POLAT algoritması kullanılarak okul öncesinde sınıfta kolu kaybolmuş bir oyuncak bebeğe kol yapılması, 1. Sınıf öğrencileriyle solmak üzere olan bir saksı bitkisini kurtarma, 2. Sınıf öğrencileriyle bozuk bir duvar saatinin tamir edilmesi, 3. Sınıfta Yerkürede Obruk oluşumunu önlemek, 4. Sınıfta bir okuma parçasındaki yazım ve imla hatalarının düzeltilmesi, 5. Sınıflara bir site maketi üzerinde deprem kaynaklı hasarın en aza indirgenmesi, 6. Sınıflarla bozuk bir radyolu el feneri tamir edilmiştir. Araştırmanın geçerlik güvenilirlik düzeyini artırmak için Mills (2011) tarafından geliştirilen "DSİ-eylem araştırması veri toplama tekniklerinin taksonomisi" rehber edinilmiştir. Araştırmanın geçerliği için inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik ölçütleri (Guba, 1981, akt. Mills, 2003) dikkate alınmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama sonucunda öğretmen ve öğrenciler POLAT Algoritması uygulamasına dair olumlu duygu ve düşünceler taşıdıklarını ayrıca verimli bir çalışma olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler önemli tasarımlar yapılmadan önce küçük gruplarda bu algoritmanın deneyimlenmesi halinde asıl tasarım sürecinde zamandan, maliyetten ve efordan tasarruf sağlanabileceğini söylemişlerdir. POLAT Algoritması'nın diğer ders ve konularda kolaylıkla uygulanabileceğini, bu sayede asıl uygulamalara görevlendireceği öğrencileri belirlemede öncül fikir oluşturacağını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu sürecin eğlenceli olduğunu, gerçek hayattaki araç gereçleri kullanmanın faydalı ve cesaret verici olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler deneyim sahibi olmadan tasarım yapmanın bazı dezavantajını POLAT Algoritması uygulamaları sayesinde aza indireyeceğini ifade etmişlerdir. Derste öğretilen konuların gerçek yaşamdaki bir problemin çözümünde nasıl kullanıldığını konu bitiminde hemen görülebileceği ise elde edilen sonuçlardan bir diğeridir. Sınıfa getirilen araç zaten bozuk olduğu için öğrencilerin aracın bozulmasından endişe duymadan üzerinde çalışabilecek olmaları bu uygulamanın bir başka avantajı olarak değerlendirilmiştir. Bozulmuş bir aracın tamiri hakkında kafa yoran öğrencilerin özgün tasarımları daha kolay yapabileceği, bu tür çalışmalar artırıldıkça öğrenciler gerek yapay gerekse hayata dair gerçek problemlerin çözümünde hız kazanacakları ifade edilmiştir. Sonuç olarak elbette ki her öğretmen sınıfında problem çözer ve çözdürür. Fakat bu algoritmanın problem çözüm sürecinde dağınık ve doğaçlama olan düşünceleri sistemli bir şekilde çözüme aktarma yolunda fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** POLAT Algoritması, Disiplinlerarası Öğretim, Problem çözümü, Eylem Planı, Eylem araştırması

## Kaynakça

Aydın-Günbatır, S. (2019). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (Fetemm) Yaklaşımı ve Fetemm'e uygun etkinlik hazırlama rehberi. H. Artun ve S. AydınGünbatır (Haz.), Çağdaş yaklaşımlarla destekli Fen öğretimi: Teoriden uygulamaya etkinlik rehberi (s. 2-22). Pegem A Yayıncılık

- Büyüköztürk,Ş., Çakmak,E.K., Akgün,Ö.E., Karadeniz,Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M. ve Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.
- Ernest T. Stringer (2007). *Action Research (Third Edition)*. London: Sage Publications, 279pp (pb), ISBN: 978-1-4129-5223-1
- Hasan UŞTU & Ayşe Mentiş Taş.(2020). *Disiplinlerarası Öğretim: İlkokullarda Stem Eğitiminin Entegrasyonuna İlişkin Yaklaşımlar*. Çukurova Araştırmaları Dergisi
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kurup, P. M., Li, X., Powell, G. ve Brown, M. (2019). Building future primary teachers' capacity in STEM: Based on a platform of beliefs, understandings and intentions. *International Journal of STEM Education*, 6(10).
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall
- Mills, G. E. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- O'Brien, R. (2001). An Overview of the Methodological Approach of Action Research. In R. Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. Joao Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Oğul, E., (2021) Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM uygulamalarındaki gelişim süreçlerinin incelenmesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir
- Toker Gokce, Asiye & Yildirim, Dilek. (2019). Öğretmenlerin STEM Eğitiminde Yaşadığı Sorunlar ve Çözümleri.  
URL: <http://www.meb.gov.tr/> (27.05.2021 tarihinde ziyaret edilmiştir.  
URL: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (02.06.2021 tarihinde ziyaret edilmiştir)
- Zehra ÇAKIR, Sema ALTUN YALÇIN. (2020). *Okul Öncesi Eğitiminde Gerçekleştirilen STEM Eğitimlerinin Öğretmen ve Veli Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*.*International Journal of Active Learning*

## Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançları ve Akademik Yılmazlıkları Arasındaki İlişkide Akademik Öz Düzenlemenin Aracı Rolü

Emel Çilingir Altın, Meltem Emen Parlatan, İrem Gürğah Oğul

Çukurova Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüz koşulları düşünüldüğünde COVID-19 pandemisinin bireylerin yaşamında yıpratıcı etkiler yarattığı görülmektedir. Bu süreçte eğitim politikalarındaki değişiklikler nedeniyle öğrenme yolculuğuna devam eden bireyler pek çok yeni durumla karşı karşıya kalmıştır. Alınan karantına önlemleri ile birlikte bireyler, akranlarla aynı ortamın paylaşamaması, derslerin çevrimiçi ortamda yürütülmesi, öğrenme sorumluluğunun büyük bir bölümünün öğrenciye bırakılması ve teknolojik donanıma sahip olma gibi değişikliklere uyum sağlamak durumunda kalmışlardır. Özellikle ileride öğrencilere öğrenme yaşantıları sağlayacak olan öğretmen adaylarının bu süreçten gördükleri zarar önemli bir eğitim sorunu olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla pandemi sürecinin birçok psikolojik faktörün yanı sıra öğretmen adaylarının eğitim hayatındaki bazı değişkenlere de etki ettiği düşünülmektedir. Bu araştırmada bu değişkenlerden öz yeterlik inancı, akademik yılmazlık ve öz düzenleme becerisi ele alınmıştır.

Öz yeterlik bireylerin zorlu bir görevi yerine getirebileceklerine ya da yeni bir duruma uyum sağlayabileceklerine ilişkin inançları olarak adlandırılmaktadır (Bandura, 1997). Kendine dair “yapabilirim” düşüncesi, bireyleri iyimser ve adaptif bir davranışa yöneltmektedir. Dolayısıyla, bu düşünce kişinin hayattaki belirli stresörlerle başa çıkma yeteneğine ilişkin kendine güvenen bir görüşü de temsil etmektedir (Schwarzer & Warner, 2013). Öz yeterlik inançları yüksek olan öğrenciler karşılaştıkları akademik görevleri veya yeni öğrenme durumlarını “üstesinden gelinebilir” olarak görmekte ve bu yönde çaba göstermektedirler. Öte yandan düşük öz yeterlik inancına sahip olanlar ise bu durumları daha “çözülemez ve tehdit içeren” şekilde görme eğilimindedirler (Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005). Söz konusu farklılıklar, öğretmen adayları için akademik yaşamda karşılaşılan sorunlara karşı daha güçlü uyum ve uyumsuzlukla sonuçlanabilmektedir. Bu uyum mekanizması, yaşam stresörleriyle uygun şekilde başa çıkma ve zorluklara rağmen iyi uyum geliştirme kapasitesi olarak adlandırılan “yılmazlık” ile yakından ilişkili görünmektedir. Yılmazlık kavramı zorlu, riskli veya tehdit edici durumlarla karşılaşılmasına rağmen iyi bir uyum gösterebilmek, sağlıklı şekilde gelişmeye devam edebilmek olarak belirtilmektedir (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Akademik yılmazlık ise zorlayıcı durumlara rağmen akademik başarıyı sürdürebilmek ve geliştirebilmek olarak adlandırılmaktadır (Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004). Bu noktada, öğretmen adaylarının zorlu öğrenme deneyimlerini sürdürmeleri için öz yeterliklerinin rolü önemli görülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar, yetişkinlerde yılmazlık ve öz yeterlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Cassidy, 2015; Narayanan & Weng Onn, 2016; Schwarzer & Warner, 2013). Öğretmen adaylarının içinde bulunduğu uzaktan eğitim koşulları, onların öğrenmelerini kendi kendilerine düzenledikleri, zamanı yönettikleri, planlama yaptıkları ve kendilerini değerlendirdikleri bir süreç yaratmış ve bu süreç öz düzenleme becerilerini kullanmayı zorunlu kılmıştır. Öz düzenleme becerilerinin aynı zamanda akademik yılmazlığın öğretmen adaylarının zorlu öğrenme deneyimlerini sürdürmelerinin altında yatan dinamiklerinden biri olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik ve akademik yılmazlıklarının ilişkisinin öz düzenlemenin üzerinden açıklanması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile akademik yılmazlıkları arasındaki olası ilişkiyi saptamak ve öz düzenlemenin bu ilişkiadaki aracı rolünü incelemektir.

### Araştırmanın Hipotezleri:

1. H1: Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları akademik yılmazlığı olumlu etkilemektedir.
2. H2: Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları öz düzenleme becerilerini olumlu etkilemektedir.
3. H3: Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri akademik yılmazlığı olumlu etkilemektedir.

H4: Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının akademik yılmazlığa etkisine öz düzenleme becerileri kısmi aracılık etmektedir.

### Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde var olan durum olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2020). Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir durum örnekleme

yoluyla belirlenmiştir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 152 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öz Yeterlik Ölçeği, Akademik Yılmazlık Ölçeği ve Akademik Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır.

**Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ölçeği:** Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye adapte edilmiştir. Üç boyuttan oluşan test 9'lu Likert türünde ve 24 maddeden oluşmaktadır. Testin güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

**Akademik Yılmazlık Ölçeği:** Martin ve Marsh (2006) tarafından geliştirilen ve Kapıkıran (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik yılmazlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, "benim için hiç doğru değil" ile "bana çok uygun" arasında değişen 7'li Likert tipinde hazırlanan "Okul çalışmalarında baskılarla baş etmede iyi olduğumu düşünüyorum" gibi altı maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için kabul edilebilir uyum değerleri olduğu bulunmuştur (CFI=.97, NNFI=.97). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam madde korelasyonu 0,59 ile 0,78 arasında değişmektedir.

**Akademik Öz Düzenleme Ölçeği:** Bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Martinez-Pons (2000) tarafından geliştirilen ve Kaplan (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 7'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Dört alt boyuttan (hedef belirleme, strateji uygulama, strateji izleme ve destek alma) ve 48 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı faktörler için sırasıyla .93, .93, .95, .88 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçek Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Uyarlama çalışmaları dahilinde gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin öğretmen adaylarıyla kullanımının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin analizinde öncelikle seçilen örneklem için ölçeklerin güvenirlikleri SPSS programında incelenmiştir. Sonrasında varsayılan modelin uygunluğunu incelemek için AMOS programı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki yol katsayıları hesaplanmıştır. Model uyumunu değerlendirmek için yapısal serbest parametreleri tahmin etmenin standart Maksimum Olabilirlik (ML) yöntemi kullanılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada ele alınan konu üzerindeki çeşitli faktörlerin etkilerini anlamak için ölçeklerin kullanılmasına dayalı bir araştırma metodolojisi kullanılmıştır. Araştırmanın analiz süreci devam etmektedir. Araştırmanın sonuçlarının, bireylerin öz yeterlilik ve akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkide öz düzenleme becerilerinin rolünün keşfedilmesi bakımından alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Beklenen araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri ile akademik yılmazlıkları arasında olumlu bir ilişki olacağı öngörülmektedir. Öz yeterlik ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkide öz düzenleme becerilerinin kısmi aracılık edeceği beklenmektedir. Pandemi sürecinde yaşanan stresli ve zorlu yaşam koşullarıyla baş etme çabası öğretmen adayının akademik olarak kendini yeterli görmesini ve bu zorluklarla baş ederken iyi, olumlu ve uyumlu olması için akademik yılmazlığının yüksek olması gerekmektedir. Bu sürece de baş etme stratejileri geliştirmek, görev ve sorumluluklarını yerine getirmek için öz düzenleme becerilerinin dolaylı olarak etki edebileceği düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, çalışmanın sonuçlarının öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyleri ile birlikte öz düzenleme beceri düzeyleri arttıkça daha yüksek düzeyde akademik yılmazlık göstereceklerine dair empirik kanıtlar sağlaması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik yılmazlık, öz yeterlik, öz düzenleme

### **Kaynakça**

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control . New York: Freeman.

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: the role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 6, 1781.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.

Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, 132, 474-483.

- Kaplan, E. (2014). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinde öz-düzenleme: Ölçek uyarlama çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya 2014.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar İlkeler Teknikler* (35. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kilis, S., & Yıldırım, Z. (2018). Online self-regulation questionnaire: Validity and reliability study of Turkish translation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 233-245. DOI: 10.14812/cuefd.298791
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80–89.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281
- Martinez-Pons, M. (2000). "Effective transfer as a self-regulatory process: Implications for adult education". Paper Presented at the Royaumont Symposium on Self-Learning, Paris.
- Narayanan, S. S., & Weng Onn, A. C. (2016). The influence of perceived social support and self-efficacy on resilience among first year Malesian students. *Kajian Malaysia*, 34(2), 1-23.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Satici, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M. E., & Satici, S. A. (2020). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In *Resilience in children, adolescents, and adults* (pp. 139-150). Springer, New York, NY.
- Smith, B.W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & J Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *Int. J. Behav. Med.* 15, 194–200. doi:10.1080/10705500802222972
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teacher and Teaching Education*, 17 (7), 783-805.



## COVID-19 Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersinin Uzaktan Eğitim ile Yürütülmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Fırsatlar ve Engeller

Ebru Gençtürk Güven, Samet Karakuş, Solmaz Yurdakul, Alihan Yusufoglu

Trabzon Üniversitesi, Bayburt Sosyal Hizmetler, MEB, Trabzon Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilindiği gibi COVID-19 tüm dünyayı etkisi altına almış ve bu sürece pek çok sektör hazırlıksız yakalanmıştır. Bununla birlikte salgınla mücadele edebilmek için dünya üzerindeki tüm ülkeler sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda yeni stratejiler belirlemek durumunda kalmışlardır. Ülkelerin eğitim ve öğretim sistemleri de bu bağlamda değişime zorlanan alanların başında gelmektedir. Salgın sürecinde birçok ülke yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitim yöntemini tercih etmek durumunda kalmışlardır. Türkiye de tercihini bu yönde kullanan ülkeler arasında yer almıştır. Bundan dolayı 12 Mart 2020'den itibaren yüz yüze eğitime ara verilmiş ve 23 Mart tarihinde eğitim-öğretim hizmetleri uzaktan eğitim araçlarıyla yürütülmeye başlanmıştır. Uzaktan eğitim öğretici ile öğrenen arasında zaman ve mekandan bağımsız olarak akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb gibi teknolojik araçlar vasıtasıyla iletişim kurulmasına imkan tanıyan sistem olarak tanımlanabilir (Yadigar,2010,s.10; Koçdar,2006,26). Bu özellikleri nedeniyle uzaktan eğitim pandemi döneminde koşulsuz olarak eğitim-öğretim hizmetlerinin her kademesinde uygulanmaya başlanmıştır. Yüzyüze eğitimin mümkün olmadığı salgın sürecinde uzaktan eğitim sistemleri çok çeşitli fırsatlar sunarken, sistemin birçok öğretici ve öğrenci açısından yeni olması beraberinde bazı sınırlılıkları da getirmiştir. Son bir yılda bu sürecin nasıl yönetildiği, süreç içerisinde yaşanan sorunların neler olduğuna yönelik birçok bilimsel çalışma yürütülmüş ve yürütülmektedir. Bu çalışmaların eğitimin her kademesine ve farklı disiplin alanlarına yönelik olduğu belirlenmiştir (Akgül ve Oran, 2020; Arı ve Kanat,2020; Bakioglu ve Çevik, 2020; Favovur and Obro, 2020; Maguth, 2020; Türküresin, 2020). Sürecin devam ediyor olması nedeniyle öğretmenlerin artan tecrübe ve birikimleri, uzaktan öğretim araçlarına yönelik özyeterlilikleri, sürecin aksayan yönleri, fırsatlar, engeller ve daha pek çok açıdan bu sürece yönelik çalışmaların yapılması beklenmektedir. Özellikle öğrencileri sosyal hayata hazırlayan, onların gerçek yaşamlarında karşılaştıkları problemlere çözüm getirebilme becerisi kazandırmayı amaçlayan Sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası yapısı ve sözel ağırlıklı olması, öğrencilerin ilgisini çekecek zenginlikte ve etkileşime uygun materyal ihtiyacının olması gibi gerekçelerle öğretmenleri bu süreçte daha çok zorlayan bir alan olduğu düşünülmektedir. Konunun güncel olması ve öğretmenlerin sürece yönelik tecrübe ve ihtiyaçlarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin çağın getirdiği bu tür eğitim sistemlerine yönelik yeterliklerinin, ihtiyaçlarının belirlenmesi ileride yaygın olarak uygulamaya konulması düşünülen hibrid eğitim uygulamalarının planlanmasında yol gösterici ve temel olacağı düşünülmektedir. Bu açılardan bakıldığında bu ve benzeri çalışmaların alan eğitimine katkısı yadsınamaz bir gerçek olup, problemin tüm yönleriyle ele alınması önem arz etmektedir.

### Yöntem

Çalışmada nitel yaklaşım çerçevesinde olgubilim (Fenemonoloji) araştırması kullanılmıştır. Bu araştırmalar bir olguya yönelik kişilerin öznel deneyimlerini, düşüncelerini derinlemesine inceleyen nitel çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek,2011). Araştırma Trabzon, Gümüşhane ve Bayburt (N:15, 10, 10) illerindeki ortaokullarda görev yapan çalışmaya gönüllü olarak katılan ve pandemi sürecinde uzaktan öğretim deneyimi olan 35 sosyal bilgiler öğretmeniyle yürütülmüştür.

Çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Form betimsel sorular, uzaktan öğretim deneyimleri ve bu süreçte EBATV olmak üzere 3 bölüm olarak toplamda 24 sorudan oluşmaktadır. İlgili form hazırlanırken alanyazındaki benzer araştırmalarda yer alan problemler, değişkenler ve veriler dikkate alınarak soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu soru havuzu araştırma ekibi tarafından değerlendirilmiş ve çalışmanın amacı doğrultusunda yarı-yapılandırılmış mülakat formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form alan eğitimcisi olan iki uzman görüşleri doğrultusunda revize edilerek bir soru çıkarılmış, diğer bir soru da yeniden yazılmıştır. Sonrasında ise 2 sosyal bilgiler öğretmeniyle pilot bir mülakat gerçekleştirilmiştir. Mülakat sonrası forma son şekli verilerek asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada veri toplama süreci yaklaşık bir ay sürmüştür (2020-2021 eğitim-öğretim yılı 15 Ocak-15 Şubat tarihleri arasında). Her bir araştırmacı bulunduğu ilde süresi 20-60 dakika arasında değişen telefon mülakatları (Toplam Süre:1258dk)gerçekleştirmişlerdir. Kayıt altına alınan mülakatlar daha sonra araştırmacılar tarafından transkribe edilmiştir. Metin haline dönüştürülen mülakatlar ilgili öğretmenlere whatsapp yoluyla gönderilmiş ve öğretmenlerden söylemleri dışında bir ifade olup olmadığını kontrol etmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden onay alındıktan sonra ise bir

araştırmacı tarafından kod kitapçığı oluşturularak ve diğer araştırmacılarla paylaşılmıştır. Bu aşamadan sonra diğer araştırmacılardan gelecek dönütler doğrultusunda uyum oranları hesaplanarak, veriler belirlenen kod ve temalara uygun olarak analiz edilip yorumlanacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada kısmen analiz edilen bir kısım bulgular, sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız yakalandıklarını, süreçte kullanılan sistemlere yönelik formal bir eğitim almadıklarını ve deneme yanılma ve kendi çabalarıyla uzaktan eğitim araçlarını kullanmayı öğrendiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu süreçte mesleki gelişim amaçlı farklı türde çevrimiçi uzaktan eğitim etkinliklerine katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin başında öğrenciyle iletişim kurma güçlüğü, yetersiz sayıda derse katılım, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini takip edememe, bağlantı problemleri, sınıf kontrolünü sağlayamama, veli kaynaklı problemler, motivasyon düşüklüğü vb gibi sorunlara işaret ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun ders sürelerini yeterli buldukları, süreçte EBA platformuna yönelik olarak içerik zenginleştirilmesi önerisinde buldukları, yüzyüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ettikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, Sosyal bilgiler öğretimi, Uzaktan Eğitim Sistemleri, Öğretmen Eğitimi

### Kaynakça

- Arı Görgülü, A. ve Kanat Hayır, M. (2020). COVID-19 Üzerine Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı, s.459-492.
- Akgül, G. ve Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 3/2, s. 15-37.
- Bakıoğlu, B., Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Favour, A.O. and Obro, S. (2020). COVID-19 pandemic lockdown and the upsurge of online learning: prospects for social studies in Nigeria. *Journal of the Social Sciences*, 48/3.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 1-12.
- Kılınç, M. (2015). Uzaktan eğitim uygulamalarının etkinliği üzerine bir araştırma (İnönü üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği): yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Maguth, B. (2020). Awakening the Sleeping Giant: A Commentary on Social Studies During the Coronavirus Pandemic, *Journal of International Social Studies*, v. 10, n. 2, pp. 37-43
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eğitim programlarının etkinliğinin değerlendirilmesi (G.Ü. bilişim sistemleri uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programı örneği):Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Türküresin, E.H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49/ 1, 597-618.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*: Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Sınıf Öğretmenlerinin Bilim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Duygu Kozan, Hakan Söyüt

Bursa Uludağ Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde bilimsel gelişmeler hayatımızı etkisi altına almıştır. Bu etkinin gelecek yıllarda devamlılığının artarak olacağı öngörülmektedir. Bilimsel gelişmeler yaşam tempomuzu hızlandırmakta ve hayatımızı konforlu hale getirmektedir. Uzay çalışmalarından sağlık araştırmalarına, sanal dünya gelişmelerinden robotik teknolojiye kadar oldukça geniş bir alanda, yeni ürün veya buluşla sık sık karşılaşılmaktadır. Çeşitli sorun ve sorular bu gelişmelerin beraberinde gelse de, eşlik edebilmek için bilim dünyası yakından takip edilmelidir. Bilim okuryazarlığı günümüzde çok daha önemli hale gelmiş, bu alanda donanımlı bireylere olan ihtiyaç artmıştır. Sonuç olarak bilim alanında her seviyede eğitim uygulamalarının geliştirilmesi amacıyla yeni adımlar atılmaya başlanmıştır (Kösem, 2017)

2013-2014 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) “fen ve teknoloji dersi”nin ismini “fen bilimleri” olarak değiştirmiştir. Bu değişim ‘bilim’ kelimesinin önemini vurgulamıştır. Yeni program ile öğrencilerin bilimsel bilgileri yaşam ile ilişkilendirmeleri ve aktiflikleri sayesinde kalıcı öğrenme sağlamaları amaçlanmıştır (MEB, 2013). 2017-2018 eğitim öğretim yılında yayınlanan yeni programda ise, fen bilimleri dersinin özel amaçlarına bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerilerine ek olarak, mühendislik ve tasarım becerileri de eklenmiştir. Bu sayede fen bilimleri, matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilere problemlere disiplinler arası bakış açısı ile bakabilme, bilgi ve becerileri kullanarak buluş yapabilme amaçları eklenerek bilimin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2018). Öğretim programının amaçlarının gerçekleştirilmesi için “*Öğretmen, fen bilimlerinin değerini, önemini ve bilimsel bilgiye ulaşmanın sorumluluk ve heyecanını öğrencileriyle paylaşan ve aynı zamanda sınıfındaki araştırma sürecini yönlendiren bir rehber rolündedir. Öğretmen, öğrencilerinde araştırma ruhu ve duygusunu ve bilimsel düşünce tarzını geliştirmek için onları cesaretlendirir ve uygulamalarda evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ve bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlar.*” Öğrenciler ise akranları ile araştırıp sorgular, etkili iletişim ve iş birliği gerçekleştirir (MEB, 2018, s.11). Öğretmenin bilime karşı tutumu, iş birliğinin kalitesini önemli ölçüde etkileyecektir.

Tutum, düşünce ve kavramlar soyut düzeydedir. Metaforlar, soyut kavramları anlamlandırmak için, kavramlara yüklenen anlamları ortaya çıkarmak için yardımcıdır (Seyhan, 2017). Metafor yalnızca söylemleri süsleyen bir söz sanatı değil, bireylerin dünyayı algılayış, düşünüş ve görüş biçimidir. Kişi kendisinin ve karşısındakinin duygu ve düşüncelerini metaforlar yardımı ile ifade edebilir (Girmen, 2007). Bakış açısı ve algılama farklılıkları, herhangi bir konuda ortaya pek çok metaforun çıkabilmesine olanak sağlamaktadır (Kozan ve Şahin Zeteroğlu, 2019)

### Yöntem

#### Model

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim araştırma deseni kullanılmıştır. Olgu bilim, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlayışa sahip olunmayan durumlara odaklanmaktadır. Olgu bilim araştırma deseni, bir olguyu daha iyi anlamamızı sağlayacak örnekler, araştırmalar ve yaşantılar sunarak hem bilimsel alan yazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

#### Çalışma Grubu

Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında 50’si özel, 50’si resmi kurumda görev yapmakta olan 100 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, belirtilen dönemde çalışmakta olanlar arasından gönüllülük esasına dayalı olarak amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

#### Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin “Bilim” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları belirlemek amacıyla öğretmenlerden “Bilim ..... gibidir. Çünkü .....” ifadesinin olduğu formu tamamlamaları istenmiştir. Öğretmenlerden tek bir metafor yazmaları ve bu metaforu yazmalarının sebebini açıklamaları istenmiştir. Araştırmalarda kullanılan yarı yapılandırılmış formlarda “gibi” kelimesinin öncesi metaforun konusunu belirtirken “çünkü” kelimesinden sonrası metaforun oluşturulma sebebini anlaşılmasını sağlamaktadır (Saban, 2008).

## Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilen “içerik analizi” tekniği ile analiz edilmiştir. Bu tekniğin amacı metaforlara kavramlara ve kavramlar arası ilişkilere ulaşmaktır. Veriler betimsel analiz yoluyla özetlenmekte, içerik analizi yoluyla ise derinlemesine incelenmektedir. İçerik analizi sonucunda betimsel yaklaşımda gözden kaçan kavram ve ilişkilere ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çerçevede sınıf öğretmenleri tarafından geliştirilen metaforlar, ilgili alan yazında olduğu gibi 5 aşamada analiz edilmiştir (Aydın, 2010; Bektaş ve Karadağ, 2013; Kalyoncu, 2012; Saban, 2008). Bu aşamalar; adlandırma, eleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama, frekansların hesaplanması ve verilerin yorumlanması şeklindedir.

Bu aşamalar doğrultusunda veriler tek tek incelenmiştir. Resmi okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri DÖ1, DÖ2, DÖ3 şeklinde, özel okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ÖÖ1, ÖÖ2, ÖÖ3 şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra geliştirdikleri metaforlar listelenmiş, birden fazla katılımcının kullandığı metaforlar bir araya getirilmiştir ve kategorilere bölünmüştür. Geçerlik ve güvenilirlik için araştırmacıdan bağımsız olarak bir alan uzmanı, metaforları önceden oluşturulan kavramsal kategorilerden birine atamıştır. Uzmanın ve araştırmacının atamaları birbiriyle karşılaştırılmış ve “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan maddeler belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994)’ın güvenilirlik formülü kullanılarak (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) uyum yüzdesi hesaplanmıştır ve %87,2 olarak saptanmıştır. Güvenirlik hesaplarının uyumunu 0.70’ten fazla olması durumunda araştırmanın analizinin güvenilir olduğu ifade edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilere göre öğretmenler bilim kavramına yönelik 52 farklı metafor geliştirmişlerdir ve metaforlar beş kategori altında toplanmıştır. Öğretmenler tarafından en fazla metafor *Süreklilik/Sonsuzluk Olarak Bilim* (39) kategorisinde geliştirilmiştir. Bunu sırasıyla *Aydınlatan Olarak Bilim* (21), *Soyut Olarak Bilim* (18) , *Varlık Olarak Bilim* (13), *İhtiyaç Olarak Bilim* (9) kategorileri takip etmiştir.

En fazla metafor geliştirilen kategori *Süreklilik/Sonsuzluk Olarak Bilim* kategorisi olmuştur. Bu kategoride hayat (6), sonsuzluk (6), çocuk (4), uzay (4), ağaç(3) sık tekrarlanan metaforlardır.

Bilim metaforlarının yoğunluk gösterdiği ikinci kategori *Aydınlatan Olarak Bilim* kategorisi olmuştur. Bu kategoride ışık (11) ve Güneş (8) metaforları öğretmenler tarafından sık geliştirilmiştir.

*Soyut Olarak Bilim* kategorisi, metafor çeşitliliği fazla olmasına rağmen geliştirilme sıklığı sebebiyle üçüncü sıradadır. Bu kategoride öğretmenler hayal (2) ve ilim (2) başta olmak üzere toplam 16 metafor geliştirmişlerdir.

Metafor geliştirilme sıklığı açısından dördüncü sırada *Varlık Olarak Bilim* kategorisi bulunmaktadır. Bu kategoride öğretmenler tarafından en sık beyin (2) ve dünya (2) olmak üzere toplam 11 farklı metafor geliştirilmiştir.

En az metafor geliştirilen kategori *İhtiyaç Olarak Bilim* kategorisi olmuştur. Bu kategoride 9 öğretmen toplamda 4 farklı metafor geliştirmişlerdir. En sık tekrarlanan metafor su(4) olmuştur.

Öğretmenlerin bilim kavramı için geliştirdiği metaforların hepsi olumludur.

**Anahtar Kelimeler:** sınıf öğretmeni, bilim, metafor, algı, öğretmen.

## Kaynakça

Aktamış, H. & Dönmez, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 7-30.

Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1293-1322.

Ayvacı, H.Ş., Atik, A. & Ürey, M., (2016). Okul öncesi çocuklarının bilim insanı kavramına yönelik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 669-689.

Bektaş, M. & Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 271-286.

- Bıyıklı, C., Başbay, M. & Başbay, A., (2014) Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin metaforları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 413-437.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güler, T. & Akman, B. (2006). 6 Yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 55-66.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının “öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Kara, B. & Akarsu, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin bilim insanına yönelik tutum ve imajının belirlenmesi. *Journal of European Education*, 3(1), 8-15.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, V. H., Afacan, Ö., Polat, D. & Urtekin, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşleri (Kırşehir İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 305-325.
- Keser, F. F. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilim ve bilim insanına yönelik görüşlerinin ve bu görüşleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, H. & Kavak, K. G. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin bilime ve bilim insanına yönelik imajları*. *İlköğretim Online*, 9(3), 1055-1079.
- Kozan, D. & Şahin Zeteroğlu, E. (2019). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1029-1040.
- Kurtdede Fidan, N. & Konak, S. (2016). Yüksek lisans öğrencilerinin bakış açısıyla bilim ve bilim insanı. *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(22),189-222.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Seyhan, O. (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Toğrol Y. A. (2000). Öğrencilerin bilim insanı ile ilgili imgeleri. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 49-57.
- Turgut, H., Öztürk, N. & Eş, H. (2017). Üstün zekâlı öğrencilerin bilim ve bilim insanı algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 423-440.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

## Basit Deneysel Desenlerde Güç Analizi: G\*Power ve PowerUpR Uygulamaları

Metin Bulus

Adıyaman Üniversitesi

### Problem Durumu

Bazen bir programın/aktivitenin/müdahalenin işe yarayıp yaramadığını öğrenmek için nedenselliği ileri sürebileceğimiz kanıtlar elde etmek isteriz. Etkililiği nedensel bir şekilde ortaya çıkarabilecek en güvenilir araştırma desenleri deneysel çalışmalardır. En basitinde, kişiler rastgele bir şekilde deney ve kontrol guruplarına atanırlar. Deney grubunda olanlar programdan faydalanırken, kontrol grubundan olanlarda anket, ön-test ve son-test uygulamaları haricinde bir aktivite gerçekleştirilmez. Deney sonunda iki grup arasındaki çıktılar karşılaştırıp programın bir etki yaratıp yaratmadığı bu şekilde kontrol edilebilir.

Deneysel çalışmalardan elde edeceğimiz sonuçlarda örneklem hatasının makul düzeyde olacağını paydaşlara açıklamamız gerekir (TÜBİTAK, Sağlık Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, vb.). Bununla birlikte, deneysel çalışmaları uygulamak kısıtlı maddi kaynak ve/veya yetersiz araştırmacı işgücünden dolayı meşakkatli bir süreçtir. Bu nedenlerle deneysel desenlerin tasarım aşamasında güç analizi yapılarak en küçük gerekli örneklem büyüklüğü (EKGÖB) belirlenir.

İstatistiksel güç örneklem büyüklüğü ile yakından alakalıdır. İstatistiksel gücün yüksek olması için örneklem büyüklüğünün de fazla olması gerekmektedir. Zaten güç hesaplamaları da bununla ilgilidir ki araştırmalarda istenen güç oranını elde etmek için EKGÖB belirlenir. Kompleks bir istatistiksel modelin küçük örneklemeler üzerinde uygulanması gereğinden fazla modelleme (overfitting) problemini yaratır (Yarkoni, 2017). İstatistiksel kestirime bu nedenle daha çok hata karışır ve yapılan deneysel çalışma üçüncü bir parti tarafından tekrar edilemez.

Türkiye’de eğitim bilimleri araştırmalarında deneysel çalışmalara yer verilse de eğitim politikasına katkıdan çok teori üretme ve geliştirme amacıyla yapılmaktadır (Buluş & Koyuncu, 2021). Buluş ve Koyuncu (2021) Türkiye’de yapılan deneysel çalışmaların öncesinde örneklem büyüklüğünün belirlenmediğini ve çalışmaların küçük ve orta etki büyüklüğü arasındaki olası etkileri tespit edecek örneklem büyüklüklerine sahip olmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışma, deneysel çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, G\*Power ve PowerUpR istatistiksel paketlerin kullanılarak nasıl güç analizi yapılabileceğini adım adım açıklamaktadır.

Her ne kadar PowerUpR çok düzeyli deneysel desenlerde güç analizi için tasarlanmış olsa da, basit deneysel çalışmalar için de bir fonksiyon barındırmaktadır. G\*Power’den farklı olarak bu paket hem R programında kullanılabilir hem de online olarak kullanılabilir. Gelecek sürümünde basit deneysel desenler için güç analizi <https://powerupr.shinyapps.io/index/> adresinden erişilebilir.

### Yöntem

G\*Power programında deneysel desenler için güç analizini gerçekleştirmek mümkün, ancak ön-testi hesaba katacağımız bir mekanizma bulunmamaktadır. Ön-testin etkisinin 0(sıfır) olduğunu düşünürsek PowerUpR ve G\*Power sonuçları aşağıdaki kıyaslanabilir. Ancak su unutulmamalıdır ki ön -testi hesaba katmak örneklem büyüklüğünü makul düzeyde azaltmaktadır.

G\*Power 3.1 rehberi (p. 49) belli bir etki büyüklüğünü ( $d$ ) varyansini ve serbestlik derecesini ( $v$ ) şu şekilde tanımlamaktadır:

$$vard=1p1-pn$$

$$v=n-2$$

Burada,  $n$  deney ve kontrol grubunda bulunan toplam örneklem büyüklüğünü,  $p$  deney grubunda olanların tüm ornekleme oranını ifade etmektedir. Öte tandan PowerUpR, Bloom (2006, p. 12) ve Dong & Maynard (2013, p. 45) kaynaklarında geçen aşağıdaki tanımları temel almaktadır.



$$Vard=1-R2p(1-p)n$$

$$v=n-g-2$$

Farklı olarak, burada  $R^2$  değeri değişkenlerin açıklayıcılık gücünü ve  $g$  ise kaç adet değişkenin modelde yer aldığı ifade etmektedirler. Deneysel çalışmalarda  $R^2$  değeri şu şekilde ifade edilebilir. Ön-test (ve varsa diğer değişkenler) son testteki varyansın yüzde kaçını açıkladığını ifade eder.

Basit deneysel çalışmalarda EKGÖB belirlenirken göz önünde bulundurulması gereken bir kaç nokta vardır:

- Tip I hata oranı, etki yok iken etkinin bulunma olasılığı olarak tanımlanabilir ve genellikle %05 olarak alınır ( $\alpha=.05$ )
- Hipotez testi tek-mi yoksa çift-kuyruk olarak mı gerçekleştirilecek, güç analizinde genellikle çift-kuyruk alınır ( $two.tailed=TRUE$ )
- Cohen'e göre standartlaştırılmış en küçük anlamlı etki büyüklüğü (SEKAEB), eğitimde genellikle 0.20 veya 0.25 olarak tanımlanır ( $es=0.25$ )
- Deney grubundaki kişilerin tüm kişilere oranı, ideal olarak yarısı ( $p=.50$ )
- Ön-test bilgisi ya da eş-değişkenler toplanacak mı ve bunlar son-testteki varyansın % kaçını açıklar ( $r^2=.50$ )
- Ön-test ile birlikte kaç tane eş-değişken eklenecek, şimdilik sadece ön-testin kullanılacağını varsayalım ( $g=1$ )

SEKAEB ve ön-testin / eş-değişkenlerin son-testteki varyansın ne kadarını açıkladığı genellikle önceki araştırmalara dayandırılarak belirlenir. Şayet önceki araştırmalarda böyle bir bilgi mevcut değilse mevcut çalışmalardan kestirilip kullanılabilir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elimizdeki bilgiler ışığında güç analizini gerçekleştirebiliriz. Basit deneysel desenlerde güç analizi yapmak için PowerUpR R paketi kullanılabilir. Bu istatistiksel paket çok düzeyli desenler için tasarlanmış olsada, basit deneysel düzenler için de bir fonksiyon içermektedir.

Aşağıda bununla ilgili kodlar yer almaktadır.

Tahmini olarak 100 kişiden veri toplayacağımızı düşünüp güç analizine başlayabiliriz. Sonuç olarak elde ettiğimiz güç oranı %42'dir ve şu anlama gelir; program gerçekte etkili ise, tekrar-tekrar hipotetik örneklem seçtiğimde bu örneklemelerin %42'sinde bu etkiyi belirleyebilirim. Şekilden de görüleceği gibi elde ettiğimiz bu değer sosyal bilimlerde genellikle kabul edilen %80 güç oranından oldukça uzakta. Şekle bakacak olursak güç eğrisinin %80'e ulaştığı yer, tahmini olarak 250 civarında kişinin olduğu duruma tekabül etmektedir. Ancak kesin sayıyı bulmak için PowerUpR paketindeki EKGÖB bulma fonksiyonunu kullanmamız gerekir. Bu da bize, %80 oranında bir güç elde etmek için 253 kişiye ihtiyacımız olduğunu gösterir. Pratikte bundan biraz daha fazla kişi seçmekte fayda var çünkü deney ya da kontrol grubu katılımcılarından bazıları deneye katılmayı reddedebilir ya da deneyi yarıda bırakabilir.

```
> require(devtools)
```

```
> install_github("metinbulus/PowerUpR")
```

100 kişi ile istatistiksel gücün hesaplanması:

```
> power.ira(es=0.25, g=1, r2=.50, p=.50, n=100)
```

Statistical power:

-----

0.417  
-----

%80 ideal güç için EKGÖB hesaplanması:

> mrss.ira(power=.80, es=0.25, g=1, r2=.50, p=.50)

n = 253

**Anahtar Kelimeler:** deneysel desen, guc analizi, on-test, son-test

#### Kaynakça

- Bloom, H. S. (2006). *The core analytics of randomized experiments for social research* (MDRC Working Papers on Research Methodology). <http://www.mdrc.org/publications/437/full.pdf>
- Bulus, M., Dong, N., Kelcey, B., & Spybrook, J. (2021). PowerUpR: Power analysis tools for multilevel randomized experiments. R package version 1.1.0. <https://CRAN.R-project.org/package=PowerUpR>
- Bulus, M., & Koyuncu, I. (2021). Statistical power and precision of experimental studies originated in the republic of Turkey from 2010 to 2020: Current practices and some recommendations. *Journal of Participatory Education Research*, 8(4), 24–43. <https://doi.org/10.17275/per.21.77.8.4>
- Bulus, M., & Sahin, S. G. (2019). Estimation and standardization of variance parameters for planning cluster-randomized trials: A short guide for researchers. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(2):178. <https://doi.org/10.21031/epod.530642>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dong, N., & Maynard, R. (2013). PowerUp!: A tool for calculating minimum detectable effect sizes and minimum required sample sizes for experimental and quasi-experimental design studies. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(1), 24-67. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.673143>
- Erdfelder, E., Faul, F., & Buchner, A. (1996). GPOWER: A general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 28(1), 1–11. <https://doi.org/10.3758/BF03203630>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Yarkoni, T., & Westfall, J. (2017). Choosing prediction over explanation in psychology: Lessons from machine learning. *Perspectives on Psychological Science*, 12(6), 1100-1122. <https://doi.org/10.1177%2F1745691617693393>

## Karma Format Ortak Maddelerde Parametre Sapmasının Test Eşitleme Üzerindeki Etkisi

İbrahim Uysal, Merve Şahin Kürşad, Abdullah Faruk Kılıç

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Milli Savunma Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğrenci gelişimini izleme veya öğrencileri karşılaştırma amacıyla kullanılan, geniş ölçekli testler gibi belirli aralıklarla uygulanan testlerde gizliliği sağlamak için farklı test formları kullanılabilir (Chen, 2013). Yani testlerin gizliliğini korumak veya kopya girişimini azaltmak gibi sebeplerle paralel test formları kullanılabilir. Bu formların geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesi ve elde edilen puanların birbirleri ile karşılaştırılabilir olması gerekmektedir (Kilmen, 2010). Farklı test formlarının aynı ölçek üzerinde karşılaştırılabilir olması ölçekleme ve eşitleme olmak üzere iki önemli psikometrik süreci gerektirmektedir (Guo vd., 2015).

Test eşitleme, farklı test formlarının geçerliğini sağlamada önemli bir süreçtir. Bir test formunun birim sisteminin, diğer test formunun birim sistemine dönüştürülmesi olarak tanımlanan (Angoff, 1971) test eşitleme ile aynı yapıyı ölçen iki test, istatistiksel olarak ilişkilendirilmektedir (Felan, 2002). Madde Tepki Kuramı (MTK) temelli test eşitlemenin önemli özelliklerinden birisi madde parametrelerinin değişmezliği varsayımının kontrolüdür. Bu varsayım ile belirli bir grup öğrencinin aldığı çoklu test uygulamaları arasındaki parametrelerin değişmezliği test edilmektedir (Gaertner & Briggs, 2009). Ancak madde kalibrasyonunun doğru yapılmaması, maddenin ölçekteki yerinin (item location) yanlış hesaplanması, maddelerin çok fazla kullanılması, kopya veya güvenlik açığı vb. sebeplerden, madde parametrelerinin değişmezliği varsayımının sağlanamadığı durumlar olabilmektedir (Li, 2008; Stahl & Muckle, 2007). Bu durum alan yazında madde parametre sapması (item parameter drift [IPD]) olarak tanımlanmaktadır.

IPD, MTK'nın temel varsayımlarından olan parametre değişmezliğinin ihlaline neden olduğu için ölçme sonuçlarına hata karışmasına neden olmaktadır. Bu durum ölçülmesi amaçlanan yapıyla ilgisi olmayan değişkenlerin ölçme sonuçlarına karışmasına neden olarak geçerliliği düşürmektedir (McCoy, 2009). Bu durum da madde parametrelerinde değişmezlik gerektiren test geliştirme, test eşitleme veya bireye uyarlanmış bilgisayarlı test uygulamalarında problemlere yol açmaktadır. Örneğin test eşitlemede madde kalibrasyonunda hata ortaya çıkararak ölçme hatasının artmasına neden olabilmektedir (Li, 2008; Meng vd., 2010).

Denk olmayan gruplarda ortak madde deseninde (common-item nonequivalent group design [CINEG]) iki test formu, ortak maddeler üzerinden eşitlenmektedir. Bu desende ortak maddeler, iki grubun aldığı farklı test formları arasındaki ilişkiyi kurmada kullanılmaktadır. CINEG deseninin en önemli varsayımı, eşitlemede kullanılan ortak maddelerin parametrelerinin formlar arasında sabit kalması yani değişmezliğini koruyabilmesidir (Kolen & Brennan, 2004; Michaelides, 2010). Ancak tahmin hatası, bağlam etkisi, maddelerin ifşa olması, maddelerin uzun süre kullanımı gibi sebeplerden dolayı IPD görülebilmekte ve bu durum da ortak maddelerin parametrelerinin farklılaşmasına neden olabilmektedir (Li, 2012).

Test eşitleme çalışmalarında IPD görülmesinin iki önemli sonucu vardır. Bunlardan birisi; IPD'nin yetenek kestirimlerini etkilemesidir. İkincisi ise madde parametre kestirimlerini etkilediği için eşitleme katsayısını da etkilemesidir. Bundan dolayı hangi IPD koşullarının, test eşitlemeyi olumsuz etkilediğinin bilinmesi önemlidir (Li, 2012). Alanyazında yapılan çalışmalarda IPD'nin test eşitleme üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalar olmakla birlikte (Arce-Ferrer & Bulut, 2017; Chen, 2013; Gaertner & Briggs, 2009; Han vd., 2015; Michaelides, 2010), çalışmaların büyük bir kısmında çoktan seçmeli maddelerde (sadece -a veya -b parametrelerinde) IPD görülmesinin sonuçları değerlendirilmiştir (Han & Guo, 2011; Han & Wells, 2007; Wells vd., 2002). Bunun yanında IPD özellikle karma formattaki ortak maddelerde bulunduğu test eşitleme üzerinde ne gibi etkilerde bulunacağını gösteren çalışma sayısı çok azdır (Hu vd., 2008; Li, 2012).

Ortak maddelerin karma formatta olduğu çalışmalarda IPD'nin test eşitleme üzerindeki etkisi incelenirken yetenek dağılımı, eşitleme yöntemi, IPD büyüklüğü, ortak madde sayısı, IPD'li açık uçlu madde sayısı gibi simülasyon koşulları üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmada ise maddelerdeki IPD oranı, IPD büyüklüğü, örneklem büyüklüğü, test uzunluğu, ortak madde oranı önceki araştırmalardan farklı olarak seçilmiş, özellikle diğer araştırmalardan farklı olarak ortak maddelerin test içerisindeki konumu manipüle edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışma kapsamında şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Karma formattaki testlerde denk olmayan gruplar için ortak madde deseni ile gerçekleştirilen eşitleme işlemlerinde ortak maddelerdeki madde parametre sapması miktarının ve oranının eşitleme hatalarına etkisi nedir?

2. Karma formattaki testlerde test uzunluğu, örneklem büyüklüğü, ortak madde oranı ve ortak maddelerin testte bulunduğu konumun madde parametre sapması içeren testlerde eşitleme hatalarına etkisi nedir?

### Yöntem

Araştırma bir Monte Carlo simülasyon çalışmasıdır. Araştırmada test uzunluğu (30 ve 50 madde), örneklem büyüklüğü (1000 ve 3000 kişi), testlerdeki ortak madde oranı (%30 ve %40), ortak maddeler içerisinde parametre sapması içeren madde oranı (%20 ve %30), ortak maddelerin test içerisindeki konumu (başta, rastgele dağılmış ve sonda) ve çoktan seçmeli maddelerdeki IPD büyüklüğü (düşük [0.2] ve yüksek [1.0]) farklılaştırılarak test eşitleme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma tamamen çaprazlanmış desenle gerçekleştirilmiş olup  $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 3 \times 2 = 96$  koşul üzerinde çalışılmıştır.

Sabit simülasyon koşulları çoklu puanlanan maddelerdeki IPD büyüklüğü (form 2 için ilk 2 madde -0.25 ve son iki madde -0.10, form 3 için ilk 2 madde -0.25 son iki madde -0.20), test eşitleme yöntemi (Stocking-Lord [SL]), yetenek dağılımı (ortalaması 0 standart sapması 1,  $N[0,1]$ ), yetenek kestirim yöntemi {beklenen sonsal dağılım (expected a posteriori) [EAP]}, madde tepki kuramı modelleri (ikili puanlanan maddeler için 3 parametrelili lojistik model (3 parameter logistic model) [3PLM], çoklu puanlanan maddeler için genelleştirilmiş kısmi puan modeli (generalized partial credit model) [GPCM]), eşitleme deseni (CINEG) ve test türüdür (ikili [0,1] ve çoklu puanlanan [0,1,2,3,4] maddeleri bir arada içeren karma test). Ayrıca ortak maddeler karma formattadır. Testlerde ikili puanlanan maddeler çoktan seçmeli maddeler, çoklu puanlanan maddeler ise açık uçlu maddeler düşünülerek teste yerleştirilmiştir. Her bir koşul için 1000 replikasyon yapılmıştır.

Araştırma dört test formu üzerinde yürütülmüştür. Bu test formlarından birisi temel test formudur. Kalan üç test formundan birisi IPD içermemektedir ve eşitleme hatalarında referans olması için üretilmiştir. İki test formunda ise IPD meydana getirilmiştir. Bahsedilen iki test formundan birincisinde IPD gerçekleştirildikten sonra bu form üzerinde tekrar IPD gerçekleştirilerek ikinci test formu meydana getirilmiştir. Araştırmada veri üretimi, kalibrasyon, gerçek puan eşitleme işlemleri R yazılımında gerçekleştirilmiştir. Eşitleme hatalarına yönelik olarak hata kareleri ortalamasının karekökü (root mean squared error [RMSE]) değeri hesaplanmıştır. İncelenen koşullara göre eşitleme hatalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda IPD içeren ve içermeyen testlerin temel teste eşitlenmesi sonucu elde edilen hataların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dahası IPD içerecek şekilde tasarlanmış iki testin temel teste eşitlenmesi sonucu elde edilen hataların da birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

IPD'li madde oranının ve çoktan seçmeli maddelerdeki IPD büyüklüğünün eşitleme hataları üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. IPD büyüklüğü ve IPD'li madde oranının bir arada eşitleme hataları üzerindeki etkisi de istatistiksel olarak anlamlıdır.

Testler bir bütün olarak ele alındığında testlerde ortak maddelerin başta, sonda bulunması ya da seçkisiz şekilde dağılmış olmasının eşitleme hataları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ortak madde oranının, örneklem büyüklüğünün, test uzunluğunun eşitleme hataları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Parametre kayması bulunan durumlarda ortak madde oranının artmasının eşitleme hatalarını arttırdığı, örneklem büyüklüğünün artmasının eşitleme hatalarını azalttığı belirtilebilir. Test uzunluğunun artmasının özellikle IPD oranı %20, ortak madde oranı %30 iken eşitleme hatasını azalttığı ifade edilebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde IPD'nin test eşitleme uygulamalarında eşitleme hatasını arttırdığı, bu nedenle test uygulayıcılarının eşitleme işlemi öncesinde parametre değişmezliğini incelemeleri gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Karma format test, karma format ortak madde, madde parametre sapması, test eşitleme

### Kaynakça

Angoff, W. H. (1971). Scales, norms and equivalent scores. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (pp. 508-600). ACE.

Arce-Ferrer, A. J., & Bulut, O. (2017). Investigating separate and concurrent approaches for item parameter drift in 3PL item response theory equating. *International Journal of Testing*, 17(1), 1-22.

- Chen, Q. (2013). *Remove or keep: Linking items showing item parameter drift* [Unpublished doctoral dissertation]. Michigan State University.
- Felan, G. D. (2002, February 14-16). *Test equating: Mean, linear, equipercentile and item response theory* [Paper presentation]. Annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin.
- Gaertner, M. N., & Briggs, D. C. (2009). *Detecting and addressing item parameter drift in IRT test equating contexts*. Center for Assessment.
- Guo, R., Zheng, Y., & Chang, H. (2015). A stepwise test characteristic curve method to detect item parameter drift. *Journal of Educational Measurement*, 52(3), 280-300.
- Han, K. T., & Guo, F. (2011). *Potential impact of item parameter drift due to practice and curriculum change on item calibration in computerized adaptive testing* (RR-11-02). GMAC.
- Han, K., & Wells, C. S. (2007, April 10-12). *Impact of differential item functioning (DIF) on test equating and proficiency estimates* [Paper presentation]. Annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Chicago.
- Han, K. T., Wells, C. S., & Hambleton, R. K. (2015). Effect of adjusting pseudo-guessing parameter estimates on test scaling when item parameter drift is present. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20, 16.
- Hu, H., Rogers, W. T., & Vukmirovic, Z. (2008). Investigation of IRT-based equating methods in the presence of outlier common items. *Applied Psychological Measurement*, 32(4), 311-333.
- Kilmen, S. (2010). *Madde tepki kuramı'na dayalı test eşitleme yöntemlerinden kestirilen eşitleme hatalarının örneklem büyüklüğü ve yetenek dağılımına göre karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kolen, M. J., & Brennan, R. L. (2004). *Test equating, scalling and linking*. Springer.
- Li, X. (2008). An investigation of the item parameter drift in the examination for the certificate of proficiency in English (ECPE). *Spaan Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment*, 6, 1-28.
- Li, Y. (2012). *Examining the impact of drifted polytomous anchor items on test characteristic curve (TCC) linking and IRT true score equating* (RR-12-09). ETS.
- McCoy, K. M. (2009). *The impact of item parameter drift on examinee ability measures in a computer adaptive environment* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Illinois.
- Meng, H., Steinkamp, S., & Matthews-Lopez, J. (2010, May 1-3). *An investigation of item parameter drift in computer adaptive testing* [Paper presentation]. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Denver.
- Michaelides, M. P. (2010). A review of the effects on IRT item parameter estimates with a focus on misbehaving common items in test equating. *Frontiers in Psychology*, 1, 167.
- Stahl, J. A., & Muckle, T. (2007, April 9-13). *Investigating displacement in the Winsteps Rasch calibration application* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Wells, C. S., Subkoviak, M. J., & Serlin, R. C. (2002). The effect of item parameter drift on examinee ability estimates. *Applied Psychological Measurement*, 26(1), 77-87.

## Madde Yazma Eğitiminin Özel Okulda Çalışan İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Madde Yazma Yeterliliklerine Etkisi

Münibe Kartal, Münevver İlgun Dibek

MEB, TED Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğretmenler, kendi hazırladıkları testleri diğer tüm test türlerinden çok daha sık kullanma eğilimindedir (Wenglinsky, 2000). Öğretmen yapımı ölçme aracının hazırlanması ile ilgili resmi eğitimin %52'si hizmet öncesi düzeyde, %48'i hizmet içi hazırlık olacak şekilde gerçekleşmekle beraber çoğu öğretmen testleri geliştirme, yönetme, puanlama ve yorumlama konusunda resmi bir eğitim olmadığını bildirmiştir (Belden, Russonello & Stewart, 2000). Öğrenciler, öğretmen yapımı testlerde (%64), standartlaştırılmış testlere (%30) göre daha yüksek düzeyde bir sınav kaygısı duyduklarını belirtmektedir. Bunun en önemli üç nedeni: zayıf test yapısı, alakasız veya belirsiz madde kapsamı ve yönergelerdir (Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi, 2001).

Farklı alanlardaki öğretimin amacına ulaşıp ulaşmadığına dair geçerli ve güvenilir belirlemelerin yapılabilmesi aynı zamanda geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirmenin yapılmasına bağlıdır. Bu noktada sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerin baş rölü olan öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Özellikle dil öğretiminin becerilerin, dil yapısının ve kelime bilgisinin öğretimini kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu boyutların her birinin geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülmesi büyük bir önem arz etmektedir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için farklı türlerde madde ve ölçme araçları dil öğretimi alanında sıklıkla kullanılmaktadır (Altıncı, 2017). Daha da özele gidilecek olunursa İngilizce öğretimi bu alanlardan biridir. Öğretmenlerin gerek sürecin ölçülmesinde gerekse sonucun değerlendirilmesinde aktif test yazarları olduğu bu alanda, yapılan ölçme ve değerlendirmelerin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin ve buna bağlı olarak kalitesinin artırılması İngilizce eğitim ve öğretiminde öğretmenlerin bu konuda eğitim almalarıyla yakından ilişkilidir (Jin, 2010). Bu durum ölçme ve değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının temel yapı taşı olan kaliteli test maddelerin oluşturulmasına ilişkin eğitimin gerekliliğini doğurmaktadır. Alan yazında, hem İngilizce öğretmenleriyle yapılan araştırmalarda özellikle test maddesi yazma konusunda ihtiyacın olduğunu, hizmet öncesi (Hatipoğlu, 2015; Lam, 2015) ve hizmet içi eğitimde (Firoozi, Razavipour, & Ahmadi, 2019; Zhang & Yan, 2018) yetersizlikler olduğu gözlemlenmiştir. Ülkemizde İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları ile ilgili yapılan bir başka çalışmada (Atay & Mede, 2017) ise öğretmenler tarafından hazırlanan pek çok sınavın yeteri kadar kaliteli olmadığı ve İngilizce öğretmenlerinin dil alanında ölçme ve değerlendirme terimleri hakkında çok kısıtlı bilgiye sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin %22'si geleneksel test hazırlama konusunda hiç eğitim almadıklarını, %60'ı bu alanda çok az eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %18'i İngilizce ölçme ve değerlendirme alanında ileri derecede eğitim aldıklarını bildirmişlerdir. 2001-2002 ve 2002-2003 akademik yıllarında gerçekleştirilen bir çalışmada (Köksal, 2004) ELT bölümü öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması yaptığı devlet okullarından 56 farklı test örneği (ilerleme testleri, kısa sınavlar ve başarı testleri) toplanmış ve bu testlerde karşılaşılan hatalar değerlendirilmiştir. Bu makalede İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının test oluşturma eğitimi almadıkları bu nedenle test hazırlayabilecek yeterlilikte olmadıkları ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra, hazırlanan testlerle öğrencilere öğretilen içeriklerin örtüşmediği, sınıfta öğretilen becerilerin sınavda sorulmadığı, sınavların algılamaya dayalı olduğu, üretmeye yönelik sorular içermediğinin tespit edildiği belirtilmiştir. Alan yazındaki araştırmaların çoğu ise devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle ilgili olup, bu alanda özel okullarda çalışan öğretmenlerin durumuyla ilgili bir çalışma mevcut değildir. Öğretmenlerin madde yazma ya da ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar olmasına karşın, madde yazma eğitiminin öğretmenlerin yeterlilikleri üzerinde nasıl bir etkisi olacağına dair bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle, mevcut araştırmanın amacı, madde yazma eğitiminin ilköğretim düzeyinde çalışan özel okul İngilizce öğretmenlerinin madde yazmaya ilişkin yeterliliklerine etkisini belirlemektir. Bu bağlamda cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Öğretmenlerin etkili madde yazma eğitimi verilmeden önceki madde yazma yeterlilikleri nasıldır?

1.1. Öğretmenlerin madde yazma yeterlilikleri, mezun oldukları fakülte türüne (eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi) göre nasıl değişmektedir?

1.2. Öğretmenlerin madde yazma yeterlilikleri, meslekte geçirdikleri süreye (1-5, 6-10, 11-15, 16 ve üzeri yıl) göre nasıl değişmektedir?



## 2. Verilen hizmet içi eğitimin öğretmenlerin etkili madde yazma yeterliliklerine etkisi nedir?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Etkili madde yazma eğitiminin verilmesinin İngilizce öğretmenlerinin madde yazma yeterliliklerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desen kullanılmıştır. Bu desende katılımcıların bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Creswell, 2014).

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kayseri TED kolejinde çalışan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş 14 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2011).

#### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 4-8. sınıf düzeylerinden farklı becerilere ilişkin çeşitli açılardan hatalı olan ve araştırmacı tarafından alan yazın taranarak hazırlanan 19 tane maddeden oluşan test kullanılmıştır. Bu testte yer alan her bir madde; maddenin hatalı veya hatasız olduğunun belirlendiği ve hatalı ise nedenin sorulduğu iki kısımdan oluşmaktadır. Oluşturulan taslak testin görünüş ve kapsam geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla bir İngilizce öğretmenine ve iki ölçme değerlendirme uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda test uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

#### Verilerin Toplanması

Araştırmada uygulama yapmak amacıyla gerekli izinler alınmıştır. Hazırlanan test pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi platformda uygulanmıştır. Araştırmacıyla ortak belirlenen bir saatte bütün katılımcılar açısından uygulama şartlarının eşit olmasını sağlamak amacıyla çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Testin cevaplanması süresi içinde (1 saat) katılımcılardan gelebilecek soruları cevaplamak amacıyla çevrimiçi olarak gerçekleştirilen bu oturuma araştırmacının kendisi de katılmıştır.

Ön-testin uygulanmasından sonraki hafta araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taranarak ve Clay (2001) tarafından sunulan öneriler ışığında madde yazmayla ilgili hizmet içi eğitim hazırlanmış ve çevrimiçi platformda öğretmenlere verilmiştir. Bu eğitimde, (i) sınav ya da çalışma kağıdı hazırlarken dikkat edilmesi gereken temel unsurlardan bahsedilmiş ve (ii) madde türlerine göre öğretmenlerin sınav ve çalışma kağıdı hazırlarken sıklıkla düştükleri hatalar ve bunları önleme yolları üzerinde durulmuştur. Bu eğitimin teorik bilgiler sunmasının yanı sıra öğrenmelerin kalıcılığını artırmak amacıyla uygulamalı da olmasına dikkat edilmiştir. Bu hizmet içi eğitim yaklaşık iki saat sürmüştür. Verilen eğitimin unutulmasının önüne geçmek amacıyla eğitimden sonraki hafta başta verilen test son-test olarak tekrar uygulanmıştır.

#### Verilerin Analizi

Ön test ve son test sonuçları incelenerek frekans tablosu oluşturulmuştur, ön-test ve son-testte çeşitli hataların yapıma sıklığı belirlenmiştir. Katılımcıların sayısının 30'dan az olması ve normallik varsayımının karşılanmaması nedeniyle parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Öğretmenlerin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarını yönüne ve sıra miktarlarını dikkate almaktadır (Pallant, 2010)

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlere madde yazma eğitimi verilmeden önce mezun oldukları fakülte türüne (eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi) göre ön test puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin ön test puanlarının farklılaşmadığı bulunmuştur,  $U=18, p=.78$ . Bunun yanı sıra her ne kadar meslekte 16 yıl üzeri geçiren öğretmenlerin ön testten aldıkları puanların ortalaması diğer öğretmenlere göre yüksek olduğu bulunsu da Kruskal Wallis H-test sonucu öğretmenlerin ön test puanlarının meslekte geçirdiği süreye göre

de farklılaşmadığını göstermektedir,  $\chi^2_{sd=3, n=14}=3.82, p=.28$ . Öte yandan, öğretmenlerin etkili madde yazma eğitimi öncesi ve sonrası madde yazma yeterliliklerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre öğretmenlerin madde yazma eğitimi öncesi ve sonrasındaki yeterlilikleri

arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur,  $z=-3.24$ ,  $p<.05$ . Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Buna sonuçlara göre, verilen bu eğitimin öğretmenlerin madde yazma yeterliliklerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Günümüz dijital dünyasında bu araştırmada da olduğu gibi öğretmenlere uzaktan da olsa verilecek bu tarz eğitimler, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme anlamında yeterliliklerinin artırılmasını sağlamak amacıyla yaygınlaştırılmalıdır. Bu eğitimler diğer branşlardaki öğretmenlere adapte edilerek başka araştırmalar da yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Deneysel desen, İngilizce öğretmeni, Madde yazma eğitimi

#### Kaynakça

- Altıncı, G. (2017). The proper tests in language teaching: A study on instructors, students' and researchers' perspectives, *Science Journal of Turkish Military Academy*, 27(2),167-186.
- Atay, D. & Mede, E., (2017). English teacher's assessment literacy: The Turkish context, *Dil Dergisi*, 1, 43-60
- Belden Russonello & Stewart (2000). National survey of public school teachers, *Education Week*
- Cai, H. (2013). Partial dictation as a measure of EFL listening proficiency: Evidence from confirmatory factor analysis. *Language Testing*, 30(2) 177-199
- Clay, B. (2001, October). Is this a trick question? A short guide to writing effective test questions. Kansas Curriculum Center. Retrieved from <https://www.k-state.edu/ksde/alp/resources/Handout-Module6.pdf>
- Coniam, D. (2009). Investigating the quality of teacher-produced tests for EFL students and the impact of training in test development principles on improving test quality. *System*, 37(2), 226-242.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Firoozi, T., Razavipour, K. & Ahmadi, A. (2019). The language assessment literacy needs of Iranian EFL teachers with a focus on reformed assessment policies. *Lang Test Asia* 9, 2 .doi: 10.1186/s40468-019-0078-7.
- Hatipoğlu, Ç. (2015). English language testing and evaluation (ELTE) training in Turkey: expectations and needs of pre-service English language teachers. *ELT Research Journal*, 4 (2), 111-128.
- Jin, Y. (2010). The place of language testing and assessment in the professional preparation of foreign language teachers in China. *Language Testing*, 27(4), 555-584.
- Köksal, D.,(2004). Assessing teachers' testing skills in ELT and enhancing their professional development through distance learning on the net, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(1).
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32 (2), 169-197.
- Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (National Council for Accreditation of Teacher Education) (2001). *Summary data on teacher effectiveness, teacher quality, and teacher qualifications* . Retrieved May 15, 2021, from <http://www.ncate.org/documents/speakersGuideNov02.pdf>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.
- Wenglinsky, H., (2000) *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*, Educational Testing Service, Princeton.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seckin Yayınevi.
- Zhang, C & Yan, X.(2018) Assessment literacy of secondary EFL teachers: Evidence from a regional EFL test, *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41 (1).

## Ağ Psikometrisi Kullanılarak Üniversite Öğrencileri İçin Depresyon Belirtilerinin Açığa Çıkartılması

Akif Avcu

Marmara Üniversitesi

### Problem Durumu

Gösterge değişkenlerin var olmasına ve aralarındaki kovaryansına neden olan gizli bir özelliğin varlığını ima eden geleneksel psikometrik yaklaşımın aksine, ağ psikometrisinde gizli özelliklerin göstergeler arasındaki etkileşimlerden kaynaklanıyor olduğu kabul edilmektedir (Borsboom, 2017). Bu bağlamda, gösterge değişkenleri, gözlemlenemeyen soyut bir yapı olan gizli bir özellik nedeniyle ortaya çıkan pasif varlıklar olmaktan ziyade, birbirleriyle doğrudan etkileşime giren aktif özellikler olarak kabul edilir. Örneğin, depresyon bağlamında uykusuzluk yorgunluğa neden olabilir ve yorgunluk konsantrasyon problemlerini tetikleyebilir. Depresyondan ziyade bu belirtiler arasındaki ikili ilişkilerin potansiyel olarak psikopatolojinin başlangıcı ve devamının altında yatan mekanizmaları ürettiği düşünülmektedir (Borsboom & Cramer, 2013).

Ağlar, bir dizi düğüm, düğümleri birbirine bağlayan bir dizi kenar ve düğümler ile kenarların doğası hakkında bilgilerden oluşan soyut modellerdir (De Nooy., 2011). Psikometrik ağ yaklaşımında, düğümler olarak temsil edilen belirtiler, özellikler ve tutumlar gibi tüm değişkenler düğüm, bu değişkenlerin ilişkilendirilmesi ise kenarlar olarak temsil edilir. Düğüm olarak temsil edilen değişkenler, psikolojik ölçüm araçlarındaki maddelere veya gizil özelliklerin farklı yüzlerini yansıtan alt boyutlara karşılık gelir.

Bir ağ tahmin ederken kısmi korelasyon katsayıları kullanılmaktadır (McNally ve diğ., 2015). Bu tür ağlar, Gauss Grafik Modelleri (GGM; Lauritzen, 1996) olarak da bilinir. Öte yandan, örnekleme hatasından kaynaklı olarak kısmi korelasyon ağ tahmin edildiğinde, iki düğüm arasında neredeyse hiçbir zaman sıfır değeri kestirilemez. İki değişken koşullu olarak bağımsız olsa da, kestirimler büyük olasılıkla nispeten küçük kısmi korelasyon değerleri verir ve bu küçük değerler modelde zayıf kenarlar olarak temsil edilecektir. Bu ihmal edilebilir bağlantılara "sahte" denir (Costantini ve diğ., 2015). Bu sahte ilişkilerin kontrol edilmesi gerekmektedir çünkü bunların kısmi bir korelasyon ağındaki varlığı, yanlış pozitif ilişkilere neden olur. Bu nedenle, kısmi korelasyon ağları genellikle düzenleme teknikleri kullanılarak kestirilir. Düzenleme, En Az Mutlak Daralma ve Seçim Operatörü (the Least Absolute Shrinkage and Selection Operator: LASSO) veya LASSO'nun (Epskamp ve diğ., 2018) bir varyantı olan Grafiksel-LASSO (GLASSO) kullanılarak gerçekleştirilir.

Ağ analizi yaklaşımının temel avantajı, önemli düğümleri belirlememize izin vermeleridir. Bir ağdaki düğümlerin önemi, merkezîyet indisleri tarafından belirlenir. Genel olarak ifade etmek gerekirse, bir düğüm çok sayıda bağlantıya sahipse merkezîdir, ancak diğer düğümlerle birkaç bağlantısı varsa çevresel olarak kabul edilir.

En basit terimlerle, bir düğümün merkezîliği, komşu düğümlerle bağlantılarının ne kadar güçlü olduğuna göre tanımlanabilir. Bu tanım, düğümün gücüne karşılık gelir (Barrat, Barthélemy, Pastor-Satorras ve Vespignani, 2004). Güç merkezîlik indisi, bir düğümün diğer düğümlerle olan bağlantılarının büyüklüğünü ifade eder. Bir düğümün güç parametresinin yüksek olması, diğer birçok düğümü etkilediğini gösterir. Ek olarak, düğümün merkezîliği, onu diğer düğümlere bağlayan doğrudan veya dolaylı kenarların kısalığı ile tanımlanabilir. Merkezîyetin bu tür işlemsel tanımı, yakınlığa karşılık gelir (Freeman, 1978). Yakınlık, bir düğümün ağdaki diğer düğümlere dolaylı olarak ne kadar güçlü bağlandığını gösterir. Son olarak, merkezîyet, diğer düğümlerin birbirleriyle etkileşimleri açısından ne kadar önemli olduğu açısından da tanımlanır. Merkezîliğin bu şekilde tanımlanması arasında olmak olarak bilinir (Brandes, 2001). Arasında olma indeksi değeri, belirli bir düğümün kaç kez diğer iki düğüm arasındaki en kısa yol olduğu hesaplanarak elde edilir. İki düğüm arasındaki en kısa yollardan kaçının o düğüme gittiğini nicel olarak gösterir.

Ağ modellemenin yeniliği ve psikolojik özellikler ile ilgili yeni anlayışlar sağlama potansiyeli düşünüldüğünde, gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde depresif belirtilerin ağ psikometrisi kullanılarak daha iyi anlaşılması olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda depresif belirtilerin ağ örüntüsü ortaya çıkarılmış, en önemli ve en önemsiz belirtiler tespit edilmiştir.

### Yöntem

Katılımcılar, Türkiye'de büyük bir şehirde bulunan üniversitelerden seçilmiştir. Nihai veri setine toplam 784 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Katılımcının 611'i (% 77.9) kadın, 173'ü (% 22.1) ise erkektir. Yaşları 17 ile 33 arasında değişmektedir (Ortalama = 21.56 ± 2.84). Veriler, 2019 yılında başlayan ve üniversitelerin uzaktan öğrenime geçmesine

neden olan salgın sebebiyle çevrim içi araçlar yardımıyla toplanmıştır. Çevrim içi yoluyla olasılığa dayalı veri toplama tekniklerinin kullanılmaması sebebiyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin depresif belirtilerine ilişkin veri toplamak için Beck Depresyon Envanteri (BDE) kullanıldı. Ölçüm aracı Beck ve diğ. (1961). Depresyonla ilgili duygusal, somatik, bilişsel ve güdüselle belirtileri değerlendirmeye yönelik 21 maddelik bir ölçektir. Maddeler, yanıtlayanın sahip olduğu belirtinin şiddetine bağlı olarak 0 ile 3 (4 seçenek) arasında puanlanmaktadır. BDE'nin olası puan aralığı 0-63 arasında değişmekte olup, ölçekten alınan toplam puandaki artış, depresyon belirtilerinin (düzeyinin) şiddetini göstermektedir. Ölçek, Hisli (1989) tarafından Türk üniversite öğrencilerine uyarlanmıştır. İç tutarlılık katsayısı 0.74 olarak rapor edilmiştir.

Bu çalışmanın analizleri iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada 21 maddenin ağ yapısı, R yazılım ortamında bulunan "qgraph" paketi (Epskamp ve diğ., 2012) kullanılarak kestirilmiştir (R Core Team, 2019). Tahmin edilen model yönlendirilmemiş ve ağırlıklandırılmıştır. Sahte bağlantıların tam olarak sıfır olarak tahmin edildiği seyrek bir ağ elde etmek için GLASSO düzğünleştirilmesi uygulanmıştır. Böylelikle tahmin edilen ağ yapısının kesinliğinin artırılması amaçlanmıştır (Van Borkulo ve diğ., 2014). Ek olarak, Fruchterman-Reingold algoritması (Fruchterman & Reingold, 1991) kullanılarak, ağın merkezine daha merkezi düğümler yerleştirilmiştir. İkinci adımda merkezilik indisleri (güç, yakınlık, arasında) ve Zhang'ın kümeleme katsayısı (Zhang & Horvath, 2005) hesaplanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen analizler sonucunda tüm bağlantılar için hesaplanan kısmi korelasyon katsayılarının pozitif değere sahip olduğu görülmüştür. Bu kestirimde, düğümler arasındaki 210 olası kenardan 91'i (% 43,3) sıfırdan farklı tahmin edilmiştir. Bu bulgu tüm belirtilerin doğrudan veya dolaylı olarak sıkı bir şekilde bağlandığını göstermektedir. Ayrıca kenarlar eşit kalınlıkta değildir. Bazı kenarlar daha kalın, diğerleri daha incedir. Bu bulgu ise bazı düğümlerin birbirine nispeten daha bağlı olduğunun bir göstergesidir. En güçlü bağlantı "Anoreksi" ve "Kilo kaybı" belirtileri arasında iken ikinci en güçlü bağlantı ise "İş engelleme" ve "Yorgunluk" belirtileri arasındadır.

"İş Engeli", "Kendinde Hayal Kırıklığı" ve "Yorgunluk" belirtileri göreceli olarak daha yüksek güç indisi değerlerine sahipken, "Libido Kaybı" belirtisi ise en düşük güç indisi değerine sahiptir. En yüksek küme katsayısına sahip üç belirti sırasıyla "Suçluluk Duygusu", "Karar Vermede Zorluk" ve "Kendilik Eleştirisi" belirtilerinde görülmüştür. Yerel düzeyde en bol görülen belirtilerin bu belirtiler olduğunu söylemek mümkündür.

**Anahtar Kelimeler:** ağ psikometrisi, depresyon, üniversite öğrencileri

### Kaynakça

- Barrat, A., Barthélemy, M., Pastor-Satorras, R., & Vespignani, A. (2004). The architecture of complex weighted networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(11), 3747–3752.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561–571.
- Borsboom, D. (2017). A network theory of mental disorders. *World Psychiatry*, 16, 5–13.
- Borsboom, D., & Cramer, A. O. J. (2013). Network analysis: An integrative approach to the structure of psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 91–121.
- Brandes, U. (2001). A faster algorithm for betweenness centrality. *Journal of Mathematical Sociology*, 25(2), 163–177.
- Costantini, G., Epskamp, S., Borsboom, D., Perugini, M., Möttus, R., Waldorp, L. J., & Cramer, A. O. J. (2015). State of the aRt personality research: A tutorial on network analysis of personality data in R. *Journal of Research in Personality*, 54, 13-29.
- De Nooy, W., Mrvar, A., & Batagelj, V. (2011). *Exploratory social network analysis with Pajek* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press
- Epskamp, S., Cramer, A.O.J., Waldorp, L.J., Schmittmann V. D. & Borsboom, D. (2012). qgraph: Network Visualizations of Relationships in Psychometric Data. *Journal of Statistical Software*, 48(4), 1-18.
- Epskamp, S., Borsboom, D., & Fried, E. I. (2018). Estimating psychological networks and their accuracy: A tutorial paper. *Behavior Research Methods*, 50, 195–212.

- Freeman, L. C. (1978). Centrality in social networks conceptual clarification. *Social Networks*, 1(3), 215–239.
- Fruchterman, T. M. J., & Reingold, E. M. (1991). Graph Drawing by Force-Directed Placement. *Software: Practice and Experience*, 21(11).
- Hisli, N. (1989) Beck Depresyon Envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliliği ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 6, 3-13.
- Lauritzen, S. L. (1996). *Graphical Models. Oxford Statistical Science Series*. volume 17. New York, NY: Oxford University Press.
- McNally, R. J., Robinaugh, D. J., Wu, G. W. Y., Wang, L., Deserno, M. K., & Borsboom, D. (2015). Mental disorders as causal systems: A network approach to posttraumatic stress disorder. *Clinical Psychological Science*, 3(6), 836–849.
- R Core Team (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Van Borkulo, C. D., Borsboom, D., Epskamp, S., Blanken, T. F., Boschloo, L., Schoevers, R. A., & Waldorp, L. J. (2014). A new method for constructing networks from binary data. *Scientific reports*, 4(1), 1-10.
- Zhang, B., & Horvath, S. (2005). A general framework for weighted gene co-expression network analysis. *Statistical Applications in Genetics and Molecular Biology*, 4(1). 1-45.

## Karma Rasch Modelinde Etiket Değiştirme Problemi İçin Bir Çözüm: Başlangıç Değerlerinin Rolü

Fatıma Münevver Saatçioğlu, Sedat Şen

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Harran Üniversitesi

### Problem Durumu

Popülasyondaki örtük heterojenliğin araştırılacağı durumlarda sonlu karma modelleri kullanılmaktadır. Özellikle, bir örneklemin sınıf üyeliğinin gözlemlenmediği ve alt popülasyonların göreceli oranlarının bilinmediği bir birleşiminden ortaya çıktığı durumlarda karma modeller tercih edilmektedir. Karma Madde Tepki Kuramı (Karma MTK) modelleri ise sonlu karma dağılım modelleri (McLachlan & Peel, 2000) ailesinin bir üyesidir. MTK ile örtük sınıf analizinin birlikte kullanılması Karma MTK modelini ortaya çıkarmaktadır (Rost, 1990). Her iki modelin avantajlarını birleştirmek, sınıf üyeliğinin önceden bilinmesine gerek kalmadan, örtük sınıfların tanımlanmasına yardımcı olmakta ve sınıfların her biri için farklı madde ve yetenek parametrelerinin kestirimine izin vermektedir. Karma Rasch model ise eğitim ve psikoloji gibi pek çok alanda tercih edilen Karma MTK modellerinden birisidir. Karma Rasch modelleri kişilik testleri (Rost, Carstensen & Von Davier, 1997), depresyon ölçekleri (Hong, 2007), farklı problem çözme stratejilerine sahip bireyleri tanımlama (Mislevy & Verhelst, 1990), test hızı etkilerini araştırma (Bolt, Cohen, & Wollack, 2002), yetenek standartlarını belirleme (Jiao, Lissitz, Macready, Wang, & Liang, 2012), yapı geçerliliğini belirleme (von Davier & Yamamoto, 2007), DIF çalışmaları (Kelderman & Macready, 1990) ve geniş ölçekli uluslararası değerlendirmelerde veri setinin heterojenliğini araştırma (Oliveri, Ercikan, Zumbo & Lawless, 2014) gibi pek çok konuda sıklıkla başvurulan bir model olarak literatürde yer almaktadır. Karma Rasch modelinde tahmin edilen parametreler örtük sınıfa koşulludur. Verideki elemanların hangi sınıflara ait olduğu olasılık değerlerine göre belirlenir. Daha sonra bu sınıflar Sınıf 1, Sınıf 2 gibi isimlerle veya teorik isimlerle etiketlenir. Bu etiketlenen sınıflarda yer alan bireylerin benzer tepkiler gösterdiği anlamına gelmektedir. Örtük sınıflar, katılımcıların bazı özellikler açısından benzerliğine göre homojen gruplardan oluşabilir. Ancak benzer verilerin tekrar tekrar analizlerinde etiket değiştirme olarak adlandırılan bir problem ortaya çıkmaktadır. Etiket değiştirme, sınıf etiketlerinin veriden veriye olası değişimini ifade eder (Stephens, 2000). Çünkü parametre kestiriminde kullanılan olabilirlik fonksiyonu, sınıf etiketlerinin farklı permütasyonlarına göre değişmez olduğu için, sınıfların etiketleri değişebilir (Cho, Cohen & Kim, 2013; Yao, 2015). Bu durumlarda sınıfların etiketleri keyfi olarak atandığından, sınıflarda yer alan parametre tahmin değerlerinin aynı örüntüye sahip olacağına garantisizdir.  $K$  sayıda örtük sınıf için  $K!$  sayıda etiketlerin olası permütasyonları bulunmaktadır. Sınıf sayısı arttıkça etiketlerin sayısı da artmaktadır. Değiştirilen etiketler göz ardı edildiğinde, elde edilen parametre kestirimlerinin doğruluğu savunulamamaktadır (Cassiday, Cho & Harring, 2020).

Karma modellemede iki tür etiket değiştirme problemi oluşmaktadır (Cho, Cohen & Kim, 2013). İlk tür, Bayes çözümündeki tek bir zincir içindeki yinelemelerde ortaya çıkar. Bu Bayesçi tahminde ciddi bir sorun olabilir çünkü örtük sınıfların etiketleri farklı yinelemelerde MCMC zinciri içinde değişebilir (Choi & Cohen, 2020). Yani, örtük sınıfların anlamı her yinelemede basitçe değişebilir. İkinci tür etiket değiştirme problemine simülasyon çalışmalarındaki replikasyonlarda sınıflardaki madde parametre sıralamalarında ve yakınsamayı kontrol etmek veya yerel çözümü izlemek için yapılan çalışmalarda rastlanabilir. Simülasyon çalışmalarında etiket değiştirme, her bir yinelemedeki sınıflarda üretilen madde parametre değerleri incelenerek manuel olarak kontrol edilebilir (Cho, 2016; Sen & Cohen, 2019). Ayrıca etiket değiştirmede sınıf etiketleri veri setleri arasında değiştirildiği için, potansiyel olarak yanlış etiketlenmiş sınıflar üzerinden toplanacak parametre tahminleri istenmeyen bir durum oluşturmakta ve hatalı sınıf üyeliğine yol açabilmektedir.

Etiket değiştirme sorununu çözmek için birkaç strateji önerilmiştir. İlki, olasılık fonksiyonunun simetrisini ortadan kaldırmak için modele tanımlanabilirlik kısıtlamaları getirmektir (Diebolt & Robert, 1994). Bu stratejinin bazı durumlarda başarısız olduğu gösterilmiştir (Stephens, 2000). Frekansçı tahminlerde, etiket değiştirmeyi önlemek için bazen rastgele başlatma göz ardı edilmektedir. Bu yaklaşım, karma modellerin basit spesifikasyonları için yeterli görünmektedir ancak daha karmaşık modeller için etkili sonuçları garanti etmemektedir. Bir çalışmada ise kestirilen madde parametre değerleri başlangıç değerleri olarak alındığında etiket değiştirme probleminin çözülebildiği ifade edilmektedir (Kutscher, Eid, & Crayen, 2019). Dolayısıyla bu çalışmada etiket değiştirme problemini çözebilmek için madde parametre değerlerinin başlangıç değerleri olarak alındığı ve alınmadığı durumlarda parametre kestirimleri ve sınıflama doğruluğu yüzdeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir.



## Yöntem

Bu araştırmada Karma Rasch modeli kullanılarak farklı koşulların ele alındığı bir simülasyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu simülasyon çalışmasında örtük sınıf sayısı (2, 3 ve 4), örneklem büyüklüğü (1000, 2000 ve 3000), madde sayısı (10 ve 30) ve karma oranlar (eşit ve eşit olmayan) faktörlerinin farklı koşulları ele alınmıştır. Eşit olmayan karma oranlar iki sınıf için 75/25, üç sınıf için 50/25/25 ve dört sınıf için 40/20/20/20 olarak Finch ve French (2012)'in çalışmalarına benzer olarak belirlenmiştir. Yetenek parametreleri standart normal dağılımdan  $N(0,1)$  çekilerek rastgele üretilmiştir. Madde güçlük parametre değerleri 10 madde koşulu için -2,7 ile +2,7 aralığında; 30 madde içinse -3 ile +3 aralığında tekdüze dağılıma dayalı olarak rastgele bir şekilde Lee (2012)'nin çalışmasına benzer şekilde üretilmiştir. Tablo 1'de Karma Rasch modelinde 10 madde için üretilen madde parametre değerleri verilmektedir.

Tablo 1. Karma MTK modellerinde 10 madde için üretilen madde parametre değerleri

Maddeler	Sınıf 1	Sınıf 2	Sınıf 3	Sınıf 4
1	-2.7	-0.9	2.7	-0.5
2	-2.1	-0.3	2.1	-0.4
3	-1.5	0.3	1.5	-0.3
4	-0.9	0.9	0.9	-0.2
5	-0.3	1.5	0.3	-0.1
6	0.3	2.1	-0.3	0.1
7	0.9	2.7	-0.9	0.2
8	1.5	-1.5	-1.5	0.3
9	2.1	-2.1	-2.1	0.4
10	2.7	-2.7	-2.7	0.5

Bu çalışmada dört farklı madde performans modeli simüle edilmiştir. İlk üç örüntü, farklı bilgi ile ilgili yanıt setlerini üretmek için tasarlanmıştır. İlk üç örtük sınıfın her biri, sırasıyla, üç bilgi türünden belirli birinde iyi, ortalama veya zayıf olarak, dördüncü sınıf ise üretilen üç bilgi türünün her birinde yalnızca ortalama yeteneğe sahip olacak şekilde tasarlanmıştır (Li, Cohen, Kim & Cho, 2009). Bu modeller 10 ve 30 maddelik testleri oluşturmak için kullanılmıştır. Sonuç olarak Karma Rasch model kullanılarak üretilen veri setlerinin başlangıç değerlerinin alındığı ve alınmadığı durumların her biri için 36 farklı simülasyon koşulu ele alınmıştır (3 örtük sınıf x 3 örneklem büyüklüğü x 2 madde sayısı x 2 karma oran =36). Her bir koşul için 100 replikasyon gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri üretimi için R programı kullanılmıştır. Veriler, Mplus (Muthen & Muthen, 2017) programı ile R programı arasında entegrasyon sağlayabilen "Mplus Automation" paketi ile analiz edilmiştir. Kestirim yöntemi olarak maksimum olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Analiz çıktıları başlangıç değerlerinin alındığı ve alınmadığı durumlarda, madde güçlük parametre kestirimlerinden elde edilen hata kareler ortalaması karekökü (root mean square error-RMSE) değerleri ve sınıflama doğruluğu yüzdeleri karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Karma Rasch model için veri üretiminde kullanılan madde parametre değerlerinin başlangıç değerleri olarak alındığı ve alınmadığı durumda elde edilen ortalama RMSE değerleri hesaplanmıştır. Başlangıç değerleri alınarak madde güçlük parametre değerleri için elde edilen ortalama RMSE değerlerinin 0.011 ile 0.051 arasında, başlangıç değerleri alınmadan elde edilen ortalama RMSE değerlerinin 0.241 ile 0.63 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla başlangıç değerleri alınmadan kestirilen madde parametre değerlerinin daha fazla hataya sebep olduğu ifade edilebilir.

Veri üretimi sırasında elde edilen sınıf üyelikleri, kestirilen sınıf üyelikleri ile karşılaştırılarak her bir koşul için sınıflama doğruluğu yüzdeleri hesaplanmıştır. Başlangıç değerleri alınarak elde edilen sınıflama doğruluğu yüzdelerinin 89.27 ile 99.88 arasında değiştiği, başlangıç değerleri alınmadan elde edilen sınıflama doğruluğu yüzdelerinin ise 45.19 ile 72.96 arasında değiştiği gözlenmiştir. Sonuç olarak başlangıç değerleri alınarak analizler yapıldığında daha az hata ile madde parametre kestirimi ve daha yüksek sınıflama doğruluğu yüzdeleri elde edilmiştir. Bu bulgular ışığında Karma Rasch

model ile yapılan parametre kestirimlerinde başlangıç değerlerinin alınması oldukça önemli görülmüştür. Ayrıca bireylerin yanlış etiketler üzerinden sınıflandırılması ile elde edilen parametreler geçerliği olumsuz yönde etkilemektedir. Bir yazılımda Sınıf 1 olarak etiketlenen bir grup başka bir yazılımda tekrarı yapılan analizde Sınıf 2 olarak etiketlenirse etiketlerin doğruluğundaki belirsizlikle elde edilen parametrelere göre yapılan yorumlar geçersiz ve yanıltıcı olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Etiket değiştirme, Karma Rasch model, örtük sınıf, simülasyon

#### Kaynakça

- Bolt, D. M., Cohen, A. S., & Wollack, J. A. (2002). Item parameter estimation under conditions of test speededness: Application of a mixture Rasch model with ordinal constraints. *Journal of Educational Measurement, 39*, 331-348.
- Cassiday, K. R., Cho, Y., & Harring, J. R. (2020). A comparison of label switching algorithms in the context of growth mixture models. *Educational and Psychological Measurement*.
- Cho, S.-J., Cohen, A. S., & Kim, S.-H. (2013). Markov chain Monte Carlo estimation of a mixture item response theory model. *Journal of Statistical Computation and Simulation, 83*, 278–306.
- Diebolt, J., & Robert, C. P. (1994). Estimation of finite mixture distributions through Bayesian sampling. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B, 56*, 363-375.
- Finch, W. H., & French, B. F. (2012). Parameter estimation with mixture item response theory models: A monte carlo comparison of maximum likelihood and bayesian methods. *Journal of Modern Applied Statistical Methods, 11(1)*, 167-178.
- Hong, S. (2007). Mixed Rasch modeling of the self- rating depression scale. *Educational and Psychological Measurement, 67*, 280-299
- Jiao, H., Lissitz, R.W., Macready, G., Wang, S., & Liang, S. (2012). Exploring levels of performance using the mixture Rasch model for standard setting. *Psychological Test and Assessment Modeling, 53*, 499-522
- Kelderman, H., & Macready, G. B. (1990). The use of loglinear models for assessing differential item functioning across manifest and latent examinee groups. *Journal of Educational Measurement, 27*, 307- 327.
- Kutscher, T., Eid, M., & Crayen, C. (2019). Sample size requirements for applying mixed polytomous item response models: Results of a Monte Carlo simulation study. *Frontiers in Psychology, 10*, 2494.
- Li, F., Cohen, A. S., Kim, S.-H., & Cho, S.-J. (2009). Model selection methods for mixture dichotomous MTK models. *Applied Psychological Measurement, 33*, 353-373.
- McLachlan, G. J., & Peel, D. (2000). *Finite mixture models*. New York: Wiley.
- Mislevy, R. J., & Verhelst, N. (1990). Modeling item responses when different subjects employ different solution strategies. *Psychometrika, 55*, 195 -215.
- Oliveri, M. E., Ercikan, K., Zumbo, B. D., & Lawless, R. (2014). Uncovering substantive patterns in student responses in international large-scale assessments—Comparing a latent class to a manifest DIF approach. *International Journal of Testing, 14(3)*, 265-287.
- Rost, J. (1990). Rasch models in latent classes: An integration of two approaches to item analysis. *Applied Psychological Measurement, 14*, 271 – 282.
- Rost, J., Carstensen, C., & von Davier, M. (1997). Applying the mixed Rasch model to personality questionnaires. In J. Rost, & R. Langeheine (Eds.), *Applications of latent trait and latent class models in the social sciences* (324-332).
- Sen, S., & Cohen, A. S. (2019). Applications of mixture IRT models: A literature review, *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 17(4)*, 177-191.
- Stephens, M. (2000). Dealing with label switching in mixture models. *Journal of the Royal Statistical Society, series B, 62(4)*: 795-809.
- von Davier, & Yamamoto, K. (2007). Mixture- distribution and hybrid Rasch models. In M. von Davier, & C. H. Carstensen (Eds.), *Multivariate and mixture distribution Rasch models: Extensions and applications* (pp. 99-115).
- Yao, W. (2015). Label switching and its solutions for frequentist mixture models. *Journal of Statistical Computation and Simulation, 85(5)*, 1000-1012.

## Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcılığını Ölçmeye Yönelik Matematiksel Yaratıcılık Testi'nin (MYT) Geliştirilmesi

Bilge Bal Sezerel

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Dunn'a göre (1975) matematiksel yaratıcılık testlerini geliştirmenin iki amacı bulunmaktadır. Bu amaçlardan ilki öğrencilerdeki yaratıcı potansiyeli fark etmek ve okul ortamında uygulamaya dönük kararlar vermektir. İkincisi ise başarıyı ölçmek ve öğrencilerin bir öğretim programının amaçları çerçevesinde ne kadar başarılı olduğunu anlamaya çalışmaktır (s. 327). Nitekim matematik eğitiminin içerik ve süreç standartlarını belirlemede önemli bir rehber kuruluş olan Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi-National Council of Teachers of Mathematics- [NCTM] ve uluslararası düzeyde matematik ve fen alanında öğrenci başarılarını değerlendirme çalışmaları yürüten Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimi Araştırması-Trends in International Mathematics and Science Study- [TIMSS] yayınladıkları raporlarda da matematiksel yaratıcılığa vurgu yapmaktadırlar. NCTM (2000) matematiksel fikirler ve kavramlar hakkında esnek ve yaratıcı düşünmek için farklı sınıf düzeyindeki tüm öğrencilere fırsatlar sunulması gerektiğini belirtmektedir. Yayımlanan standartlarda yaratıcılığa vurgu şu şekilde yapılmaktadır: "Öğrenciler matematiği heyecanlı, faydalı ve yaratıcı bir alan olarak görmelilerdir" (NCTM, 2000, s.211). NCTM'nin sunduğu bakış açısı ulusal ve uluslararası matematik eğitiminde birçok ulusun matematik öğretim programını etkilemiştir. Örneğin ülkemizde Türkiye Büyük Millet Meclisi (2006) tarafından dokuzuncusu hazırlanan Kalkınma Planı Stratejisi'nde (2007-2013) uluslararası rekabet gücünün artırılması amacıyla nitelikli ve yenilik gerektiren eğitimin önemine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda 2007 yılından itibaren ülkemizdeki eğitim sistemi içinde farklı disiplin alanlarına yönelik öğretim amaçları belirlenmiştir. Bu amaçlardan biri de matematik eğitimindeki yaratıcılığın geliştirilmesine yöneliktir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın matematik dersi öğretim programı incelendiğinde, programda matematik eğitiminin amaçları arasında yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırmak da yer almaktadır (MEB, 2013). Dolayısıyla ulusların öğretim programı hedeflerinde yer alan bir becerinin, bireyde var olan potansiyelinin düzeyini belirlemek için öncelikle tanılama ardından da eğitim müdahalesi gerekmektedir. Ancak tanılama boyutu göz önünde bulundurulduğunda ulusal arenada matematiksel yaratıcılığın değerlendirilmesine yönelik çalışmaların görece varlığından söz ederken, ülkemizde bu alanda ölçek geliştirme çalışmalarının sayısının oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle literatüre katkı sağlamak amacıyla geçerli ve güvenilir bir yaratıcılık testi geliştirerek, bu ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya koymak çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

### Yöntem

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematiksel yaratıcılığını ölçmek amacıyla Matematiksel Yaratıcılık Testi (MYT) geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında araştırma modeli olarak, tarama modeli yaklaşımları arasından kesitsel tarama yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ve amaçsal örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma, Eskişehir ili merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı altı ortaokulda ve özel yetenekli ortaokul öğrencilerine hafta sonları eğitim sağlayan ve Anadolu Üniversitesi bünyesinde yer alan UYEP Merkez'de öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ön deneme, pilot uygulama ve asıl uygulamalarını kapsayan saha uygulamasında toplam 1129 (540 kız, 589 erkek) katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları öğrencilerin karna notları ve MYT'dir. Ölçeğin ölçüt geçerliğini incelemek için katılımcılardan 2017-2018 güz dönemi matematik dersi karne notları temin edilmiştir. Matematik dersi karne notları ortaokul düzeyinde 0 ile 100 arasında derecelendirilmektedir. araştırmanın diğer veri toplama aracı, öğrencilerin matematiksel yaratıcılık seviyelerini ölçmeyi hedefleyen MYT'dir. MYT'nin ölçüt geçerliğini test etmek için matematik karne notları ile MYT puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu nedenle ölçüt geçerliğini belirlemeye yönelik yapılan korelasyon analizinde katılımcıların matematik dersi karne notları ile MYT'den elde edilen akıcılık, esneklik ve yaratıcılık bölümü puanları arasındaki bağıntılar incelenmiştir. MYT asıl uygulama bahar döneminde yapılmış ve öğrencilerin güz dönemi karne notları arasındaki ilişki incelenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematiksel Yaratıcılık Testi (MYT) problem oluşturma, varsayım oluşturma ve kanıtlama alt ölçeklerinden oluşmaktadır. MYT'nin her bir alt ölçeğinde 2 adet madde yer almaktadır. MYT'den üç türde (akıcılık, esneklik ve

yaratıcılık bölümü) yaratıcılık puanı elde edilmektedir. Yapı geçerliği testi için yapılan AFA, %63,36'lık varyansa sahip 3 faktörlü bir yapı (problem oluşturma, varsayım oluşturma ve kanıtlama) önermiş, DFA ise kuramsal modeli doğrulamış ve uyum endeksleri "mükemmel uyum" göstermiştir (Pallant, 2005; Tabachnick & Fidel, 2007). Ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için tek yönlü ANOVA sonunda sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuş  $F(3,876)=9.820, \dots, 48.452, p<.001$  ve Pearson korelasyon katsayıları, MYT puanlarının matematik dersi karne notları ile korelasyonunun yüksek olduğunu göstermiştir  $r_{top. akıcılık}=.504, r_{top. esneklik}=.554, r_{top. yaratıcılık}$  bölümü=.550;  $p<.001$ . Ölçeğin içtutarlık güvenirlik değerlerinin  $0.831; 0.780; 0.852$  olduğu ve okuyuculararası güvenirlik (ICC) değerlerinin  $0.991; 0.981; 0.988$  olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Matematiksel yaratıcılık, Matematiksel yaratıcılığın ölçümü, Problem oluşturma, Varsayım oluşturma, Kanıtlama

#### Kaynakça

- Dunn, J. A. (1975). Tests of creativity in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 6(3), 327-332. doi: 10.1080/0020739750060310
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). MEB ders programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişilmiştir.
- National Council of Teachers Mathematics. (1990). *Teaching & learning mathematics in the 190's*. Reston: The National Council of Teachers Mathematics Inc.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual* (12nd ed.). Australia: Allen & Unwin.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). MA: Allyn & Bacon Inc.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013*. T. C. Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/07/20060720-5.htm> adresinden erişildi.

## Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Öğretim Üyeleri İçin Dijital Yetkinlik Ölçeği

Nurhayat Kocatürk Kapucu, Bilal Duman

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

### Problem Durumu

Avrupa Komisyonu Ortak Araştırma Merkezi'nin (Joint Research Centre-JRC) dijital teknolojilerin eğitim-öğretim süreçlerindeki rolü ve istihdam, kişisel gelişim ve sosyal içerme için gerekli olan dijital yetkinliklere ilişkin olarak kanıta dayalı politika desteği sunmak amacıyla 2005 yılında başlattığı Dijital Çağ İçin Öğrenme ve Beceriler araştırması kapsamında ortaya çıkan Öğretmenlerin Dijital Becerileri (DigComEdu) çerçevesi öğretmene özgü dijital yeterlikleri açıklamayı amaçlamaktadır. Çerçeve, genel ve mesleki eğitim, özel eğitim ve yaygın eğitim dahil olmak üzere erken çocukluktan yüksek eğitime ve yetişkin eğitime kadar her seviyedeki eğitimcilere yöneliktir. Dijital Yetkinlik modellerini geliştirenler, üye devletler, bölgesel yönetimler, ulusal ve bölgesel ajanslar, eğitim örgütleri ve kamu ya da özel mesleki eğitim sağlayıcıları için genel bir referans çerçevesi sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin Dijital Beceri (DigComEdu) çerçevesi toplamda 22 yetkinliğe sahip altı farklı yeterlilik alanını ele alır. Alan 1 mesleki alana odaklanır; Alan 2 dijital kaynakların araştırılması, yaratılması ve paylaşılması üzerinedir; Alan 3 öğretim ve öğrenmede dijital araçların kullanımını yönetmek ve düzenlemek üzerinedir; Alan 4 dijital araçlar ve değerlendirmeyi geliştirecek stratejiler üzerinedir. Alan 5 öğrencileri güçlendirmek amacıyla dijital araçların kullanımı üzerinedir. Alan 6 öğrencilerin dijital yeterliklerini kolaylaştırmak üzerinedir. Alan 2'den Alan 5'e kadar olan yeterlilik alanları çerçevenin pedagojik çekirdeğini oluşturur. Bu alanlar dijital araçları kullanarak etkili, kapsayıcı ve yenilikçi öğrenme stratejilerini teşvik etmek için sahip olmaları gereken yeterlilikleri detaylandırır.

Dijital alanda beceri düzeyleri belirlenirken Avrupa Ortak Dil Kriterleri Dil Düzeyleri referans alınmaktadır.

**Farkındalık düzeyi(A1)** kullanıcılarının dijital araçlarla bağlantıları çok azdır ve yapabileceklerini geliştirmeleri için yardıma ihtiyaçları vardır.

**Keşif düzeyi (A2)** kullanıcıları, dijital araçlarla ilgili kapsamlı veya tutarlı bir yaklaşıma sahip olmaksızın bu araçları kullanmaya başlarlar. Keşif düzeyinde bulunan kullanıcıların yeterliklerini artırmaları için dijital alan bilgisini kavramaya ihtiyaçları vardır.

**Katılım düzey (B1)** kullanıcıları dijital araçları çok farklı amaçlar için kullanırlar ve denerler. Ayrıca bağımsız düzey kullanıcıları, hangi dijital stratejilerin hangi bağlamlarda en iyi çalıştığını anlamaya çalışırlar.

**Uzmanlık düzeyinde (B2)** kullanıcılar kendi mesleki çalışmalarını artırmak için farklı dijital araçları bilinçli ve yaratıcı bir şekilde kullanırlar. Bu düzey kullanıcıları ortaya koydukları uygulamalar ile yapabileceklerini sürekli geliştirirler.

**Liderlik düzeyi (C1)** kullanıcıları dijital alanda ortaya koydukları stratejilerin esnek, kapsamlı ve etkili özelliklerine güvenirlir. Onlar diğerleri için ilham kaynağıdırlar.

**Yenilik (C2)** olarak nitelendirilen kullanıcılar kendi uzmanlık alanları olan çağdaş dijital ve pedagojik uygulamaların yeterliliğini sorgularlar. Bu düzeyde bulunan kullanıcılar yenilikçiliğe liderlik ederler ve kendilerinden genç olan öğretmenlere örnek model oluşturur.

Buradan hareketle bu çalışmada, Avrupa Komisyonu'nun hazırladığı "Vatandaşlar İçin Dijital Yetkinlik Çerçevesi" ve "Öğretmenlerin Dijital Beceri (DigComEdu)" doğrultusunda öğretim üyelerinin dijital yetkinliklerin belirlenmesine yönelik bir dijital yetkinlik ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Dijital Yetkinlik Ölçeğinin faktör yapısı nasıldır?
2. Dijital Yetkinlik ölçeğinin güvenirlilik sonuçları nasıldır?

### Yöntem

Bu çalışmada, öğretim üyelerinin dijital yetkinliklerini belirleyebilecek bir ölçek geliştirmek üzere ölçülecek yapının belirlenmesi, alan yazın taraması, madde havuzunun oluşturulması, pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi, pilot uygulama sonrası analizlerin yapılması, ölçeğin yapılandırılması ve değerlendirilmesi aşamaları izlenmiştir. Taslak ölçek için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama verilerine faktör analizi yapılarak, madde yazımı sırasında alan yazında dikkate

alınan faktörlere uygun olarak dağılımın gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilmiş, uygun olmadığı/çalışmadığı düşünülen bazı maddeler çıkarılarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Bu araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde görev yapan 50 öğretim üyesi ile gerçekleştirilen bir ön (pilot) çalışma sonrasında şekillenmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılması sürecinde asıl çalışma grubunun yaklaşık %10'unu temsil eden öğretim üyelerinden veri toplanmıştır.

Araştırma kapsamında öğretim üyelerinin dijital yetkinliklerinin belirlenmesi amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmesine karar verilmiştir. Alanyazında bu konuda izlenen yollar incelenmiş ve ilk olarak ölçülmek istenen özellikler ortaya konulmuştur. Ardından alanyazın incelenerek ölçme aracının hazırlanmasında Öğrenenler İçin Avrupa Dijital Yetkinlikler Çerçevesinin temel alınmasına karar verilmiştir. Bu çerçevede dijital yetkinliklerin altı boyutta yer aldığı görülmüştür. Çerçeve dikkate alınarak envantere 53 madde yazılmıştır. Yedili bir derecelendirme sistemi benimsenmiştir. Hazırlanan ölçme aracı, ölçme değerlendirme, eğitim teknolojisi ve dil uzmanlarına sunulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ardından ölçme aracının deneme (pilot) uygulamasına geçilmiştir. Deneme amacıyla toplanan verilere faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçme aracının birbirinden bağımsız altı ayrı ölçeği olduğu belirlenmiştir. Ölçeklere doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında, ölçeklerin birbiri ile kovaryans göstermeleri nedeniyle bir ölçek yapısı doğrulanamamıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda envanterde 24 madde ve altı alt ölçek yer almıştır. Ölçekler, 1. Mesleki Alanda Katılım, 2. Dijital Kaynaklar, 3. Öğretme ve Öğrenme, 4. Değerlendirme, 5. Öğrencilerin Güçlendirilmesi ve 6. Öğrencilerin Dijital Yetkinliğini Kolaylaştırmak'dır. Envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için IBM-SPSS 21 kullanılarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi, Bartlett Sphericity Testi, madde toplam korelasyon, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları kullanılmıştır. Analiz sonucunda ölçeklerin öğretim üyelerinin dijital yetkinliklerinin belirlenmesinde kullanılabileceği sonucunda varılmıştır.

Araştırmada Dijital Yetkinlik Ölçeğinin altı alt ölçekten ve toplam 24 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekler (Mesleki Alanda Katılım, Dijital Kaynaklar, Öğretme ve Öğrenme, Değerlendirme, Öğrencilerin Güçlendirilmesi ve Öğrencilerin Dijital Yetkinliğini Kolaylaştırmak) ayrı ayrı olmak üzere geliştirilmiş ve öğretim üyelerinin dijital yetkinliklerinin belirlenmesinde kullanılabilir. Bunun yanında asıl uygulama gerçekleştirildikten sonra hazırlanacak eğitim programının uygulanması ve uygulanan programının etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği söylenebilir. Toplumsal, kültürel ve teknolojik değişim ve dönüşümlerin ardından oluşabilecek gelişmeler göz önüne alındığında envanterdeki ölçeklerin her kullanımında geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yeni gruplardan toplanan verilerle tekrarlanmasının gerekli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Yetkinlik, Ölçek Geliştirme, Geçerlik, Güvenirlik

### **Kaynakça**

Avrupa Birliği Resmi Gazetesi (2018). Hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinliklere ilişkin 22.05.2018 tarihli konsey tavsiye kararı, (2018/C – 189/01).

Birleşmiş Milletler - United Nations / Department of Economic and Social Affairs (2019). World Population Ageing 2019.

Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayınları.

Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use, JRC Working Papers JRC106281, Joint Research Centre.

DeVellis, R. F. (2014). Ölçek geliştirme, kuram ve uygulamalar (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme. Ankara: Nobel.



## A Review of the Measurement and Evaluation Approaches by Pre-Service Teachers During COVID-19 Pandemic

Vildan Katmer Bayraklı

Maltepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Developments in science and technology have directly affected the field of education as in every field. In order to adapt to these developments, the importance of education has increased even more and innovations have been made in curriculums. These innovations in the curriculums have also caused changes in the content of the courses, teaching methods and techniques, the tools used, and measurement-evaluation methods (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). Measurement and evaluation is an important part of the learning-teaching process, which can be applied for the purposes of determining the level of the instructional objectives have been achieved, determining the learning deficiencies and teaching effectiveness, and obtaining information about the quality of the curriculum. In the evaluation of learning-teaching process in today's curriculums, it is expected to include alternative measurement-evaluation techniques that take into account the process along with the product, besides traditional measurement and evaluation techniques like multiple choice tests, written and oral exams. Different techniques such as portfolios, projects, self-evaluation, peer evaluation, concept maps are included within the scope of alternative measurement and evaluation techniques that make the student active in the evaluation process (Bahar et al., 2010; Kaya & Taşdere, 2016). In this concept of evaluation, there are teacher-student and student-student interactions in the learning and teaching process. In addition, while the teacher guides the teaching process, it is necessary to use multiple evaluation methods that will enable the students to reach the information themselves (Er & Ören, 2015). A qualified teaching-learning process requires the teachers to know both how to teach and how to evaluate what they teach. It is almost impossible for a teaching process that has deficiencies in measurement and evaluation to reach its goals. Therefore, these two factors should not be considered independently of each other (Karaman & Şahin, 2017). It is expected that pre-service teachers (PTs), who will be the teachers of the future, should use these approaches effectively (Yeşilyurt & Yaraş, 2011). However, teachers' ability to perform their teaching profession effectively depends on the pre-service teacher training. In this process, one of the most important factors are the instructors. Teachers influence the students at every education level from primary school to university. PTs will be able to gain knowledge, understanding and attitudes about the teaching profession by observing the practices of the instructors (Murat, Aslantaş & Özgan, 2006). For this reason, measurement-evaluation approaches used by instructors in teacher training program can be a source for PTs to apply these approaches in their own classrooms in the future. On the other hand, with the COVID-19 pandemic, which has had an impact all over the world, education activities in universities have been carried out with distance education since the spring semester of 2019-2020. Measurement and evaluation activities were also carried out online by the instructors. In this context, the aim of this study is to review the measurement-evaluation approaches by pre-service teachers during COVID-19 pandemic.

### Yöntem

In this study, a qualitative research approach based on the interpretative paradigm was adopted. The phenomenology design was used, which allows to examine how the individuals interpret their lived experiences about a concept or a phenomenon (Creswell, 2013; McMillan, 2008). The participants of the research consist of 25 PTs who were determined by convenience sampling and attending Elementary School Mathematics Education Program at a university in Istanbul. While interviews were seen as the only data collection tool in phenomenological studies until recently, data can be collected in many different ways such as expressing the experience in writing, autobiographies and diaries (Langdrige, 2007). In this context, the data were collected with a form created by the researcher and finalized in line with expert opinions. In the form, PTs were expected to indicate the measurement and evaluation approaches used by instructors in the 2020-2021 fall semester in the context of traditional or alternative, frequency of use of the technique, problems encountered in its implementation and what needs to be done for effective implementation of technique. Participants were informed that expressions that would reveal their identities would not be used in the study and that they could withdraw from the study at any time. The data were analyzed by content analysis method. At each stage of the data analysis, the opinions of two experts in qualitative research methodology were consulted.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results showed that the measurement and evaluation approaches, which are frequently applied by the instructors to the PTs in distance education, are traditional. According to the PTs, alternative measurement approaches were used in limited numbers by the instructors. The measurement tools most used by the instructors were multiple choice tests, written exams and assignments. PTs stated that they experienced difficulties in the time given especially when applying traditional measurement approaches in distance education and sometimes they did not find the questions clear and understandable. The majority of PTs have experienced many problems with internet connection in the application of traditional measurement tools. In addition, PTs are of the opinion that it will be difficult to prevent situations such as cheating in the use of traditional approaches. PTs think that in this process, instructors should not use traditional approaches such as midterm and final exams alone, and they should include alternative measurement techniques in the evaluation process. According to some of the PTs, alternative measurement techniques can be more instructive and more effective even though they take more time of the PTs.

**Anahtar Kelimeler:** Measurement and evaluation, Pre-service teacher, COVID-19

### Kaynakça

- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2010). *Geleneksel- Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Er, Ö., & Şaşmaz Ören, D. (2016). Fen ve Teknoloji dersi 7.sınıf "ışık" ünitesinde alternatif değerlendirme yaklaşımları temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 135-164.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Kaya, M. F., & Taşdere, A. (2016). İlkokul Türkçe eğitimi için alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği: Kelime ilişkilendirme testi (KİT). *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 803-820.
- Karaman, P., & Şahin, Ç. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 255-274.
- Langdrige, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method*. London: Pearson Prentice Hall.
- McMillan, J. H. (2008). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Boston: Pearson education.
- Murat, M , Aslantaş, H , Özgan, H . (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278 .
- Yeşilyurt, E., & Yeşil, Z. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 95-118.

## Öğretmenlerin Uzaktan Yürütülen Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Burcu Parlak, Ahmet Yıldırım

MEB

### Problem Durumu

Uzaktan eğitim, herhangi bir zaman ve yer sınırlaması olmadan bir iletişim kanalının kullanımıyla gerçekleştirilen planlı öğrenme ve öğretim etkinlikleri olarak tanımlanabilir. İnternetin yaygınlık kazanması ile birlikte çevrim içi ortamlarda yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri de son yıllarda hız kazanmıştır. Uzaktan eğitim ve çevrim içi uzaktan eğitim, yetişkin öğrenenlere yaşam boyu öğrenme olanağı sunmaktadır (Kara, Erdoğan, Kokoç ve Çağıltay, 2019; Kiryakova, 2009).

Uzaktan eğitimin özellikleri Kiryakova (2009) tarafından şu şekilde özetlenmektedir:

1. Uzaktan eğitim, eğitim sürecindeki katılımcıların (öğrenciler ve öğretmenler) fiziksel olarak aynı ortamda olmalarının gerekmediği ve farklı zamanlarda farklı iletişim araçları yoluyla iletişim kurabildikleri bir eğitim biçimidir.
2. Uzaktan eğitim, katılımcılara esneklik, bağımsızlık ve bireysel kararlar verme olanağı sunmaktadır.
3. Uzaktan eğitim, senkron ve senkron olmayan eğitim olanakları sunmaktadır. Yani katılımcıların aynı anda aynı ortamda bulunmaları gerekmez. Eğitimciler, hazırladıkları videoları öğrenenler ile paylaşır ve öğrenenler arzu ettikleri zamanlarda ilgili videoları izleyebilirler.
4. Geniş hedef kitlelere ulaşmak uzaktan eğitim yoluyla mümkündür ve erişilebilirlik oldukça yüksektir. Bu sayede bireylerin yaşam boyu öğrenmelerine olanak sağlanır ve uzaktan eğitim ekonomik olarak büyük avantajlar sunar.

Uzaktan eğitim, öğrenme dışında iş ve aile gibi başka öncelikleri olan yetişkin öğrenenler için en uygun eğitim biçimlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Ancak bu eğitim biçiminin de kendi içinde hem uzaktan eğitimden kaynaklanan hem de yetişkin eğitiminden kaynaklanan bazı sorunları barındırdığını söylemek mümkündür. Bu sorunlar aşağıda kısaca özetlenmiştir (Pozdnyakova ve Pozdnyakov, 2016; Saykılı, 2018):

1. Uzaktan eğitim bireylerin izole bir biçimde öğrenmesine neden olmakta ve bireylerin sosyal anlamda yalnız hissetmelerine yol açmaktadır.
2. Uzaktan eğitim, bireylerin motivasyon düzeylerinin düşmesine ve öz-disiplin becerilerinin zamanla azalmasına yol açmaktadır.

Yetişkinler, kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler olarak değerlendirilmektedir. Uzaktan eğitim, doğası gereği, her bir bireyin etkili bir biçimde öğrenmesi için kişisel ve durumsal faktörleri kontrol edebilmesi yeteneğini gerektirmektedir. Kendi kendimize öğrenme yeteneğimiz, uzaktan eğitim dikkate alındığında, önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Özerkliğe sahip yetişkin bir öğrenenden, kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi, ihtiyacına uygun bir eğitim programını seçmesi ve bu eğitim programından azami düzeyde istifade etmesi beklenmektedir (Rurato, Gouveia ve Gouveia, 2013).

2019 yılında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve daha sonra dünya çapında bir salgın haline gelen COVID-19 pandemisi ile birlikte örgün eğitimde sıklıkla kullanılan uzaktan eğitim faaliyetlerinin kapsamı genişlemiş ve kendini geliştirmek isteyen meslek profesyonelleri için çok sayıda eğitim planlanmıştır. Ancak ilgili eğitimlerin içeriği, süresi, sıklığı ve kimler tarafından verildiği çok tartışılmış ve bu konu güncel bir sorun haline gelmiştir. Tüm bu nedenlerle öğretmenlere yönelik uzaktan yürütülen eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumlarının ortaya konulması amacıyla bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin uzaktan yürütülen eğitim faaliyetlerine ilişkin tutum ölçeğini geliştirme sürecinde betimsel araştırma yaklaşımı ile hareket edilmiştir. Betimsel araştırmalar, var olan durumu belirlemek amacıyla kullanılan araştırmalar olup bu tip araştırmalarda, tarama modeli çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Tarama modeli, bir grubun belli başlı bazı

özelliklerini belirlemek amacıyla geniş gruplar üzerinde yürütülen, olgu veya olaylarla ilişkili gruptaki bireylerin görüşlerinin ve tutumlarının belirlenmesini amaçlayan araştırmalar olarak kabul edilmektedir (Karasar, 2008).

#### Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme sürecinde, 15 öğretmenden “Uzaktan yürütülen eğitim faaliyetleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” konusuna yönelik kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğretmenler tarafından yazılan kompozisyonlar nitel araştırma yaklaşımıyla incelenmiş ve literatür taraması ile desteklenerek ölçeğin ilk taslağı oluşturulmuştur. Ölçeğin taslak formu 350 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Yapılan analizler sonunda nihai hali verilen ölçek 884 kişilik öğretmen grubuna uygulanarak gerekli analizler yapılmış ve bulgular raporlanmıştır.

#### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Öğretmenlerin uzaktan yürütülen eğitim faaliyetlerine yönelik tutum ölçeğini geliştirmek amacıyla öncelikle 15 öğretmenden “Uzaktan yürütülen eğitim faaliyetleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” konusuna yönelik kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlar ve literatür incelemesi sonucunda olumlu ve olumsuz anlam içeren ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönü olan 35 tutum maddesi ölçeğe tesadüfi olarak yerleştirilmiş (Tavşancıl, 2010) ve ölçeğin pilot uygulaması 350 kişilik öğretmen grubuna yapılmıştır.

Pilot uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak madde-toplam test korelasyonları hesaplanmış ve değeri 0,20'nin altında olan maddelerin ölçme gücünün zayıf olduğu ve ölçekle ölçülmesi düşünülen psikolojik yapıya ait düzeyin saptanması noktasında yeterince katkı sağlayamayacağı (Büyüköztürk, 2011) düşünülerek madde-toplam test korelasyon katsayısı 0,17 olan bir madde ölçekten çıkarılmıştır.

Yapı geçerliğine kanıt sunmak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda kalan 34 maddenin iki faktör altında toplandığı ve açıklanan toplam varyansın %59 olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan iki faktör “uzaktan yürütülen eğitim faaliyetlerine ilişkin olumlu tutum” ve “uzaktan yürütülen eğitim faaliyetlerine ilişkin olumsuz tutum” biçiminde adlandırılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık anlamında Cronbach Alfa (a) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. İç tutarlılık anlamında güvenilirlik, bir ölçme aracının tek bir uygulama yapılarak ölçek içinde yer alan maddelerin psikolojik anlamdaki kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi için yapılmaktadır (Baykul, 2000). Geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı  $a=0,87$ 'dir. Nihai hali verilen ölçek kullanılarak 884 katılımcıdan veriler toplanmıştır.

#### Verilerin Analizi

Uzaktan yürütülen eğitim faaliyetlerine yönelik tutum puanlarının katılımcıların cinsiyeti, eğitim durumu, çalışma süresi ve son bir yıl içinde katılmış oldukları uzaktan eğitimin içeriği ve sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırıldığı çalışmada, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler, uzaktan yürütülen eğitim faaliyetlerine yönelik tutum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde kadın katılımcılar lehine farklılaştığını göstermektedir. Eğitim durumu ve çalışma süresine göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin katılmış olduğu uzaktan eğitimin içeriği ve sayısına göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında ise “kendi alanımla ilgili”, “öğretim programları ile ilgili” ve “bilgisayar teknolojilerinin sınıf içinde kullanımı ile ilgili” 4 ve daha fazla sayıda uzaktan eğitime katılan öğretmenlerin diğer gruplara göre (hiç katılmadım, 1 kez, 2-3 kez) tutum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak “idarecilikle ilgili” eğitimlere katıldığını ifade eden öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, tutum, ölçek geliştirme

#### Kaynakça

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Kara, M., Erdoğan, F., Kokoç, M. ve Çağltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review. *Open Praxis*, 11 (1), 5-22.

- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi (18. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kiryakova, G. (2009). Review of distance education. *Trakia Journal of Sciences*, 7 (3), 29-34.
- Pozdnyakova, O. ve Pozdnyakov, A. (2016). *Adult students' problems in the distance learning*. 19-22 Ekim 2016 tarihinde 16. Ulaşım ve İletişimde Güvenirlik ve İstatistik Konferansında sunulan bildiri.
- Rurato, P., Gouveia, L. B. ve Gouveia, J. B. (2013). *A study on adult education and distance learning*. Web: [https://www.researchgate.net/publication/2932932\\_A\\_Study\\_On\\_Adult\\_Education\\_And\\_Distance\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/2932932_A_Study_On_Adult_Education_And_Distance_Learning) adresinden 16 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Saykılı, A. (2018). Distance education: definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5 (1). 2-17.
- Tavşancılı, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. (4. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

## Öğretmen Adaylarının Yüksek Riskli Bir Sınav Olan KPSS'ye Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi

Ahmet Yıldırım, Burcu Parlak

MEB

### Problem Durumu

Bireyler hakkında önemli kararların (geçti-kaldı, bir diploma veya sertifikanın verilmesi-verilmemesi, işe kabul edildi-edilmedi) verildiği sınavlar, yüksek riskli (high-stakes) sınavlar olarak isimlendirilmektedir. Yüksek riskli sınavlar eğitim sistemlerinde en tartışmalı konulardan biridir. Bu sınavları savunan araştırmacılar, ilgili testlerin öğrencileri daha çok çalışmaya sevk ettiğini, bu sınavları eleştiren araştırmacılar ise ilgili sınavların eğitim programlarına zarar verdiğini ve eşit koşullarda olmayan bireyler için adaletsizliği derinleştirdiğini öne sürmektedir (Blazer, 2011).

Personel seçmek amacıyla yapılan sınavlar, yüksek riskli sınavların başında gelmektedir. Personel seçme, insan kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılmasına olanak sağladığı için endüstri ve örgüt psikolojisi, insan kaynakları yönetimi gibi alanlarda kritik öneme sahip bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Personel seçme bir karar verme süreci olup personel seçmenin amacı, işe alınması muhtemel adayların gelecek performanslarını yordamaktır. Buna ulaşmak amacıyla personel seçme sürecinde işin gerektirdiği nitelikler tanımlanır ve mümkün olan bütün ölçme değerlendirme süreçleri (bilişsel testler, yetenek testleri, kişilik envanterleri, mülakatlar vb.) işe koşulu (Salgado, 2017). Türkiye'de kamuya personel seçme sürecinde Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) kullanılmaktadır. KPSS'ye ilişkin süreçler, 18/3/2002 tarih ve 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı'na dayalı olarak ÖSYM tarafından yürütülmektedir (Resmi Gazete, 2002).

KPSS gibi yüksek riskli sınavlar, kamuya ilk defa atanacaklar üzerinde ciddi bir kaygı yaratmaktadır. Öğretmen adayları üniversite eğitimleri esnasında özellikle de son sınıfta iken KPSS'ye hazırlanmaktadır. Bu hazırlanma süreci hem üniversite öğrencileri hem de aileleri için ciddi kaygılara yol açmaktadır. Öğrenciler bir taraftan sorumlu oldukları dersleri vermeye çalışırken diğer taraftan gelecek kaygısı eşliğinde KPSS'ye hazırlanmaktadır (Sezgin ve Duran, 2011). Baş ve Kıvılcım (2019) merkezi sistem sınavlarına yönelik öğrenci algılarını ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin merkezi sınavlarla ilgili genel olarak olumsuz algılara sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Karadeniz (2016) üniversite öğrencilerinin KPSS'ye yönelik algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin, Baş ve Kıvılcım'ın (2019) bulgularıyla tutarlı olacak şekilde KPSS'ye yönelik olumsuz algılara sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Katılımcıların merkezi sınavlara yönelik algılarının ortaya konulabilmesi amacıyla genellikle metaforlardan yararlanılmaktadır. Metafor, çok genel anlamda bir kavramın birtakım özelliklerinin başka bir kavrama aktarılması veya taşınması anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle metafor, benzetme veya teşbihte bulunma olarak tanımlanabilir (Demirci, 2016). Son yıllarda metaforlar aracılığıyla bireylerin bir kavrama ilişkin algılarının belirlendiği çalışmaların (Baş ve Kıvılcım, 2019; Karadeniz, 2016) sayısının arttığı görülmektedir. Metaforlar, çok da ilişkili olmayan iki kavramın ilişkilendirilmesine dayanmaktadır. Örneğin bir kişi "Benim arkadaşım bir yük beygiri gibidir." biçiminde bir ifade kullanıp arkadaşını "yük beygiri" metaforu aracılığıyla tanımlıyorsa burada kastettiği, arkadaşının *fiziksel olarak güçlü olduğu ve iş üretmede iyi olduğu* biçiminde yorumlanabilir. Dolayısıyla metaforlar, araştırmacıların kendi yorumlarını sürece dâhil etmesini gerektirmektedir. Ancak metaforların yorumlanmasında "bağlam"ın da dikkate alınması gerekmektedir (Redden, 2017). Bu nedenle metaforlar aracılığıyla katılımcıların herhangi bir kavrama yönelik algılarının belirlendiği çalışmalarda öncelikle katılımcıların ilgili kavramı bir şeye benzetmeleri ve daha sonra bunun nedenini açıklamaları istenir. Bu şekilde bağlam içinde açıklanan metaforlar aracılığıyla yorumların daha geçerli ve güvenilir bir biçimde yapılması ve katılımcıların algılarının daha isabetli bir biçimde ortaya konulması sağlanır. Yüksek riskli bir sınav olan KPSS'nin hem öğrenciler hem de aileleri için bir kaygıya yol açtığı ve öğrencilerin bu sınava farklı anlamlar yüklediği bilinmektedir. Bu anlamların ortaya konulabilmesi amacıyla eğitim fakültesinde hâlihazırda eğitim gören ya da eğitim fakültesinden mezun ve atanmayı bekleyen öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur.



## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim, katılımcıların bir olgu (fenomen) ile ilgili deneyimlerine ve yaşantılarına ilişkin verilerin toplandığı ve katılımcıların ilgili olguya ilişkin ortak yaşantılarının tanımlandığı ve ilgili olgunun katılımcılar için ne anlam ifade ettiğinin ortaya konulduğu bir nitel araştırma yöntemidir. (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada KPSS araştırma konusu olgu olarak ele alınmış ve katılımcıların KPSS'ye yönelik algıları metaforlar aracılığıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu hâlihazırda eğitim fakültesinde öğrenim gören ya da eğitim fakültesinden mezun olup atanmayı bekleyen öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında veriler 97 öğretmen adayından elde edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak için öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koyabilmeleri amacıyla bir form geliştirilmiştir. İlgili form, demografik bilgilere ek olarak "KPSS ..... gibidir çünkü ....." biçiminde bir cümle tamamlama sorusunu içerecek şekilde hazırlanmıştır. Bu şekilde öğretmen adaylarından KPSS'yi neye benzettiklerini ve bunun nedenini açıkça ortaya koymaları beklenmiştir.

### Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda öncelikle elde edilen veriler hazırlanmış ve düzenlenmiş daha sonra ise ilgili veriler kodlama yoluyla daha geniş ve kapsamlı kategorilere ayrılmıştır. Bu şekilde, toplanan verilerde gömülü olan anlam örüntüleri ortaya konulmuştur. Kodlama işlemi iki araştırmacı tarafından bağımsız bir biçimde yürütülmüş ve araştırmacılar arası kodlayıcı güvenilirliği incelenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan 97 öğretmen adayının KPSS'ye yönelik ürettiği metaforlar incelenmiş ve katılımcıların KPSS'ye yönelik 67 farklı metafor ortaya koyduğu belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından KPSS'nin en çok benzetildiği metaforun; süzgeç, at yarışı, şans oyunu, engel, dağ, girdap, dönüm noktası, maraton, ölüm ve sırat köprüsü olduğu görülmüştür. Katılımcıların KPSS'ye yönelik ürettiği metaforların genel olarak olumsuz anlam taşıdığı gözlenmiştir.

Katılımcılar tarafından ortaya konulan metaforlar daha geniş ve kapsamlı kategoriler oluşturacak şekilde araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Metaforların 11 farklı kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler; yarış, belirsizlik, umut, eylecilik, kaygı, ümitsizlik/çaresizlik, ret, görüldüğü gibi olmaması, zorunluluk, hazırlık/çalışma gerektirmesi, korku kategorileridir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan "umut" dışındaki kategorilerin olumsuz anlam taşıdığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yüksek riskli sınav, KPSS, metafor

## Kaynakça

- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye'de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (2), 2019.
- Blazer, C. (2011). Unintended consequences of high-stakes testing. *Information Capsule Research Services*, 1008, 1-21.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson.
- Demirci, K. (2016). Metafor: bir anlatım ve üretim mekanizması. M. Sarıca, B. Sarıca (Edt.). *Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat*, (s.330-343). Ankara: Padam Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

- Karadeniz, O. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin KPSS algıları: metaforik bir analiz çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 729-746.
- Redden, S. M. (2017). Metaphor analysis. Christine S. Davis ve Robert F. Potter (Eds.). *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, (s. 1-9). John Wiley & Sons.
- Resmi Gazete (2002). Kamu görevlerine ilk defa atanacaklar için yapılacak sınavlar hakkında genel yönetmelik. Web:  
<https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=21&MevzuatNo=20023975&MevzuatTertip=5> adresinden 16 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Salgado, J. F. (2017). Personnel selection. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press.
- Sezgin, F. ve Duran, R. (2011). *Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları*. 13-16 Ekim 2011 tarihinde 5. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Çocuklar için Zihinsel Hız Testinin Geliştirilmesi: Pilot Çalışma

Gülşah Avcı Doğan, Yavuz Akbulut

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Nöropsikologlar zekâ değerlendirme amaçlı araçların geliştirilme sürecinde dikkat, bellek, akıl yürütme ve işlem hızı gibi çeşitli bilişsel yeteneklerin ölçümüne odaklanmaktadır. Zekânın yapısı gerek genel bir kapasite (g faktörü) olarak kabul edildiğinde gerekse çok faktörlü bir yapı olarak kabul edildiğinde yordayıcı bazı bilişsel becerilerin tanımlanmasına gereksinim duyulmaktadır (Cattell, 1963; Galton, 1888; Spearman, 1904).

Genel zekâ testlerinde yer alan alt testler incelendiğinde zekâ ve belleğin ilişkili olduğu görülmektedir. Çalışma belleği ile genel zekâ arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmacılar, zihinsel bilgi işleme süreçlerine odaklanmaktadır (Baddaley, 1986; Miyake ve Shah, 1999). Çalışma belleği ile ilişkisinde bilgi işleme hızı, bellek kapasitesini belirleyen genel bir özellik olarak dikkate alınmaktadır. İşleme hızı ne kadar hızlı olursa birim zamanda işlenebilecek bilgi miktarı da o kadar büyük olmaktadır (Jensen, 1998; Kail ve Salthouse, 1994). Gelişimsel bilişsel nöropsikolojideki klinik araştırmalar çalışma belleği, işleme hızı ve akıl yürütme arasında dinamik bir etkileşim olduğunu göstermektedir (Demetriou vd., 2013; Fry ve Hale, 2000; Kail ve Salthouse, 1994). 1995-2005 yılları arasında bilgi işleme hızı ile zekâ arasındaki ilişkilerin irdelendiği 172 çalışmada zihinsel hız ile zekânın yüksek oranda ilişkili olduğu, hızın akıcı zekâ ile ilişkisinin kristalize zekâ ile ilişkisinden belirgin olarak daha yüksek olduğu, hız ile hız testlerinin karmaşıklığı arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir (Sheppard ve Vernon, 2008).

Alanyazında hız ölçümlerinin çoğunlukla basit tepki süresi bağlamında ele alınarak test edildiği görülmektedir. Son dönemlerde yapılan araştırmalar tepki süresi ile yapılan hız ölçümlerinin çok basit olduğunu, zekâ ile ilişkisine bakılmayacak kadar zayıf ve ileri düzey bilişsel becerilerin test edilmesinde ise etkisiz olduğunu göstermektedir (Danthiir vd., 2012; Sheppard ve Vernon, 2008). Bu bağlamda tepki süresinden çok bilgi işleme sürecindeki hızın dikkate alınarak zekâ ile ilişkilendirilmesi ve kullanılan ölçme araçlarının gözden geçirilmesi önerilmektedir. Hızı ölçmede ise üst düzey ve karmaşık bilişsel becerilerin ölçüldüğü araçlar önerilmektedir (Khodadadi vd., 2014).

Alanyazında zihinsel hızın tek başına ya da bir zekâ testi içerisinde ölçülmesine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Roid, 2003; Wechsler, 2002). Ancak zekâyı daha iyi açıklayabilen hız bileşenlerine ve becerilere gereksinim olduğu da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda zihinsel hızın güç ölçen yetenek testlerinden bağımsız; ancak temel bilişsel yeteneklerle de birlikte bir yapı oluşturan bir testle ölçülmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda belirtilen yapıya uygun olarak çocukların öğrenme becerileri ile doğrudan ilişkili olan bilgi işleme süreçleri ve bilgi işleme hızını ölçen bir teste gereksinim duyulduğu görülmektedir.

Çocuklar için Zihinsel Hız Testinin (ZHT) geliştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmada 5 ila 7 yaş arasındaki çocukların öğrenme potansiyellerinin önemli bir belirleyicisi olan zihinsel hızı ölçmeye yönelik, bilişsel yeteneklere dayalı bir yapı çerçevesinde bir test geliştirilmesi amaçlanmıştır. ZHT'nin kuramsal yapısında Eysenck'in Zihin Yapısı Modeli (Eysenck, 1953) ve Carrol'un (1993) bilişsel beceriler meta-analiz çalışmasının bulguları temel alınmıştır. Bu yapı temelinde belirlenen bilişsel beceri hızı faktörlerinin ölçülmesine yönelik farklı yapılarda alt testler geliştirilmiştir. Madde geliştirme sürecini ön uygulama, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerine dayalı kapsam geçerliği, madde oluşturma ve testin bilgisayar ortamına aktarılması aşamaları takip etmiştir.

Testte 5, 6 ve 7 yaşındaki çocukların temel bilişsel beceri hızına karşılık gelen zihinsel hız kavramı kullanılmaktadır. Testin yapısını zihinsel gelişim dönemlerinin dikkate alındığı, kültürden bağımsız sözel olmayan maddeler oluşturmaktadır. Gerek uygulama kolaylığı sağlaması gerekse daha az hata ile süre kaydı yapılabilmesi amacıyla testin tablet üzerinden uygulanmasına karar verilmiştir.

Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan testin ilkökul birinci sınıf düzeyinde yürütülen pilot uygulama çalışmasında öncelikle ZHT'nin ilkökul birinci sınıf düzeyinde güvenilirliğinin irdelenmesi hedeflenmiş gerek alt ölçek gerekse toplam test güvenilirliği hesaplanmıştır. Ayrıca ZHT'yi oluşturan maddelerin ilkökul birinci sınıf düzeyinde madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği değerleri irdelenmiş; cinsiyet bağlamında alt ölçeklerin farklılık sergileyip sergilemediği incelenmiş, ZHT'nin Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) ile uyum geçerliği sorgulanmıştır.

## Yöntem

Araştırmada Eskişehir’de bir devlet okulunda öğrenim gören 5 ila 7 yaş grubundaki çocuklar arasındaki genel eğilimi belirlemek amacıyla tarama deseninden yararlanılmıştır (Creswell, 2013). Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme (Erkuş, 2005) ile amaçlı örneklemeden (Büyüköztürk vd., 2011) yararlanılmıştır. Test geliştirme sürecinde yürütülen pilot çalışma, 19 Ekim ile 13 Kasım 2020 tarihleri arasında Eskişehir il merkezi Tepebaşı ilçesinde bulunan bir devlet okuluna devam eden birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Özel yetenekli olan çocukların belirlenerek destek eğitimden yararlanması amacıyla Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÜYEP), Tepebaşı Kaymakamlığı ve Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü arasında imzalanan bir protokol bulunmaktadır. Bu protokol kapsamında 2020-2021 eğitim öğretim yılında özel yeteneklilerin tanınmasını talep eden okullardan biri olan söz konusu okuldaki birinci sınıf öğrencilerine Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) uygulanmıştır. Bu çalışmanın pilot uygulaması da söz konusu protokol kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çocuğun kendisinden ve ailesinden uygulama izni alınan toplam 111 öğrenciye ulaşılmıştır. Veri kirliliğine neden olabilecek veriler çıkarıldığında 55’i kız, 52’si erkek olmak üzere toplam 107 çocuğa ait veriler analize dâhil edilmiştir. Çocuklar ilkökul birinci sınıf öğrencisi olmakla birlikte yaşları 5, 6 ve 7 aralığında yer almaktadır.

Pilot çalışma çocukla uygulama sınıfına gelme ve hazırlıkların yapılması ile başlayıp çocukla tanışma, bilgilerinin kaydedilmesi ve etkinliğin tamamlanıp verilerin kaydedilmesi biçiminde uygulanmıştır. Tablet ile yapılan uygulama uygulayıcı denetiminde gerçekleştirilmiştir. Bir öğrenci ile çalışma yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Etkinliklerin başında tüm çocuklar için ekrana dokunma çalışması amacıyla bir alıştırmaya yapılmıştır. Dokunmatik ekrana yabancı olan çocuklar için araştırmacı tarafından tablet ekranına parmakla dokunma gösterilerek örnek çalışma yapılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Zihinsel Hız Testi (ZHT) toplam sekiz alt testten(etkinlik) oluşmaktadır. Etkinlikler art arda ve sıralı olarak çocuklara uygulanmıştır. Pilot çalışmada uygulanan 8 alt testte toplam 97 madde yer almıştır.

Pilot uygulama sürecinde tablettten uygulanan test ile birlikte öğrenci bilgileri, test puanları ve soru yanıtlama süreleri de kayıt altına alınmıştır. Veri analizi kapsamında madde puanları ve süreleri ile ilgili olarak betimsel analizler ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde analizlerine paralel olarak gerçekleştirilen düzeltme aşamalarında hem ölçeğin dayandığı kuram hem de istatistiksel analizler birlikte dikkate alınmıştır.

ZHT’nin ölçüt geçerliği kapsamında testin ASİS (Sak vd., 2016) ile uyum geçerliği de incelenmiştir. ASİS 4-12 yaş aralığındaki çocukların zihinsel gelişim düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan bir zekâ testidir. Bu amaçla ZHT uygulanan öğrencilerin ASİS ham puanları da dikkate alınarak bu puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir.

Sunum sırasında katılımcılarla alt test toplam puanlarına ilişkin betimsel değerler, alt test madde yanıtlama süreleri ve bileşik puanların hesaplanma süreci, alt testler arasındaki ilişkinin yanı sıra alt testlerin toplam puan ile olan ilişkisi, madde eleme süreçleri, testte kalmasına karar verilen maddeler için alt ve üst grup karşılaştırmaları, her bir etkinlik için madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri, başlangıçtaki form ve ulaşılan nihai forma ait iç tutarlılık verileri, son olarak ASİS ile uyum geçerliği bilgileri paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Zeka testi, hız testi geliştirme, bilgi işleme, bilgi işleme hızı

## Kaynakça

- Baddaley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence:A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed.: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.

- Danthiir, V., Roberts, R. D., Schulze, R., & Wilhelm, O. (2005). Mental speed: On frameworks, paradigms, and a platform for the future. In O. Wilhelm and R. W. Engle (Eds.), *Handbook of understanding and measuring intelligence*, (pp. 27-44). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Demetriou, A., Spanoudis, G., Shayer M., Mouyi, A., Kazi, S., & Platsidou, M. (2013). Cycles in speed-working memory-G relations: Towards a developmental-differential theory of the mind. *Intelligence*, 41, 34-50.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eysenck, H. J. (1953). *Uses and abuses of psychology*. London: Pelican Books.
- Fry, A. F., & Hale, S. (2000). Relationships among processing speed, working memory, and fluid intelligence in children. *Biological Psychology*, 54, 1-34.
- Galton, F. (1888). Co-relations and their measurement: Chiefly from anthropometric data. *Proceedings of the Royal Society of London*, 45, 135-145.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.
- Kail, R. & Salthouse, T. A. (1994). Processing speed as a mental capacity. *Acta Psychologica*, 86, 199-225.
- Khodadadi, M., Ahmadi, K., Sahraei, H., Azadmarzabadi, E., & Yadollahi, S. (2014). Relationship between intelligence and reaction time; a review study. *International Journal of Medical Reviews*, 1(2), 1-5.
- Miyake, A. & Shah, P. (1999). *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. New York: Cambridge University Press.
- Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales – Fifth edition*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı*. Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi. Eskişehir.
- Sheppard, L. D., & Vernon, P. A. (2008). Intelligence and speed of information-processing: A review of 50 years of research. *Personality and Individual Differences*, 44, 535-551.
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 25, 201-293.
- Wechsler, D. (2002). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Third Edition*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Not:** Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (Proje No: 1809E293) desteği ile yürütülmekte olup ilk yazarın doktora tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

## Kendine Ön Uyarın Sunma Stratejilerinin Kullanıldığı Araştırmaların İncelenmesi

Cem Aslan, Gülistan Yalçın, Çığıl Aykut

Gazi Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Gazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Kendine ön uyarın sunma, öğrencilere istendik bir davranışı başlatmayla sonuçlanacak görsel, işitsel veya dokunsal bir uyarının sunulmasıyla, öğrencilerin hedeflenen davranış veya davranışları sergiler hale getirilmesidir (Aykut, 2013). Kendine ön uyarın sunma stratejileri, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin sınıf rutinlerini ya da karmaşık becerileri başlatılabilmeleri ve bu becerileri tamamlayabilmeleri için gerekli olan basamakları hatırlama da önemli ipuçları sağlar.

Kendine ön uyarın sunma; resim ipuçları, işitsel ipuçları ve nesne ya da dokunsal ipuçları olmak üzere üç başlıkta ele alınabilir. Öğrencilerin ihtiyaçları ve performansları göz önünde bulundurularak bu üç yöntemden biri seçilir. Üç yöntemde de amaç, bireyi bağımsızlaştırmaktır (Agran ve diğ., 2003). Kendine ön uyarın sunma stratejilerinin en yaygın kullanılan türü resim ipuçlarıdır. Resim ipuçları, bir becerinin içerisinde adımların sırasını gösteren resimler (fotoğraflar), grafikler (grafik görüntüleri) ya da çizimlerdir (Agran ve diğ., 2003). Öğrenciler, bir becerideki ya da etkinlikteki her unsuru hatırlamak ya da ipucu almak amacıyla resim ipuçlarını kullanırlar. Yazılı hafıza destekleri, giysi kullanım talimatı etiketleri, yemek tarifi kitapları bu metotlara örnektir. Özellikle resimlerin kullanılması, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyler için mükemmel bir destek biçimi haline gelmiştir. Bazı araştırmacılar, öğrencilerin, karmaşık bir görevdeki aşamaları tamamlamasını ya da yardım almaksızın görevler değiştirmesini sağlayan sıralı ve ayırt edici değişkenler olarak resimler ya da fotoğraflar gibi görsel ipuçlarını kullanmıştır (MacDuff, Krantz ve McClannahan, 1993). Fotoğrafik ya da resimli ipuçlarını kullanarak yetersizlikten etkilenmiş bireyler, mesleki ortamlarda zamanı yönetme (Sowers, Rusch, Connis ve Cummings, 1980), mikrobilgisayar programlarını kullanma (Frank, Wacker, Berg, ve McMahan, 1985), boş zaman aktivitelerinde kendini yönetme (Arntzen, Gilde, ve Pedersen, 1998; Bambara ve Ager, 1992; MacDuff ve diğ., 1993), yemek hazırlama (Johnson ve Cuvo, 1981; Martin, Rusch, James, Decker ve Trytol, 1982), ev işlerinde kendini yönetme (Arntzen ve Westand, 1995; Arntzen vd., 1998), kişisel bakım becerileri (Thinesen ve Bryan, 1981) ve çeşitli işleri yerine getirme (Connis, 1979; Wacker ve Berg, 1983, 1984; Wacker, Berg, Berrie ve Swatta, 1985; Wilson, Schepis ve Mason-Main, 1987) gibi birçok beceriyi edinmişlerdir.

İşitsel ipuçları, bireylerin bir beceri ya da etkinliğe ilişkin açıklamaları ya da o beceri ve etkinliğin bir sonraki basamağını nasıl yerine getireceğine ilişkin bilgileri kasetçalar (Davis, Brady, Williams ve Burta, 1992; Grossi, 1998; Taber, Seltzer, Heflin ve Alberto, 1999; Hughes, Alberto ve Fredrick, 2006) veya MP3 çalar (Taber-Doughty, 2005) aracılığı ile dinleyerek gerçekleştirmesi olarak tanımlanabilir (Mechling, Gast ve Seid, 2010). İşitsel ipuçları yetersizlikten etkilenmiş bireylerin işlevsel becerileri kazanma (Alberto, Sharpton, Briggs ve Stright, 1986), ev içi becerileri yerine getirme (Briggs ve diğ., 1990), iş yerinde verilen görevleri yerine getirme (Daviz, Brady, Williams ve Burta, 1992; Grossi, 1998) ve farklılaşan görevleri yerine getirme (Mechling ve Gast, 1992; Taber, Alberto ve Fredrick, 1998) gibi bir çok beceriyi veya davranışı öğrenmesinde kullanılmıştır.

Kendine ön uyarın sunma stratejilerinin bir diğeri ise dokunsal ipuçlarıdır. Görme yetersizliği olan, çizim ya da fotoğrafların anlamını anlamada zorluk çeken bireyler, resim ipuçları gibi sistemlerin içerisinde yer alan fotoğrafların ya da çizgi resimlerin yerine geçebilecek etkinlikleri temsil eden dokunsal ipuçlarına ihtiyaç duyabilirler (Agran ve diğ., 2003). Seçilen nesnelere, temsil ettikleri bir beceri ya da etkinliğin aşamaları ya da etkinlikler için gerekli olan sıraya dizilir ve bireyler nesnelere dokunarak kendilerinden beklenen eylemleri sıralı bir şekilde yerine getirebilir (Agran ve diğ., 2003).

Özet olarak yetersizlikten etkilenmiş bireylere özellikle bağımsız yaşam becerilerinin öğretiminde sıklıkla kendine ön uyarın sunma stratejilerinin kullanıldığı alan yazında görülmektedir. Bu çalışmada da, kendine ön uyarın sunma stratejileri kullanarak yetersizlikten etkilenmiş bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretimini hedefleyen araştırmaların (a) katılımcı özelliği, (b) ortam, (c) uygulamacı, (d) yöntem, (e) bağımlı-bağımsız değişken ve (f) sonuç gibi belirli değişkenler açısından gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Gözden geçirme çalışmaları, bir alana ilişkin gelişmeleri ortaya koymada tercih edilmektedir. Buradan hareketle yapılan gözden geçirme çalışmasının bu alanda çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## Yöntem

Bu çalışmanın amacı, 1990-2015 yılları arasında kendine ön uyarıcı sunma stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma türlerinden betimsel değerlendirme yöntemi kullanılmıştır.

### Araştırmaların Belirlenmesi

Çalışmaya dâhil edilecek araştırmaların belirlenmesinde sistematik bilgisayar taraması yapılmıştır. Taramalarda, "ERIC", "Ebsco-Host", "Academic Search Complete" ve "Google Akademik/Schoolar" veri tabanları kullanılmıştır. İlgili veri tabanlarında yapılan taramalarda kendine ön uyarıcı sunma (antecedent-cue regulation), resim ipucu (picture cues/prompts), görsel ipucu (visual cues/prompts), sesli/işitsel ipucu (auditory cues/prompts), dokunsal/nesne ipucu (tactile cues/prompts), engel (disability/disabilities) ve bağımsız yaşam becerileri (independent living skills) anahtar kelimeleri ve bu kelimelerin birlikte kullanıldığı farklı kombinasyonlar kullanılmıştır.

### Kabul Ölçütleri

Çalışmaya dâhil edilecek araştırmaların kabul edilmesinde bazı ölçütler oluşturulmuştur. Bu ölçütler;

- Araştırmacının 1990-2015 yılları arasında bilimsel hakemli bir dergide yayınlanmış olması,
- Çalışma grubu olarak yetersizlikten etkilenmiş bireylerle çalışılmış olması,
- Tek denekli araştırma desenlerinden birinin kullanılmış olması ve
- Hedef davranış olarak bağımlı değişkenlerin "bağımsız yaşam becerileri" olmasıdır. Belirlenen anahtar kelimelerle gerçekleştirilen tarama sonucunda 39 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmaların tamamı tek tek incelenmiş ve çalışma kapsamında belirlenen kabul ölçütlerini karşılayan 15 araştırma bu çalışmaya dâhil edilmiştir. 24 araştırma ise kapsam dışında bırakılmıştır. Bunların 13'ü farklı bağımlı değişkenler (örn., davranış, akademik beceriler), 9'u farklı araştırma yöntemleri (örn., ilişkisel) ve 2'si derleme (review) çalışması olduğu için dâhil edilmemiştir.

### Verilerin Analizi

Belirlenen ölçütleri karşılayan ve çalışmaya dâhil edilen araştırmalar; yazar, çalışma grubu, yöntem, bağımlı değişken, bağımsız değişken, ortam ve uygulamacı değişkenlerine göre sınıflandırılmıştır. İncelenen bu araştırmalarla ilgili bilgiler Tablo 1'de özetlenmiştir. Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalar (n=15) bazı değişkenler dikkate alınarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu değişkenler; a) katılımcı özellikleri (cinsiyet, yaş, tanı), b) araştırma deseni/modeli, c) bağımlı değişken, d) bağımsız değişken, e) ortam, f) uygulamacı ve g) sonuçtur.

### Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Betimsel analiz süreci ile ilgili olarak kodlayıcılar arası güvenirlilik aşağıdaki adımlar takip edilerek gerçekleştirilmiştir. İncelemeye alınan araştırmaların %30'u yansız atama yoluyla seçilmiştir. Seçilen araştırmalar, Özel Eğitim Bölümü'nde doktora yapan ikinci bir araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler ve değişkenler doğrultusunda detaylı bir şekilde kodlanmıştır. Bu doğrultuda, "Görüş Birliği / [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] x 100" formülü kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Yapılan hesaplama neticesinde, kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı %100 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, çalışmadan elde edilen verilerin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, kendine ön uyarıcı sunma stratejileri kullanılarak yetersizlikten etkilenmiş bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretime odaklanmış araştırmalar ele alınmış ve çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Bu kapsamda, 1990-2015 yılları arasında bilimsel hakemli dergilerde yayımlanmış olan 15 araştırma değerlendirilmiştir. Değerlendirilen çalışmalarda, toplam 44 katılımcının yer aldığı belirlenirken; bunların yarısından fazlasını erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun zihinsel yetersizlik tanısına sahip oldukları belirlenmiştir.

İncelenen araştırmalarda tercih edilen yöntemler açısından incelendiğinde; çok sık tercih edilen bir yöntemim olmadığı ancak yine de "denekler arası çoklu başlama" modelinin birçok araştırma da kullanıldığı belirlenmiştir. İlgili araştırmaların büyük bir çoğunluğu, araştırmayı yürüten araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Sadece 2 çalışmada öğretmenler uygulama da yer almıştır. Araştırmalarda, öğretimi yapılan beceri ve konulara (bağımlı değişken) göre uygulama ortamları çeşitlilik göstermiştir. Bu kapsamda mutfak, ev, okul, banyo gibi ortamlarda çalışmalar yürütülmüştür.

Araştırmalarda ki bağımlı değişkenler çeşitlilik göstermektedir. Bu değişkenler; mutfak becerileri, ev düzeni ve temizlik becerileri, toplumsal yaşam becerileri, giyinme-soyunma becerileri, kişisel bakım becerileri ve araç-gereç kullanma becerileridir.

Bu çalışmada da, kullanılan ipucu türleri bu başlıklar altında kategorize edilerek yorumlanmıştır. Araştırmalarda, sıklıkla görsel (resim) ipuçlarının kullanıldığı belirlenmiştir. Ardından ikinci sırada işitsel (sesli) ipuçları ve dokunsal ipuçları gelmektedir. Dokunsal ipuçları en az tercih edilen ipucu türü olarak kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kendine Ön Uyarı Sunma, Kendini Yönetme Stratejileri, Özel Eğitim

#### **Kaynakça**

- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Teachers' guides to inclusive practices: Student-directed learning*. London: Baltimore.
- Aykut, Ç. (2013). Kendini izleme stratejisi: Uygulama için 10 adım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14 (2), 55-62.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 40-50.
- Copeland, S. R., & Hughes, C. (2000). Acquisition of a Picture Prompt Strategy to Increase Independent Performance. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 35 (3), 294-305.
- Davis, C. A., Williams, R. E., Brady, M. P., & Burta, M. (1992). The effects of self-operated auditory prompting tapes on the performance fluency of persons with severe mental retardation. *Education & Training in Mental Retardation*, 27 (1), 39-50.
- Gardner, S. J., & Wolfe, P. S. (2015). Teaching students with developmental disabilities daily living skills using point-of-view modeling plus video prompting with error correction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30 (4), 195-207.
- Glynn, E. L., Thomas, J. D., & Shee, S. M. (1973). Behavioral self-control of on task behavior in an elementary classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(1), 105-113.
- Grossi, T. A. (1998). Using a self-operated auditory prompting system to improve the work performance of two employees with severe disabilities. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 23, 149 -154.

## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Robotlar

Serap Doğan, Aysun Çolak

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Sosyal beceriler, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin yetersizlik yaşadıkları en önemli alanlardan biridir (Reichow ve Volkmar, 2010; Weiss ve Harris, 2001). Sosyal beceriler, bireyin başkalarıyla etkileşime girerken olumlu tepkiler sergilemesini ve olumsuz tepkilerden kaçınmasını sağlayan (Gresham ve Elliott, 1984) sosyal açıdan kabul edilebilir, öğrenilmiş davranışlardır (Cartledge ve Milburn, 1986). Bireylerin (a) yaşadıkları çevreyle etkileşime girmesini, (b) çevreye uyum sağlamasını, (c) buldukları çevrede işlevde bulunmasını (Chen, 2006) sağlayan bu becerilerdeki yetersizlikler; yaşamı bağımsız şekilde sürdürmek, istihdam edilmek (Chadsey-Rush, 1992) ve başkalarıyla anlamlı sosyal etkileşimler kurmak gibi durumları zorlaştırır (Reichow ve Volkmar, 2010). OSB olan bireyler için sosyal becerilerin önemi ve onlara bu becerilerin kazandırılması gerekliliğinden yola çıkılarak kanıt temelli uygulamalarla bu beceriler öğretilmiştir. Özellikle 21. yüzyılda teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte eğitimde teknolojik araçların kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır (Toh, Causo, Tzu, Chen ve Yeo, 2016). Bu araçların sağlıktan, endüstriye, sanattan eğitime kadar pek çok alanda kullanımı OSB olan bireylerle yapılacak uygulamalarda farklı bir bakış açısını doğurmuştur (Marchi, Ringeval ve Schuller, 2014). Teknolojik gelişmelerle OSB olan bireylerin eğitimlerinde yalnızca kanıt temelli uygulamaların kullanılmadığı henüz etkililiği kanıtlanmamış uygulamalarla da bu becerilerin öğretildiği görülmektedir. Robotlar, bu uygulamalardan biridir.

Robotlar 2000'li yılların ortalarında OSB olan bireylerin eğitimlerinde sağaltım aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Coeckelbergh vd., 2016). Robot alanı ve teknolojik gelişmeler, teknolojinin çok amaçlı kullanımı ve yapay zekâ çalışmalarındaki ilerleme ve çeşitlilik (Bittmann, Weissensteina, Alieva, Bittmann ve Luchter, 2021); robotların alt alanı olan sosyal robotların yaygın biçimde kullanılmasını ve OSB araştırmalarındaki sayısını arttırmıştır.

Sosyal robotlar, etkileşime girdiği kişilerin sosyal davranış ve algılarını ortaya çıkarmak için tasarlanan robotlardır (Kim vd., 2013). Alanyazına bakıldığında OSB olan bireylere sosyal robotlarla farklı becerilerin (örn., taklit, meyve salatası yapma, istek bildirme, ortak dikkat, talep etme, iletişim başlatma, akranla etkileşimde bulunma) öğretildiği görülmektedir. Uygulamalı araştırmalar dışında sosyal robotlara ilişkin sistematik derleme çalışmaları da bulunmaktadır (örn., Begum, Serna ve Yanco, 2016; Damianidou, Eidels ve Arthur-Kelly, 2020; Pennisi vd., 2016; Saleh, Hanapiyah ve Hashim, 2020). Sistematik derleme çalışmalarında; OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal robotları inceleyen yalnızca 1 çalışma (Damianidou vd., 2020) bulunmaktadır.

OSB'de en çok güçlük yaşanan beceri alanlarından ve sosyal robot araştırmalarında en çok öğretilen beceri olması gibi durumlar düşünüldüğünde sosyal beceri öğretiminin yalnızca 1 çalışmada (Damianidou vd., 2020) incelenmesi oldukça şaşırtıcıdır. Sosyal beceri alanında yapılacak farklı sistematik derleme çalışmalarının bu sınırlılığı azaltacağı düşünülmektedir. Dikkat çeken bir başka nokta; sosyal robot araştırmalarını, araştırma desenine (tek-denekli ve grup deneysel araştırmalar) göre inceleyen yalnızca bir çalışmanın (Begum vd., 2016) olmasıdır. Oysa, gerek otizm araştırmalarında tek-denekli deneysel araştırmaların halen en önemli desenlerden olması (Horner vd., 2005) gerekse robot araştırmalarında en çok tercih edilen iki araştırma deseninden biri olması (Begum vd., 2016) nedeniyle sosyal robot araştırmalarında tek-denekli deneysel araştırmaların temel özellikleri/parametrelerinin ele alınması gerekmektedir. Ayrıca, robot araştırmaları gibi henüz etkililiği kanıtlanmamış, bulgulara belirsizliği olan araştırmaların araştırma desenini detaylı incelemek; araştırmaların deney sürecinin daha nitelikli olmasını sağlayabilir, tek-denekli deneysel araştırmaları planlama ve uygulama sürecini daha sistematik hale getirebilir. Bu eksiklik; robot araştırmalarını tek-denekli deneysel araştırmaların temel parametreleri açısından incelenmesiyle giderilebilir.

Belirtilen gerekçelerle bu çalışmanın amacı, OSB olan bireylere sosyal becerilerin sosyal robotlarla öğretildiği tek-denekli deneysel araştırmaların sistematik derlemesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaların temel özellikleri nelerdir?
2. Araştırmaların yöntemle ilişkin özellikleri nelerdir?
3. Araştırmaların bulgulara ilişkin özellikleri nelerdir?
4. Araştırmalarda veriler nasıl analiz edilmiştir?
5. Araştırmalar tek-denekli deneysel araştırmaların temel parametreleri açısından nasıldır?

## Yöntem

OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminin sosyal robotlarla gerçekleştirildiği çalışmaların sistematik derlemesidir. Sistematik derleme, adından da anlaşılacağı gibi yanlılığı en aza indirmek amacıyla belli bir başlıktaki bütün ilişkili çalışmaları sentezleyen, değerlendiren ve tanımlayan genellikle bir öncüle dayalı olan ayrıntılı, kapsamlı bir plan ve araştırma stratejilerini içerir (Uman, 2011). Sistematik derleme süreci; araştırma sorusunun geliştirilmesini, araştırma protokolünün oluşturulmasını, araştırmaların taranmasını, seçilmesini, araştırmalardaki yanlılığın değerlendirilmesini, verilerin seçilmesini, sonuçların analizini, sunumunu, sonuçların paylaşımını/ yayımlanmasını içerir (Tricco, Tetzlaff ve Moher, 2011).

Bu çalışmada araştırmalara ulaşmak için elektronik tarama süreci sekiz veri tabanında gerçekleştirilmiştir (En son 4 Nisan 2021 tarihinde). Herhangi bir yıl sınırlaması yapılmadan Academic Search Complete, ERIC, Ebscohost, IEEE Xplore, MEDLINE, Science Direct, Scopus ve Psycinfo (İngilizce dilinde yayım yapan en büyük iki veri tabanından biri) veri tabanlarına katılımcı, yöntem, uygulama/ müdahale ve bağımlı değişken kategorilerine uygun olarak "autis\* OR autism" OR "asd" OR "autism spectrum disorders OR "PDD" OR "PDD-NOS", "sociable robots" OR "social robots" OR "therapeutic robots" OR "socially assistive robots" OR "social robots" OR "therapeutic robots OR socially assistive robots" OR robot technology OR human robot interaction, "single case experimental design" OR "single subject design" OR "1 case design" OR "withdrawal design" OR "reversal design" OR "AB design" OR "ABA desing" OR "ABAB design" OR "multiple baseline design" OR "multiple treatment design" OR "multiple probe design" OR "alternating treatments design", "social skills" OR "social skills intervention" OR "social skills training" anahtar sözcükleri yazılmış ve daraltıcı seçeneklerinden dil olarak İngilizce, yayın olarak akademik dergiler seçilmiş ve "genişletilmiş içerik seçimi kaldır" butonu işaretlenmiştir. Elektronik taramanın ardından herhangi bir makalenin gözden kaçmasını önlemek amacıyla ilk taramada yer alan 60 makalenin kaynakçaları gözden geçirilerek ikinci bir tarama yapılmış ve 10 makaleye ulaşılmıştır. 10 makalenin başlık ve özetleri okunmuş ve tamamında hedef beceri ve seçilen yöntem farklı olduğu için analize dahil edilmemiştir.

Tüm tarama sonucunda 10.038 araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmalar EndNote X9 programında oluşturulan klasöre kaydedilmiştir. Kaydedilen makaleler PRISMA ilkelerindeki adımlar dikkate alınarak incelenmiş ve nihai olarak 13 makale sistematik derleme sürecine dâhil edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, herhangi bir yıl sınırlaması olmadan OSB olan bireylere sosyal becerilerin sosyal robotlarla öğretildiği tek-denekli deneysel araştırmaların sistematik derlemesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 13 araştırma; temel özellikler, yöntemle ilişkin özellikler, bulgular, verilerin analizi ve tek-denekli deneysel araştırmaların temel parametreleri açısından incelenmiştir. *Temel özellikler* (çalışmanın yapıldığı ülke, yıl, katılımcıların demografik özellikleri [sayı, tanı, yaş, cinsiyet, tanı, tanılama aracı], ortam, öğretim düzenlemesi, amaç) bulguları; değişkenlerin araştırmalarda genel olarak yer aldığını ancak bazılarının (örneğin katılımcı özellikleri, ortam vb.) detaylı olarak açıklanmadığını göstermektedir. *Yönteme ilişkin özellikler* (araştırma modeli, uygulamacı, bağımlı değişken [tanım, ölçüm, ölçüt], bağımsız değişken, sosyal robot [ad, tür, görsel], uygulama) bulgularında; değişkenlerin raporlandığı bazılarının (uygulama süreci, bağımsız değişken) yinelemeyi sağlayacak şekilde açıklanmadığı görülmektedir. *Bulgular* açısından (çalışmanın sonucu, güvenilirlik, genelleme, izleme, sosyal geçerlik, sınırlılıklar) araştırmalar incelendiğinde bazı değişkenler (güvenirlik, genelleme, izleme, sosyal geçerlik) açısından zayıf kaldığı, bazı verilerinse (sosyal geçerlik) hiç toplanmadığı görülmektedir. Veri analizlerinin neredeyse tamamında ( $n = 11$ ) istatistiksel analiz kullanıldığı, görsel analizin daha az kullanıldığı görülmektedir. Tek-denekli deneysel araştırmaların temel parametreleri (tahminde bulunma-doğrulama-yineleme, işlevsel ilişki, bağımlı değişken, bağımsız değişken, başlama düzeyi, uygulama evresi, iç geçerlik, dış geçerlik) açısından incelendiğinde, raporlama sürecinde açıkça belirtilmeyen bazı parametreler nedeniyle tek-denekli deneysel araştırmaların temel parametrelerinin bazı noktalarda eksik kaldığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm spektrum bozukluğu, sosyal robotlar, terapötik robotlar, sosyal beceriler, sosyal beceri öğretimi

## Kaynakça

Begum, M., Serna, R. W., & Yanco, H. A. (2016). Are robots ready to deliver autism interventions? A comprehensive review. *International Journal of Social Robotics*, 8, 157-181.

Bittmann, S., Weissensteina, V. G., Alieva, E. M., Bittmann, L., & Luchter, E. (2021). Social robotics in children with autism disorders. *J Regen Biol and Med*, 3(1), 1-3.

- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children. Innovative approaches*. New York: Pergamon Press.
- Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 405-418.
- Chen, K. (2006). Social skills intervention for students with emotional/behavioral disorders: A literature review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 1(4), 143-149.
- Coeckelbergh, M., Pop, C., Simut, R., Peca, A., Pinte, S., David, D., & Vanderborght, B. (2016). A survey of expectations about the role of robots in robot-assisted therapy for children with ASD: Ethical acceptability, trust, sociability, appearance, and attachment. *Science and Engineering Ethics*, 22(1), 47-65.
- Damianidou, D., Eidels, A., & Arthur-Kelly, M. (2020). The use of robots in social communications and interactions for individuals with ASD: A systematic review. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1-32.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179.
- Kim, E. S., Berkovits, L. D., Bernier, E. P., Leyzberg, D., Shic, F., Paul, R., & Scassellati, B. (2013). Social robots as embedded reinforcers of social behavior in children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 43(5), 1038-1049.
- Marchi, E., Ringeval, F., & Schuller, B. (2014). Voice-enabled assistive robots for handling autism spectrum conditions: an examination of the role of prosody. In A. Neustein (Ed.), *Speech and Automata in Health Care*. Berlin: De Gruyter.
- Pennisi, P., Tonacci, A., Tartarisco, G., Billeci, L., Ruta, L., Gangemi, S., & Pioggia, G. (2016). Autism and social robotics: A systematic review. *Autism Research*, 9(2), 165-183.
- Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149-166.
- Saleh, M. A., Hanapiah, F. A., & Hashim, H. (2020). Robot applications for autism: A comprehensive review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 1-23.
- Toh, L. P. E., Causo, A., Tzuo, P. W., Chen, I. M., & Yeo, S. H. (2016). A review on the use of robots in education and young children. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2), 148-163.
- Tricco, A. C., Tetzlaff, J., & Moher, D. (2011). The art and science of knowledge synthesis. *Journal of Clinical Epidemiology*, 64(1), 11-20.
- Uman, L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57-59.
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior modification*, 25(5), 785-802.

## Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygulanan Okuduğunu Anlama Müdahaleleri: Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Hanifi Sanır, Ufuk Özkubat

Gazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Okuduğunu anlama hem bilişsel hem de motivasyonel süreçlere bağlı olan karmaşık bir beceridir (Guthrie vd., 1999). Bu beceri, özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmekle birlikte toplum içerisinde bağımsız olarak yaşamalarını kolaylaştıracak temel akademik becerilerdendir. Anlama becerisi birden fazla değişkenin kullanımını gerektirmektedir (Sanır, 2017). Özel gereksinimli öğrencilerde anlama düzeylerinin istenilen seviyede olmaması bilişsel becerilerinin yetersizliğine ve motivasyonlarının düşük olmasına bağlanmaktadır (Watson vd., 2012). Diğer bir deyişle kendilerinden beklenen düzeyde akıcı okuyamama, ön bilgilerinin yetersizliği, strateji kullanımında sınırlılık, metin yapı ve kelime bilgisinde var olan yetersizliğine bağlı olarak anlama becerilerinde güçlük yaşamaktadırlar (Watson vd., 2012). Sıralanan bu bileşenlerden bir veya daha fazlasında yaşanan eksiklik, zor ve karmaşık bir beceri olan okuduğunu anlama sürecini güçleştirmektedir (Roberts vd., 2008).

Özel gereksinimli öğrencilerin akıcı okuma sürecinde yaşadıkları sıkıntılar hatırlama ve anlama becerisini güçleştirmektedir (Jozwik, 2015). Dolayısıyla bu öğrencilerin metni hatırlamaya ve anlamaya yeterli düzeyde bilişsel enerji ayıramadıkları ve anlamalarının yeterli düzeyde gerçekleşmediği ifade edilmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2002). Okuma sürecindeki yaşadıkları güçlüklerle ek olarak özel gereksinimli birçok öğrenci okuma stratejilerini kullanmada da zorluk yaşamaktadır (Botsas, 2017; Sanır vd., 2020; Robersts vd., 2008;). Bu öğrencilerin stratejileri etkili ve verimli bir şekilde kullanmamasının nedeni okuma sürecinde gerekli olan stratejileri geri çağırma ve uygulanan strateji basamaklarını izleyememelerinden kaynaklanabilmektedir. Pressley ve Afflerbach (1995) yetkin okuyucuları geniş bir strateji repertuarına sahip ve bu stratejileri esnek bir şekilde uygulayabilen okuyucular olarak tanımlamışlardır. Bu esneklik hem okuma süreci boyunca belli stratejilerin yararlarını izlemeyi ve okuma amaçları doğrultusunda bazı stratejileri uyarlamayı gerektirmektedir (Cromley ve Azevedo, 2006). Öğrencilerin anlama sürecini etkileyen diğer bir değişken ise ön bilgileridir. Konu ya da genel bilgi düzeylerinin yeterli olmayışı anlama düzeylerini etkilemektedir çünkü var olan bilgi ile metindeki bilgilerin birleştirilememesi ya da yetersiz düzeyde birleştirilmesi anlamaya dayalı çıkarımların kalitesini düşürmekte ve anlamının istenilen düzeyde gerçekleşmesini engellemektedir (Carr ve Thompson, 1996). Öğrencilerin okuduğunu anlamaları sadece akıcı okuma ya da anlama sürecine katkıda bulunan bilişsel işlemleri etkili şekilde kullanmaktan kaynaklanmamakta, aynı zamanda fonolojik kısa süreli bellek sınırlılıkları da onların anlama düzeyleri olumsuz yönde etkilenmektedir (Swanson vd., 2010). Belirtilen sınırlılıklara ek olarak, okuduğunu anlama süreci sadece bilişsel işlemlere dayalı değil aynı zamanda okumayı ve okuma sırasındaki bilişsel işlemleri harekete geçirecek motivasyonu da içermektedir. Bu noktada, araştırmacılar motivasyonun okuma sürecine dâhil edilmesi gerektiğini tavsiye etmekte ve bu duruma ilişkin öneriler sunmaktadırlar (Kamil vd., 2008).

Yetkin okuyucular anlama becerileri yerine getirirken okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çeşitli stratejiler kullanırlar (Pressley ve Gaskins, 2006). Bu stratejiler, geçmiş bilgilerini harekete geçirme, sık sık metinden anladıklarını gözden geçirme, durup tekrar okuyarak düşünme, anlamalarını değerlendirme, tahmin etme gibi çeşitli stratejilerdir (Pressley, 2002). Yetkin olmayan okuyucular olarak atfedilen özel gereksinimli öğrenciler bu stratejilere sahip olmayabilmekte veya stratejilere sahip olsalar bile ne zaman, hangi durumlarda bu stratejileri kullanacaklarının farkında olmayabilmektedirler (Freund ve Rich, 2005). Dolayısıyla okuduğunu anlama öğretiminde okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler tek olarak ya da birden fazla stratejinin bir araya getirilmesi ile uygulanabilir. Çalışmalar özellikle özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin artmasında stratejilerin önemine ilişkin çok sayıda öneri sunmaktadır (Kamil, 2008). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik strateji öğretimlerine ilişkin çalışmaları inceleyen meta-analiz çalışmalarının sonuçları tek ya da çok öğeli strateji öğretimlerinin okuma ya da öğrenme gücü olan öğrencilerin anlama becerileri için hayati bir öneme sahip olduğunu göstermiştir (Edmonds vd., 2009; Scammacca vd., 2007). Bu doğrultuda, bu araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla Türkiye’de yapılan tezlerin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu araştırma, 2010-2020 yılları arasında, özel gereksinimli öğrenciler ile yürütülen okuduğunu anlama müdahalelerini içeren lisansüstü tezleri kapsamaktadır. Araştırmada, tezlerin bu araştırmaya dahil edilmesine ve edilmemesine ilişkin



bazı temel seçim ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler; a) tezlerin 2010-2020 yılları arasında yapılmış olması, b) tezlerin katılımcı grubunun özel gereksinimli öğrencileri içermesi ve c) tezlerde okuduğunu anlama müdahalelerinin kullanılması olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada tezlerin belirlenmesi aşamasında yapılan taraması üç adımda gerçekleştirilmiştir. İlk adımda, tezlerin belirlenmesi amacı ile Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılmıştır. Belirtilen veri tabanına anahtar kelimeler girilerek tarama gerçekleştirilmiştir. Taramalarda kullanılan anahtar kelimeler, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama müdahaleleri, okuduğunu anlama öğretimi, özel gereksinimli, öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, işitme yetersizliği, görme yetersizliğidir. Belirtilen anahtar kelimeler ile yapılan tarama sonucunda 349 teze ulaşılmıştır. İkinci adımda, ulaşılan tezler; yıl, başlıkları, özetleri ve anahtar kelimeleri bağlamında incelenmiş ve betimsel olanlar elenmiştir. Üçüncü adım içerisinde ise erişime izin verilmeyen tezler, bağlı oldukları üniversitelerin kütüphanelerinden taranması gerçekleştirilmiştir. Üç adımda betimlenen tarama sonucunda, 14 tez elde edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen tezler araştırmacılar tarafından geliştirilen araştırma inceleme formu doğrultusunda incelenerek; a) tanı, b) katılımcı sayısı, c) sınıf ve yaş düzeyi, d) cinsiyet, e) hedef beceride kullanılan okuduğunu anlama stratejisi/teknigi, f) araştırma deseni, g) uygulama ortamı, h) genelleme ve izleme, i) güvenilirlik j) sosyal geçerlik ve k) sonuç verileri açılarından değerlendirilmiştir. Araştırmada kodlamacılar arası güvenilirlik, elde edilen araştırmaların %25'inde birinci araştırmacı ile ikinci araştırmacının elde ettiği veriler karşılaştırılarak, "görüş birliği/[görüş birliği+görüş ayrılığı] X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Betimsel analiz sürecinde kodlayıcılar arası güvenilirlik en az %89, en fazla %100 olmak üzere %95 olarak hesaplanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulanan okuduğunu anlama değişkenini içeren tezlerde; tek denekli deneysel desenlerin kullanıldığı, katılımcı grubun zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerden oluştuğu; uygulanan okuduğunu anlama müdahalelerin bir kısmının tek ögeli bir kısmının ise çok ögeli müdahalelerden oluştuğu görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen araştırmaların artması okuduğunu anlama alanyazını için önemlidir. Özellikle bu öğrencilerde erken müdahale açısından ilkökul ve okul öncesi dönemde risk grubunda olan veya yer alabilecek olan öğrencilerle yürütülen daha fazla araştırma yapılması gerektiği ifade edilebilir. İncelenen stratejilerde çeşitli işlemsel kolaylaştırıcılar kullanılmış ve öğretimde olumlu etkileri görülmüştür. Stratejilerin öğretiminde grafik düzenleyiciler, etkileşimsel diyaloglar, şemalar gibi işlemsel kolaylaştırıcılara mutlaka yer verilmeli, özellikle öğretimler sırasında yüksek sesle düşünme yer almalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel gereksinimli öğrenciler, okuduğunu anlama, betimsel analiz.

### Kaynakça

- 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.
- Carr, S. C., & Thompson, B. (1996). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19, 48-61.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition and Learning*, 1(3), 229-247.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K. & Schnakenberg, J.W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300.
- Freund, L., & Rich, R. Z. (2005). Teaching students with learning problems in the inclusive classroom. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Jozwik, S. L. (2015). *Effects of explicit reading comprehension strategy instruction for English learners with specific learning disabilities*. Doctoral dissertation, Illinois State University.

- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices. IES Practice Guide. NCEE 2008-4027. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2002). *Effective instruction for special education* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: NICHD.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that really works: The case for balanced reading (Vol. 2)*. New York: The Guilford.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1, 99-113.
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 63-69.
- Sanır, H. (2017). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: aracı model testi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sanır, H., Akçayır, İ. & Özkubat, U. (2020). Determining the effect of intervention and intervention packages on the reading fluency and comprehension of lower secondary school students with mental retardation. *Education and Science*, 45(204), 207-225.
- Swanson, H. L., Kehler, P., & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 24-47.
- Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79-89.

## Yükseköğretim Kurumlarında Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitime Erişebilirliği

Meral Melekoğlu, Yavuz Uğur

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin tarihsel gelişimi incelendiğinde her dönemde çeşitli zorluklarla mücadele ederek toplumda tam bir var olma savaşı vererek yaşamlarını sürdürdükleri ortaya çıkmaktadır. İlkçağdan itibaren Doğu, Yunan, Roma ve sonrasında Ortaçağ, Feodal Dünya ile birlikte 16. ve 17. yy'larda, kapitalizm dünyasından 21.yy kadar uzanan tarihsel evrim incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin özel durumlarından ziyade çevrelerinden kaynaklanan zorluklar ile mücadele ettikleri görülmektedir. Ortaya çıkan ve her devirde çözüm bekleyen sorunlar çoğunlukla insanların onlara bakış açısından ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde günümüzde de aynı sorunların çeşitli şekillerde özel gereksinimli bireylerin karşısına çıktığı görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin günümüzdeki en büyük sorunlarını; bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürebilme, toplumsal ulaşılabilirlik seviyesi, özellikle eğitimde fırsat eşitliği ve erişebilirlik gibi konular oluşturmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin bu sorunları, 2020 yılında tüm ülkelerde hızla etkisini gösteren COVID-19 pandemisi ile oldukça derin boyutlara ulaşmıştır. Özel gereksinimli bireyler bu pandemiyle neredeyse hayattan soyutlanma durumuna gelmiş ve Birleşmiş Milletlerin 2030 yılı için belirlemiş olduğu sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesine büyük engel oluşturmuştur.

Özel gereksinimli bireyler, özellikle ilkokuldan üniversiteye kadar en çok eğitim hayatında zorluklar yaşamaktadır. Bu zorluklar üniversite eğitiminde de devam etmektedir. Üniversiteler Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) birer kurumu olarak şüphesiz cinsiyeti, yaşı, kültürü, etnik kökeni ve sağlık durumu ne olursa olsun tüm bireylere hizmet sunmaktadır. Toplumda farklı özelliklere sahip bireyler olduğu düşünüldüğünde, bu kurumların ulaşılabilirlik ve erişilebilirlik durumlarının oldukça yüksek olması beklenmektedir. Ancak çoğu zaman bu beklentilerin karşılanması istendik seviyeye ulaşmamaktadır. Bu bağlamda YÖK, üniversiteye kayıtlı öğrenciler için ilk defa 2005 yılında çıkarılan Engelliler Hakkında Kanunun Eğitim ve Öğretim başlığı altında kanunun 15.maddesi "*Üniversite öğrencilerinden engelli olanların öğrenime etkin katılımlarını sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu koordinasyonunda, Yükseköğretim Kurumları bünyesinde, engellilere uygun araç-gereç ve ders materyallerinin, uygun eğitim, araştırma ve barınma ortamlarının temini ile eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunların çözümü gibi konularda çalışma yapmak üzere Engelliler Danışma ve Koordinasyon Merkezleri kurulur.*" gereğince ilk Yükseköğretim Kurumları Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Merkezi kurulmuştur. Ayrıca, Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği 14.08.2010 tarih ve 27672 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanmıştır. YÖK bünyesinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı istatistik bilgilerine göre toplam 47.751 özel gereksinimli üniversite öğrencisi bulunmaktadır ve bu öğrenciler erişebilirlik, ulaşılabilirlik vb. konularıyla ilgili birçok problemi bulunmaktadır.

### Yöntem

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları olan üniversitelerde kapsayıcı eğitim uygulamaları özel gereksinimli bireyler açısından analiz edilerek, Yükseköğretim Kurulunun kapsayıcı eğitim politikalarının uygulamaya yansımaları durumu incelenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırma bir kuramsal bir derleme araştırması olup, üniversitelerde eğitim almakta olan özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretim hayatlarını sürdürebilmeleri için alınan kararlar, üniversitelerdeki uygulamalar alanyazın, ulusal ve uluslararası yasalar çerçevesinde kapsayıcı eğitimin güncel durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma için öncelikle, ilgili alanyazın taraması yapılmış, ilgili yasal düzenlemeler tespit edilmiştir. Alanyazın taraması için "Yükseköğretim kapsayıcı eğitim, engellilik, özel eğitim, özel gereksinimli birey, erişebilirlik" anahtar kelimeleri kullanılmıştır ancak bu çalışma sistematik bir derleme çalışması değildir. Alanyazındaki mevcut çalışmalar, çoğunlukla Yükseköğretim Kurulunun kapsayıcı eğitim politikalarının durum tespitine yöneliktir ve bu konuda çeşitli tez çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmada ise ulaşılan bu araştırmaların bulguları çerçevesinde, var olan mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Derleme çalışmalarının amacı, okuyucuya belirli bir konuda alanyazın ve yasal düzenlemeler çerçevesinde kuramsal bilgi sağlamaktır. Dolayısıyla, bu çalışma ile ülkemizde YÖK bünyesinde bulunan özel gereksinimli bireylerle ilgili mevcut durum ortaya konularak yeni çalışmalara ışık tutulmaya çalışılmıştır. Çalışmada, üniversite eğitimine devam eden özel gereksinimli bireylerin yaşamış oldukları sorunlar, sorunlara ilişkin çözümler, mevcut yasal durumlar alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Alanyazına göre üniversitelerde eğitim görmekte olan özel gereksinimli bireyler, eğitimleri ve sosyal yaşantıları konusunda birçok sorun yaşamaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversitelerin ulaşılabilirlik ve erişilebilirlik durumları incelendiğinde, ulusal ve uluslararası boyutta toplumda geçmişten günümüze varlığını sürekli bir hak elde etme mücadelesi içerisinde sürdürmekte olan özel gereksinimli bireylerin üniversitelerde çoğu zaman zorluklarla karşılaştıkları; eğitimlerini geç ve güç tamamladıkları ya da yarıda bıraktıkları gözlemlenmektedir. Özel gereksinimli bireylerin konusunda Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim kademelerinde olduğu gibi YÖK eğitimi açısından da yasal düzenlemeler mevcuttur. Bu bağlamda, YÖK, özel gereksinimli bireyler için ilk defa 2005 yılında çıkarılan Engelliler Hakkında Kanununun Eğitim ve Öğretim kanunu ile “Üniversite öğrencilerinden engelli olanların öğrenime etkin katılımlarını sağlamak amacıyla YÖK koordinasyonunda, YÖK bünyesinde, engellilere uygun araç-gereç ve ders materyallerinin, uygun eğitim, araştırma ve barınma ortamlarının temini ile eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunların çözümü gibi konularda çalışma yapmak üzere Engelliler Danışma ve Koordinasyon Merkezleri kurulur.” gereğince ilk Yükseköğretim Kurumları Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Merkezi kurulmuştur. Sonuçta, üniversitelerde eğitim görmekte olan özel gereksinimli bireylerle ilgili sorunlar alanyazın bağlamında incelendiğinde bu bireylerin; (1) eğitim, (2) ulaşım, (3) erişişim, (4) tutumlar ve (5) sosyal yaşantılar konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Türkiye’de yapılan akademik çalışma sonuçlarına bütüncül bir çerçeveden baktığımız zaman bu bireylerin kampüs yaşamında karşılaştıkları sorunlar 2002 ve 2020 yılları arasında benzerlik göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim kapsayıcı eğitim, engellilik, özel eğitim, özel gereksinimli birey, erişilebilirlik

## Kaynakça

- Aydın, A. (2012). Görme engelli üniversite öğrencilerinin bilgi erişim sorunları üzerine yapılmış bir araştırma. *Bilgi Dünyası Dergisi*,13(1), 93-116.
- Aydoğan, A. (2019). *Yükseköğretim kurumları engelli öğrenci birimlerinin işlerliği üzerine bir değerlendirme.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Burcu, E. (2002). Üniversite okuyan özürü öğrencilerin sorunları: Hacettepe-Beytepe kampüsü öğrencileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*,19(1), 893-103.
- Çimşir, E. (2019). Özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik dersinin psikolojik danışman adaylarının engelli öğrencilere ilişkin tutumlarına ve hazırlık düzeylerine etkisi. *ElementaryEducation Online: <http://ilkogretim-online.org.tr>*,18(3),1046-1058.
- Dökmen, Y.Z. ve Kışlak, T.Ş. (2004). Engelli olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin demografik ve psikolojik özellikleri ile sorunlarının karşılaştırılması. *Kriz Dergisi*,12(2), 33-47.
- Dünya Sağlık Örgütü (2020,12.03) <https://engelliler.gen.tr/f53/dunya-saglik-orgutunce-yapilan-engelli-tanimi-1898/>, sitesinden ulaşılmıştır.
- Engelsiz Erişim (2020,12.03) <https://www.engelsizerisim.com/detay/engelliler-tarihi>, sitesinden ulaşılmıştır.
- Gedik, E. ve Toker, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumları ve sosyal beğenirlik düzeyleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*,8(1),111-116.
- Güray, Ş. (2014) Yüksek lisans eğitiminde hizmet kalitesi bağlamında görme engelli bir öğrencinin öğrenme yaşantılarının incelenmesi. *Başkent University Journal Of Education Dergisi*,1(2),66-73.
- Karakuş, Ö, Kırılıoğlu, K.İ.H.M, ve Başer, D. (2017). Üniversitelerde engelli öğrencilerin eğitim alanında karşılaştıkları sorunlar: Selçuk üniversitesi örneği. *International Journal of Human Sciences*,14(3), 2577-2584.
- Mengi, A. (2019). Engelli öğrencilerin üniversite eğitimi sürecinde karşılaştığı güçlükler: Van yüzüncü yıl üniversitesi örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU)*.
- Mevzuat (2020,1203) Engelliler Hakkında Kanunu mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Özgökçeler, S. ve Alper, Y. (2010). Özürlüler Kanunu’nun sosyal model açısından değerlendirilmesi. *İşletme ve Ekonomi Dergisi*, 1 (1)41-43.
- Partici, R. (2010).*Üniversitelerde eğitim gören engelli öğrencilerin sırasında karşılaştıkları problemler (Kırıkkale üniversitesi örneği)*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

- Resmi Gazete (2020,12.03) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/03/20130330-4.htm>, sitesinden ulaşılmıştır.
- Resmi Gazete (2020.12.03) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/08/20100814-3.htm> sitesinden ulaşılmıştır.
- Sarı, H. (2005). Selçuk üniversitesinde öğrenim gören bedensel engelli ve görme engelli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözümüne yönelik çağdaş öneriler". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,13,335-354.
- YÖK, (2005). Yükseköğretim Kurumları Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği. (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf>, Erişim Tarihi 03.12.2020).
- YÖK, (2010). Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği. (<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=14214&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, Erişim Tarihi 06.01.2021).

## Bütünleştirilmiş İlkokul Sınıfı Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi

Ayfer Aslan, Bülbin Sucuoğlu

MEB, Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Sınıf yönetimi, öğrencilerin akademik başarıları ve problem davranışları üzerinde etkili olan değişkenler arasında ilk sırada gösterilmektedir (Wang, Haertel ve Walberg, 1993). Araştırmalar, etkili yönetilen sınıfların düzenli işleyen, karmaşa ve aksaklığın en az, öğrenme fırsatlarının ise tüm öğrenciler için en üst düzeyde olduğu sınıflar olduklarını göstermektedir (Evertson ve Emmer, 2013; Evertson ve Weinstein, 2006; Marzano ve Marzano, 2003). Etkili sınıf yönetimi, özel gereksinimli öğrenciler de dahil, tüm öğrencilerin öğrenmesini ve davranışlarını olumlu yönde etkilemekte (Soodak ve McCarty, 2006; Marzano, Marzano ve Pickering, 2003); öğretmenlerin sınıf yönetimleri ile öğrencilerin akademik başarıları ve problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Gage, Scott, Hirn ve McSuga-Gage, 2018; Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk ve Doolaard, 2014; Oliver, Wehby ve Reschly, 2011). Diğer taraftan, alan yazında öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin güçlükleri ve sınırlılıkları olduğu belirtilmekte ve bu durumun bir taraftan öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediği, diğer taraftan öğretmenlerin streslerini ve tükenmişliklerini artırdığı, iş doyumlarını azalttığı (Alvarez, 2007; Domitrowich, vd., 2016) vurgulanmaktadır.

Son yıllarda sınıf yönetimi araştırmalarında *önleyici sınıf yönetimi* ve *kanıt temelli sınıf yönetimi* olmak üzere iki kavramın ortaya çıktığı görülmektedir. Önleyici sınıf yönetimi, tüm öğrencilerin başarısının artırılması ve problem davranışların önlenmesini sağlamak üzere öğretmenlerin kullandıkları bir grup stratejiden oluşmaktadır (Carpenter ve McKee-Higgins, 1996; Fossum, Handegard ve Drugli, 2017). Araştırmacılara göre, tepkisel yöntemler yerine önleyici sınıf yönetimi stratejilerinin kullanılması, öğretmenlerin olumlu davranışlara odaklandığı olumlu bir sınıf ortamı oluşturulmasını sağlamaktadır. Örneğin, öğretmenlerin çocuklardan beklentilerini açık ve net olarak ifade etmeleri, beklentileri gösteren sınıf ve işleyiş kurallarının oluşturulması ve olumlu davranışlarının sistematik olarak öğretilerek pekiştirilmesi ile olumsuz öğrenci davranışları önlenirken akademik başarının artırılması da sağlanmaktadır (Lewis ve Sugai, 1999; Colvin, Kame'enui ve Sugai, 1993). Fiziksel ortamın düzenlenmesi, olumlu davranışların pekiştirilmesi, tüm öğrencilere öğrenme fırsatlarının sunulması, geçişleri düzenleme, aktif katılımı sağlama, yeniden yönlendirme, ipucu sunma ve ön düzeltme gibi önleyici sınıf yönetiminin elemanları olan stratejiler, aynı zamanda bütün öğrencilerin akademik başarısını artıran ve problem davranışlarını önleyen, *kanıt temelli uygulamalar* olarak kabul edilmektedir (Mitchell, Hirn & Lewis, 2017).

Sınıflarında kanıt temelli sınıf yönetimi stratejilerini uygulayan öğretmenler, sınıflarını daha iyi yönetmekte; sınıflarındaki öğrencilerin akademik başarıları artmakta, problem davranışları ise azalmakta (Simonsen ve diğerleri, 2008), yanı sıra öğretmenlerin de tükenmişlik ve stres düzeyleri düşmektedir (Alvarez, 2007). Bu bağlamda, öğretmenlerin önleyici ve kanıt temelli sınıf yönetimi stratejileri konusunda bilgilendirilmeleri önemli bir öncelik olarak ortaya çıkmaktadır (Domitrovich vd., 2016). Öğretmenlerin bilgilendirilmesi; önleyici ve kanıt temelli sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceriler kazanmalarının sağlanması için, öncelikle var olan durumun ayrıntılı olarak incelenmesi, öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin belirlenmesi ve öğretmen yetiştirme programları ile hizmet içi eğitim programlarının gereksinimleri temel alınarak düzenlenmesi gerekli görülmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada bütünleştirilmiş ilkökul sınıflarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin, önleyici sınıf yönetimi ve kanıt temelli sınıf yönetimi stratejileri temel alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Bütünleştirilmiş ilkökul sınıflarında çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli ve ortalama öğrenciye yönelik hangi kanıt temelli sınıf yönetimi stratejilerini kullanmaktadırlar?
  - a. İlkokul öğretmenlerinin özel gereksinimli ve ortalama öğrenciye yönelik kullandıkları kanıt temelli sınıf yönetimi stratejilerinin sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Bütünleştirilmiş ilkökul sınıflarında çalışan öğretmenler hangi önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanmaktadırlar?
- 3) Bütünleştirilmiş ilkökul sınıflarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimleri kendi görüşlerine göre nasıldır?



## Yöntem

**Araştırma modeli:** Bu çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları önleyici ve kanıt temelli sınıf yönetimi stratejileri, sınıflarda yapılan gözlemler ve öğretmenlerin öz değerlendirmelerine göre incelenmiştir.

**Çalışma grubu:** Araştırmanın çalışma grubunu, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan 14 ilkokul öğretmeni ve her sınıftan belirlenen bir özel gereksinimli ve ortalama öğrenci oluşturmaktadır.

## Veri toplama araçları

**1. Öğretmen Bilgi Formu:** Bu form öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim, mesleki deneyimleri ile özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, bütünleştirme ve sınıf yönetimi ile ilgili hizmet öncesi ve / veya hizmet içi dönemde eğitim alıp almadıkları gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

**2. Kanıt temelli Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu:** Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin hangi kanıt temelli sınıf yönetimi stratejilerini kullandıklarını belirlemek amacıyla, kanıt temelli sınıf yönetimi stratejileri, sınıf yönetimi, bütünleştirme, bütünleştirme ve sınıf yönetimi konularında yapılan alan yazın taraması sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Evertson ve Emmer, 2013; Niles, 2005; Simonsen ve diğerleri, 2008; Soodak ve McCarthy, 2006).

**3. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu:** Öğretmenlerin akademik derslerde kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejilerini değerlendirmek için Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar (2007) tarafından geliştirilmiştir.

**4. Sınıf Yönetimi Stratejileri Öz Değerlendirme Ölçeği:** Simonsen (2010) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Stratejileri Öz Değerlendirme Ölçeği (SY-ÖDÖ) ile öğretmenlerin sınıf yönetimleri hem kendileri hem de ilgili diğer kişiler tarafından değerlendirilebilmektedir.

**Verilerin toplanması:** Araştırmanın verileri, Ankara ili Etimesgut ve Bala ilçelerinde ulaşılabilen beş devlet ilkokulunun özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıflarından toplanmıştır. Gözlem sürecinde öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin veri kaybını önlemek amacıyla her sınıfta üç akademik derste (Türkçe, matematik ve hayat bilgisi) olmak üzere toplam 42 derste video kayıtları yapılmış ve gözlem formları daha sonra video kayıtları izlenerek doldurulmuştur. Öğretmenler Sınıf Yönetimi Öz değerlendirme Ölçeğini kullanarak kendi sınıf yönetimlerini değerlendirmişlerdir.

## Verilerin Analizi

a) Kanıt Temelli sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu ile öğretmenlerin üç akademik derste, en fazla ve en az kullandıkları kanıt temelli stratejilerin sıklığı, sıklıkların grup ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum puanları, özel gereksinimli ve ortalama öğrenci için ayrı ayrı hesaplanmıştır. b) Özel gereksinimli ve ortalama öğrenciye yönelik olarak kullanılan kanıt temelli sınıf yönetimi stratejilerinin sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U-Testi ile incelenmiştir. c) Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu ile toplanan veriler üzerinden öğretmenlerin bu araçtan aldıkları toplam puanlar ve alt boyut puanları hesaplanmış; aldıkları toplam puanların ortalaması, standart sapması ile minimum ve maksimum puanlar hesaplanmıştır. d) Sınıf Yönetimi Öz Değerlendirme Ölçeğiyle toplanan veriler ile öğretmenlerin bu ölçekten aldıkları puanlar, bu puanların ortalaması, standart sapması hesaplanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Kanıt Temelli Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu ile elde edilen verilerin bulgularına göre, öğretmenlerin özel gereksinimli ve ortalama öğrencilere yönelik olarak kullandıkları stratejilerin sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ve öğretmenler her iki grup öğrenci için aktif katılımı sağlama, pekiştirme ve öğrenme fırsatı verme stratejilerini en fazla, geçişleri düzenleme, ipucu verme ve ön düzeltme stratejilerini ise en az kullanmışlardır.

2. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu ile elde edilen verilerin bulgularına göre öğretmenler, sınıfın işleyiş ve düzeni, derse başlama, uygun yönerge verme, olumlu davranışları ödüllendirme ve geçişler gibi önleyici stratejilerden yüksek puan almışlardır.

3. Sınıf Yönetimi Öz Değerlendirme Ölçeğiyle elde edilen verilerin bulgularına göre, öğretmenler kendi sınıf yönetimlerini çok iyi olarak değerlendirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf yönetimi, kanıt temelli sınıf yönetimi stratejileri, önleyici sınıf yönetimi, bütünleştirme

**Kaynakça**

- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1113-1126.
- Carpenter, S.L., McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classrooms. *Remedial & Special Education*, 17 (4), 195-206.
- Colvin, G., Kame'enuei, E. J., & Sugai, G. (1993). School-wide and classroom management: Reconceptualizing the integration and management of students with behavior problems in general education. *Education & Treatment of Children*, 16, 361-381.
- Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Berg, J., Pas, E., Becker, K., Musci, R. & Jalongo, N. (2016). "How Do School-based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of Combined Classroom Management and Social-Emotional Programs." *Prevention Science*. 17, 325-337. DOI 10.1007/s11121-015-0618-z
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Evertson, C.M., ve Emmer, E.T.(2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. (A. AYPAY, Çev.). Ankara: Nobel.(2012).
- Evertson, C. M. and Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, Inc.
- Fossum, S., Handegård, B. H., & Drugli, M. B. (2017). The incredible years teacher classroom management programme in kindergartens: Effects of a universal preventive effort. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2215-2223. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0727-3>.
- Gage, A. S. Scott, T., Hirn, R. & MacSuga-Gage, A. S. (2018). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school. *Behavioral Disorders*, 43(2), 302-315.
- Korpershoek, H., Harms, T., Boer, H., Kujik, M., and Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice*. Erişim tarihi: 23 Kasım 2016, [opmaak en foto van cover: www.hansvandijk.nl](http://opmaak.en.foto.van.cover.www.hansvandijk.nl).
- Lewis, T.J. , & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive school-wide management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6),1-24.
- Marzano, R.J., and Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-17.
- Mitchell, B. S., Hirn, R. G., & Lewis, T. J. (2017). Enhancing effective classroom management in schools: Structures for changing teacher behavior. *Teacher Education and Special Education*, 40, 140-153. doi:10.1177/0888406417700961.
- Niles, W. J. (2005). Building a classroom management plan for inclusive environments: From fear to f.e.a.r. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(1), 1-12.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., and Reschly, D. J. (2011). *Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior*. Erişim tarihi: 15 Ağustos 2015, The Campbell Collaboration. [www.campbellcollaboration.org](http://www.campbellcollaboration.org).
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., and Sugai, G. (2008). Evidencebased practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351-380.
- Soodak, L.C., and McCharty, M.R. (2006). Classroom management in inclusive settings. C.M. Evertson, and C. Weinstein (Ed.). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (p.461-489). Lawrence: Erlbaum Asc.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., and Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.

## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişen Çocukların Çalışma Belleği Performanslarının Karşılaştırılması ve Çalışma Belleğiyle Sözdizimi Anlama ve Bilişsel Yeterlilik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Meral Çilem Ökcün Akçamuş, Beyza Nur Bilen, Cevriye Ergül

Ankara Üniversitesi, MEB

### Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur. Sosyal etkileşim-iletişimde görülen güçlükler ile sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar bozukluğun en belirgin özellikleri olarak kabul edilmektedir (APA, 2013). Bilişsel yeterliliklerdeki sınırlılıklar OSB'nin tanı ölçütleri arasında ele alınmamakla birlikte alanyazındaki araştırmalar, OSB olan çocukların yürütücü işlevlerde de sınırlılıklar yaşadıklarını (bk. Akoğlu, 2021), bu güçlüklerin dil ve iletişimdeki güçlüklerini ve tekrarlayıcı davranışlarını yordadığını göstermektedir (Jones vd., 2018). Yürütücü işlevler planlama, problem çözme, ketleme, öz kontrol, çalışma belleği gibi birçok yeterliliği içeren şemsiye bir terim olarak kullanılmaktadır (Jurado ve Rosselli, 2007; Wang vd., 2017). OSB olan çocuklar, erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar olan gelişimin tüm evrelerinde yürütücü işlevlerde güçlükler yaşamaktadırlar (bk. Akoğlu, 2021; Wang vd., 2017). Yürütücü işlevler arasında ele alınan çalışma belleği, yürütücü işlevlerin merkezinde yer alan yeterliliklerden biridir ve bilişsel gelişimde ve öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Çalışma belleği, öğrenme ve düşünme içeren bilişsel etkinliklerde bilginin kısa sürelerle depolanıp işlendiği kapasite sınırlı bir sistemdir (Baddeley, 2003; Ergül vd., 2018). Çalışma belleği tipik gelişen (TG) çocuklarda dili anlama, okuma, yazma, okuduğunu anlama, zihinsel aritmetik ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel etkinliklerin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Habib vd., 2019). Alanyazında OSB olan çocuklarda çalışma belleği üzerine yapılan araştırmaların birbiri ile çelişen farklı bulguları bulunmaktadır. Bazı araştırmalarda OSB olan çocukların çalışma belleği ölçümlerinde tipik gelişen akranlarına göre daha düşük performans gösterdikleri belirlenirken (ör., Bodner vd., 2012), bazı çalışmalarda böyle düşük bir performansın söz konusu olmadığı ortaya konulmuştur (ör. Morsanyi ve Holyoak, 2010). Yakın zamanda yapılan bir meta analiz çalışmasında ise OSB olan bireylerin TG çocuklara göre hem sözel hem de görsel çalışma belleğinde düşük performans gösterdikleri, bu güçlüğü kronolojik yaşla ilişkili olmadığı belirlenmiştir (Wang vd., 2017). Yine aynı çalışmada OSB olan çocukların görsel çalışma belleği ölçümlerinde sözel çalışma belleğine göre daha düşük performans gösterdikleri bulunmuştur. Bununla birlikte, alanyazındaki araştırmalarda 7-10 yaş arası OSB olan çocukların TG akranlarıyla kronolojik yaşlarına ya da sözel olmayan bilişsel yeterliliklerine göre eşleştirilerek sözel ve görsel çalışma belleği performanslarını farklı bileşenleri açısından karşılaştıran araştırma sayısının çok sınırlı olduğu görülmektedir (bk., Habib vd., 2019; Wang vd., 2017). Bu çalışmada sözel olmayan bilişsel yeterliliklerine göre ve kronolojik yaşlarına göre eşleştirilmiş OSB olan ve tipik gelişen 7-10 yaş arası çocukların sözel ve görsel çalışma belleği performanslarının karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Alnyazında çalışma belleği ile sözel dili anlamanın ilişkili olduğunun sıkça raporlanmasından dolayı araştırmanın ikinci aşamasında sözel ve görsel çalışma belleğinin dil ve sözel olmayan bilişsel yeterlilikle ilişkilerinin her iki grupta karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

### Yöntem

İki aşamada yürütülen araştırmanın ilk aşaması nedensel karşılaştırma deseninde, ikinci aşaması korelasyonel araştırma deseninde planlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 7.00-9.11 yaşları arasında 30 OSB tanılı ve 30 TG çocuktan oluşmaktadır. OSB olan çocukların yaşları 90 ve 117 ay arasında değişmekte, sözel olmayan bilişsel yeterlilik puanları ise 70 ile 118 puan arasında dağılım göstermektedir. TG çocukların yaşları da 93 ile 113 arasında değişmekte ve sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri 71-108 puan arasında dağılmaktadır. Yapılan bağımsız örneklem t testinde OSB olan ve TG çocukların kronolojik yaşları ve sözel olmayan bilişsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. OSB olan çocuklarının tanıların doğrulanması ve otizmin şiddetinin belirlenmesi için Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ; İncekaş vd., 2016) kullanılmış, OSB olan çocukların tümünün bu ölçekten 30 ve üstünde puan aldıkları belirlenmiştir. ÇODÖ'den alınan bu puan katılımcı çocukların tanılarını doğrulamaktadır. Araştırmada sözel ve görsel çalışma belleğinin değerlendirilmesi amacıyla *Çalışma Belleği Ölçeği* (ÇBÖ; Ergül vd., 2017) kullanılırken, çocukların sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri *TONI-3 Sözel Olmayan Zeka Testi* (TONI-3; Bildiren vd., 2018) ile değerlendirilmiştir. Sözdizimi anlama yeterlilikleri (alıcı dil performansları) ise *Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi* (TODİL; Topbaş ve Güven, 2013) kullanılarak değerlendirilmiştir. Veriler araştırmaya katılım için gönüllü olan ailelerin çocukları ile devam ettikleri kurumlarda, bireysel bir odada ve aynı hafta içinde birbirini izleyen iki oturumda toplanmıştır.

Verilerin analizinde ilk aşamada betimsel istatistikler incelenmiş, ardından gruplar arası farklılıklar bağımsız örneklem t testi ile, değişkenler arası ilişkiler ise Pearson korelasyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda OSB olan çocuklarla TG çocuklar arasında sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği, görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği puanlarında anlamlı farklılıkların olduğu, OSB olan çocukların tüm bellek ölçümlerinde TG çocuklardan daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra sözel olmayan bilişsel yeterliliğin sadece OSB olan çocuklarda sözel kısa süreli bellek, görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği puanları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, TG çocuklarda ise sözel olmayan bilişsel yeterliliğin hiçbir bellek ölçümü ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Sözdizimini ile sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleği puanlarının hem OSB olan hem de TG çocuklarda anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Görsel çalışma belleğinin ise sadece OSB olan çocuklarda sözdizimini anlama ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, sözel kısa süreli belleğin hem OSB olan hem de TG çocuklarda sözdizimini anlama performansını anlamlı olarak yordadığı, sözel çalışma belleğinin ise sadece OSB olan çocuklarda sözdizimini anlama için yordama gücünün anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çalışma Belleği, Otizm Spektrum Bozukluğu, Söz Dizimini Anlama

### Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Akoğlu, G. (2021). Bilişsel gelişim. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 157-181). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of communication disorders*, 36(3), 189-208.
- Bodner, K. E., Beversdorf, D. Q., Saklayen, S. S., & Christ, S. E. (2012). Noradrenergic moderation of working memory impairments in adults with autism spectrum disorder. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 18(3), 556.
- Ergül, C., Yılmaz, Ç. Ö., & Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214.
- Habib, A., Harris, L., Pollick, F., & Melville, C. (2019). A meta-analysis of working memory in individuals with autism spectrum disorders. *PloS one*, 14(4), e0216198.
- Jones, C. R., Simonoff, E., Baird, G., Pickles, A., Marsden, A. J., Tregay, J., ... & Charman, T. (2018). The association between theory of mind, executive function, and the symptoms of autism spectrum disorder. *Autism Research*, 11(1), 95-109.
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17(3), 213-233.
- Morsanyi, K., & Holyoak, K. J. (2010). Analogical reasoning ability in autistic and typically developing children. *Developmental science*, 13(4), 578-587.
- Wang, Y., Zhang, Y. B., Liu, L. L., Cui, J. F., Wang, J., Shum, D. H., ... & Chan, R. C. (2017). A meta-analysis of working memory impairments in autism spectrum disorders. *Neuropsychology Review*, 27(1), 46-61.

## Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Pandemi Sürecindeki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Çağlayan Pınar Demirtaş, Selcen Gündoğdu

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

2019 Aralık ayında ortaya çıkıp hızla yayılan COVID-19 virüsü ile birlikte büyük ve köklü değişimler yaşanmakta ve tüm Dünya bu yeni toplumsal düzene uyum sağlamaya çalışmaktadır. Pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da farklı politikaların uygulanmasını zorunlu kılan bu dönemde esnek çalışma saatleri, uzaktan eğitim, haftalık ders programlarında değişiklikler gibi yapılan düzenlemelerle eğitim-öğretim faaliyetlerinde tedbirler alınmaya başlanmıştır (MEB, 2020). İlgili tüm paydaşlara farklı sorumlulukların yüklendiği bu süreçte öğretmen faktörü büyük önem taşımaktadır. Uzaktan eğitimle derslerini sürdüren öğretmenlerin alt yapı, haberleşme, derse katılım, planlama, belirsizlik ve EBA Platformu ile ilgili sorunları (Demir ve Özdaş, 2020), belirli kısıtlamalar dahilinde yüzyüze eğitime devam eden öğretmenlerin ise COVID bulaşma riski yüksek çalışma ortamlarında olmalarından dolayı hem fiziksel hem de ruhsal açıdan karşılaşılabilecekleri sorunlar gözönüne alındığında bu dönemde öğretmenlerin çabaları bir mücadeleye dönüşmekte ve zamanla onlarda tükenmişliğe sebep olabilmektedir.

İlk kez 1973 yılında Freudenberger tarafından alanyazına kazandırılan tükenmişlik terimi bireylerin sahip oldukları kaynak, güç ve enerjileri üzerindeki yoğun talebin sonucunda başarısız olmaları, yıpranmaları ve tükenmeleri olarak açıklanmaktadır (Freudenberger, 1989). Tükenmişlik kavramının gelişmesine katkıda bulunan Maslach ise tükenmişliği strese neden olan durumlarla karşılaşıldığında geliştirilen süreklilik arzeden tepki hali olarak tanımlamış ve kişilerin mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirememesi, hizmet verdiği kesimle ilgilenmekte zorlanması ve mesleğinin anlam ve amacından kopmuş olması şeklinde açıklamıştır (Maslach, 2003; Maslach ve Jackson, 1981). Pandemi öncesi yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin özellikle de özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorumluluklarının pek çok yönden daha ağır olması, kendilerine aşırı yüklenme hisleri, meslekî doyum elde edememeleri, kendi yeterliliklerini tam olarak gösterememeleri, aşırı stres altında olmaları, hakettikleri geribildirim çoğu zaman alamamaları, iş arkadaşları ile çok sınırlı işbirliği içinde olmaları gibi faktörlerin; onlarda kronik yorgunluğa, fiziksel yıpranmaya, çaresizlik, ümitsizlik, hayal kırıklığı gibi duygularının artmasına ve bunlarla beraber tükenmişlik yaşamalarına neden olduğu yapılan çalışmalarda sıkça görülmektedir (Arslan ve Aslan, 2014; Dağseven-Emecen ve Saraç, 2020; Işıkhah, 2017; Karahan ve Uyanık-Balat, 2011; Nuri, Sakallı-Demirok ve Direktör, 2017; Şahin ve Şahin, 2012; Williams ve Dikes, 2015; Yavuz, 2019). Pandeminin bireyleri pek çok yönden olumsuz etkileyerek tükenmişliği arttırabileceği düşünüldüğünde bu dönemde öğretmenlerin tükenmişliklerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

### Yöntem

Pandemi döneminde Özel Eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada kullanılan yöntem, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli olarak belirlenmiştir. 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, 2012).

Araştırmaya katılan örneklem grubu kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Dedektif yöntemi de denilen kartopu örnekleme yönteminde örneklem grubu araştırmacının ulaştığı kişiler ve bu kişilerin aracılığı ile ulaşılan diğer kişilerden oluşur (Yağar ve Dökme, 2018). Pandemi döneminde internet üzerinden verilerin kısa sürede toplanabilmesi açısından oldukça büyük kolaylık sağlayan bu yöntemde aracı olan kişinin kendisiyle aynı görüşü paylaşan kişilere daha çok ulaşım verilerin yanlı olma riski oluşturmaması için araştırmacılar ilk referans aldıkları kişileri olabildiğince farklı il, farklı bölge, farklı eğitim kurumu, farklı kademe gibi değişkenleri dikkate alarak seçmişlerdir ve toplamda 347 öğretmen araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada, eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) kullanılmış ve ölçeğin öğretmen örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Girgin, 1995; Sucuoğlu ve Kuloğlu 1996). Ayrıca katılımcıların kişisel ve meslekî özellikleri belirlemek amacıyla da araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde en küçük kareler regresyon yöntemi kullanılmıştır.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pandemi döneminde özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) ile tükenmişlik düzeyi duygusal tükenmişlik, kişisel başarı ve duyarsızlaşma olarak 3 alt boyutta ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda örnekleme dahil olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin duygusal tükenme alt boyutu ile yaş, görev süresi, öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışma ve okul öncesi dönemde olan çocuklarla çalışma durumu arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Kişisel başarı alt boyutu ile ise yaş ve görev süresi arasında anlamlı farklılık bulunurken duyarsızlaşma alt boyutu ile de cinsiyet, işitme engelli öğrenciler ve okul öncesine devam eden öğrenciler ile çalışma durumu arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulgulara yansımıştır. Elden edilen bu bulgular literatür ile ilişkili olarak tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Tükenmişlik, Pandemi, Özel Eğitim, Özel Gereksinim

## Kaynakça

- Arslan, G., & Aslan, G. (2014). Zihin Engelli Bireylere Eğitim Veren Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Tokat İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2). <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.42.4>
- Dağseven-Emecen, D., & Saraç, I., S. (2020). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 15(7), 2877-2889. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44862>
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve Hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı. 143-154. Ankara.
- Freudenberger, H. J. (1989). Burnout. *Loss, Grief & Care*, 3(1-2), 1-10. Doi: 10.1300/J132v03n01\_01
- Girgin, G. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Işıkhana, V. (2017). Özel Eğitim Alanında Çalışan Personelin Tükenmişlik Düzeylerine Etkide Bulunan Faktörlerin İncelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-26.
- Karahan, Ş., & Uyanık-Balat, G. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Nobel Yayınevi.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- MEB [Ministry of National Education]. (2020). *COVID-19*. <http://COVID19.meb.gov.tr/>
- Nuri, C., Sakallı-Demirok, M., & Direktör, C. (2017). Determination of Self-efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies* 5(3). <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2237>
- Sucuoğlu, B., & Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Şahin, F., & Şahin, D. (2012). Engelli Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi* 1(2), 274-294.
- Williams, J., & Dikes, C. (2015). The Implications of Demographic Variables as Related to Burnout Among a Sample of Special Education Teachers. *Education*, 135(3), 337-345.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlilik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yavuz, M. (2019). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19). Doi: 10.26466/opus.601008



## Alternatif Okulların Akademik ve Davranış Güçlükleri Olan Öğrenciler İçin Avantajları ve Dezavantajlarına Yönelik Eğitimcilerin Görüşleri

Kemal Afacan, Kimber L. Wilkerson

Artvin Çoruh Üniversitesi, University of Wisconsin-Madison

### Problem Durumu

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) alternatif okullar, geleneksel okullarda kronik akademik ve davranış güçlükleri yaşayan öğrenciler için yaygın olarak kullanılmaktadır (Perzigan, Afacan, Justin, & Wilkerson, 2017). Alternatif okulların amacı geleneksel okullarda akademik ve davranış alanlarında gerçek potansiyellerini sergileyememiş ama eğitimlerine de devam etmesi beklenen öğrencilere gerekli eğitim hizmetlerini sunmaktır. Geleneksel okullar öğrencileri alternatif okullara yönlendirebileceği gibi aileler çocuklarını istemeleri halinde bu okullara kayıt yaptırabilmektedir. Alternatif okullarda öğrenim gören öğrencilerin özellikleri incelendiğinde yüksek bir oranda özel gereksinimli öğrencinin, özellikle duygu ve davranış bozukluğu olan ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, bu okullarda eğitim aldıkları geçmiş çalışmalarda bulunmuştur (Afacan & Wilkerson, 2019; Lehr, Tan, & Ysseldyke, 2009). Bu okullar özel gereksinimli öğrencilere en az kısıtlayıcı eğitim ortamı hizmetlerinin bir devamı olarak sunulabilmektedir. Alternatif okullarda sunulan eğitimin süresi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre bir dönemden birkaç yıla kadar değişebilmektedir. Öğrenciler alternatif okullarda eğitimlerini tamamladıktan sonra geleneksel okullara tekrar geri dönebilmekte veya bu okullardaki eğitimlerine devam ederek lise diploması ile mezun olabilmektedir.

Alternatif okullar akademik ve davranış güçlükleri sergileyen öğrencilere güçlük yaşadıkları alanlara ilişkin yoğunlaştırılmış ve bireyselleştirilmiş eğitim sunmaktadır. Ancak bu okullar genellikle geleneksel okulların dışında ayrı bir fiziki okul olarak hizmet vermekte ve öğrencilerin geleneksel okullardaki genel eğitim sınıflarından bu okullara yönlendirilmesini gerektirmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı prensibine göre, alternatif okullara devam eden öğrenciler geleneksel okullarda kendilerine sunulamayan eğitim hizmetlerini alternatif okullarda almalıdır. Özellikle alternatif okulların özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamaları ve bu öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli eğitim, fiziki ve sosyal ortam gibi şartları sağlamaları gerekmektedir. Bunun için alternatif okulların öğrencilerin gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığının öğretmenler, aileler ve öğrenciler gibi farklı bakış açılarından değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada akademik ve davranış güçlükleri yaşayan öğrenciler için hizmet veren alternatif okullarda görev yapan eğitimcilerin bakış açılarından, alternatif okulların öğrencilerine sağladığı avantajların ve dezavantajların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın amacını gerçekleştirmek için farklı alternatif okullarda görev yapan eğitimciler ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

### Yöntem

Bu çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışmada ABD'nin orta batı bölgesinde farklı alternatif okullarda görev yapan 17 eğitimci (öğretmen ve okul müdürü) ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar için araştırmacılar tarafından beş ana sorudan ve takip eden sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir mülakat protokolü oluşturulmuştur. Mülakatlarda sorulan sorular şunlardır: 1- Bu alternatif okulda ne kadar zamandır çalışıyorsunuz? 2- Sizce öğrencileriniz neden bu okula geliyorlar? 3- Alternatif okulda eğitim alan öğrencilerinizin herhangi bir avantaj elde ettiklerini düşünüyor musunuz? Varsa bu okul öğrencilerinize ne tür avantajlar sağlamaktadır? 4- Öğrencilerinizin geleneksel okullara devam etmeyerek herhangi bir fırsat kaçırdığını düşünüyor musunuz? 5- Alternatif okul hakkında eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?

Mülakat sorularını test etmek için iki katılımcı ile pilot mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Minör düzeltmelerden sonra gerçek mülakatlar 5 ay sürmüştür. Araştırmacılar katılımcılar ile bir halk kütüphanesinin toplantı odası, katılımcıların çalıştığı alternatif okulda uygun bir oda ve bir kafeterya gibi katılımcılara en uygun yerlerde mülakatları gerçekleştirmiştir. Mülakatlar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra transkriptleri yapılmıştır. Mülakatlar 15 ile 50 dakika arasında sonlanmıştır. Katılımcılara mülakatlara katılımları için 10 dolarlık hediye kartları verilmiştir. Araştırmacılar tüm verileri açık kodlama yöntemini kullanarak analiz etmiştir (Maxwell, 2013). Açık kodlama başlangıçta betimsel ve yapısal kodların oluşmasına yardım etmiştir. Bu başlangıç betimsel kodlar daha sonra temaları oluşturmak için yeniden düzenlenmiştir. Mülakatlardan elde edilen verilerin yorumlanmasında araştırmacıların alternatif okullarda yaptıkları gözlemlerden de yararlanılmıştır. Araştırmacı ön yargısını ortadan kaldırmak için bulgular katılımcılarla paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Çalışmaya başlamadan önce etik kurulu raporu alınmıştır. Her katılımcı çalışmaya gönüllü katılımlarını beyan eden bir formu doldurmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular alternatif okulların öğrenciler için hem avantajlarını hem de dezavantajlarını göstermiştir. Avantajlar dört kategoride toplanmıştır: (a) öğretimsel uygulamalar, (b) ilişkiler, (c) politikalar ve (d) mezuniyet ve sonrası için hazırlık. Öğretimsel uygulama avantajları şunlardır: öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğretim, müfredat, öğretim yöntemlerinde esneklik, deneyime dayalı öğrenme, öğrenci merkezli eğitim. İlişkiler kategorisinde, eğitimciler ve öğrenciler arası olumlu ilişkiler, olumlu okul iklimi, bağlılık, aile katılımı avantaj olarak belirtilmiştir. Politikalar kategorisinde, küçük okul/sınıf ortamı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğrenci kayıt kolaylığı belirtilmiştir. Mezuniyet ve sonrası için, geçiş planlaması ve liseyi tamamlama belirtilmiştir.

Alternatif okulların dezavantajları altı kategoride toplanmıştır: (a) sınırlı seçenekler, (b) öğretime engel olan durumlar, (c) dışlama ve damgalama, (d) zayıf sosyal ağ, (e) zayıf yönetim ve (f) sürdürülebilirlik. Sınırlı seçenekler kategorisinde dezavantaj olarak belirtilen durumlar: seçmeli derslerin eksikliği, müfredat dışı etkinliklerin eksikliği, spor etkinliklerinin eksikliği ve yemek çeşitlerindeki sınırlılıklar. Öğretime engel olan durumlar, düşük öğretim veya öğretmen kalitesi, kaynak ve öğretimde rehberlik eksiklikleri olarak belirtilmiştir. Dışlama ve damgalama kategorisinde, damgalama, öğrenci kayıtlarındaki orantısızlık, güvenlik endişeleri ve fiziksel izolasyon belirtilmiştir. Zayıf sosyal ağ, az sayıda akran ve aile katılımı eksikliği olarak belirtilmiştir. Zayıf yönetim kategorisinde, okul yönetiminin desteğindeki eksiklikler olarak belirtilmiştir. Son olarak sürdürülebilirlik kategorisinde ise bütçe problemleri ve belirsizlikler dezavantaj olarak belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Eğitim, Alternatif Okullar

### Kaynakça

- Afacan, K., & Wilkerson, K. L. (2019). The effectiveness of behavior-focused alternative middle schools for students with disabilities. *Behavioral Disorders, 45* (1), 41-52.
- Lehr, C. A., Tan, C. S., & Ysseldyke, J. (2009). Alternative schools: A synthesis of state-level policy and research. *Remedial and Special Education, 30* (1), 19-32.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Perzigian, A. B., Afacan, K., Justin, W., & Wilkerson, K. L. (2017). Characteristics of students in traditional versus alternative high schools: A cross-sectional analysis of enrollment in one urban district. *Education and Urban Society, 49* (7), 676-700.

## Erken Çocukluk Dönemindeki OSB Olan Çocuklarla Görsel Desteklerin Kullanılmasına Yönelik Türkiye'deki Lisansüstü Tezlerin Gözden Geçirilmesi

Eda Koç, Sunagül Sani-Bozkurt

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi (0-6/8 yaş) çocukların tüm gelişim alanlarının hızlı olduğu ve yeni beceriler öğrenmeye açık olduğu bir dönemdir. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların erken belirtilerinin fark edilmesi, tanı alması süreci ile birlikte mümkün olabildiğince en erken dönemde eğitim sürecinin başlaması önerilmektedir. Erken çocukluk döneminde eğitim almaya başlayan OSB olan çocuklarda sosyal, iletişim, dil, oyun ve bilişsel becerilerde olumlu katkılar ve ilerlemeler olduğu görülmüştür. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde verilen eğitimin çocukların gelişimi üzerinde daha etkili ve kalıcı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle OSB olan çocukların, erken dönemde yetersizliklerinin azaltılması ve yeni beceri/davranışlar kazandırma oldukça önemlidir. Erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklara yeni beceri ve davranış kazandırmada kullanılan pek çok yöntem ve uygulama mevcuttur. OSB olan çocukların gelişim alanlarındaki ilerlemeler için kanıta dayalı uygulamaların kullanılması son derece önemlidir. OSB olan çocukların özellikleri ve ilgileri düşünüldüğünde pek çok beceri ya da davranışın geliştirilmesinde kullanılan kanıta dayalı uygulamalardan biri de görsel desteklerdir. Görsel destekler; bir etkinlik, beceri ya da davranış ile ilgili bilgi sunan görsel yardımcılarıdır. OSB olan çocuklarda görsel uyaranların işitsel uyaranlara göre daha etkili ve anlaşılabilir olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla OSB olan çocukların eğitiminde işitsel uyaranlara ek olarak görsel destek uygulamalarının da kullanılması önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocuklara pek çok becerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli biçimlerde görsel uyaranlar ya da görsel desteklerin sunulduğu söylenebilmektedir. Bu noktadan hareketle, alanyazında erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklarla kullanılan görsel destek sistemlerinin neler olduğunu, hangi uygulamaların daha etkili ya da verimli olduğunu ve hangi görsel desteklerin daha fazla kullanıldığını belirlemenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra alanyazında yer alan çalışmalarda sınırlılıkları ve önerileri bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koyarak ileriye yönelik yapılacak araştırmalara ışık tutmak ve yol haritası çizmek bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gereksinimlerden hareketle, bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklarla görsel desteklerin kullanılmasına yönelik gerçekleştirilen Türkiye'deki lisansüstü tezlerin gözden geçirilmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışma bir sistematik alanyazın tarama çalışmasıdır. Konuyla ilgili Türkiye'de yapılan lisansüstü tez çalışmalarına Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) internet sitesinden ulaşılmıştır. Taramalar sonucunda 53 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan lisansüstü tezlerin bu araştırmaya dahil edilmesinde bazı kapsam içi ölçütler belirlenmiştir. Bu kapsam içi ölçütler; (a) katılımcıların otizm spektrum tanısı almış olması, (b) çalışmalarda yer alan tüm katılımcıların erken çocukluk döneminde (0-8 yaş) olması, (c) görsel destekler kapsamındaki etkinlik çizelgeleri, video model, sosyal öykü, replikli öğretim ve PECS yöntemlerinden biri ile ilgili olması, (d) araştırmaların tek denekli, deneysel ya da vaka çalışması modelleri kullanılarak desenlenmiş olması, (e) çalışmaların Türkiye'de yapılmış olması, (f) çalışmaların yüksek lisans ya da doktora tezi olmasıdır. Kapsam dışı ölçütler ise şu şekildedir: (a) OSB dışındaki yetersizlik türlerini içeren, (b) erken çocukluk döneminin dışında kalan yaşları kapsayan, (c) görsel destekler kapsamındaki etkinlik çizelgeleri, video model, sosyal öykü, replikli öğretim ve PECS yöntemlerinden herhangi birini içermeyen, (d) uygulamaya dönük olmayan ve özel eğitim dışındaki alanlarda yapılan tezlerdir. Ulaşılan tüm çalışmalar kapsam içi ve kapsam dışı tüm ölçütlere göre değerlendirilerek toplam 24 çalışma, çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar; (a) yayın türü, (b) katılımcı özellikleri (katılımcılar, sayısı, yaş), (c) uygulamacı, (d) ortam, (e) kullanılan materyal, (f) araştırma deseni, (g) bağımlı/bağımsız değişken, (h) izleme/genelleme, (i) sonuç başlıkları altında incelenmiş ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları görsel desteklerin erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklarda sosyal, oyun, serbest zaman ile güvenlik becerilerini geliştirmede ve problem davranışları azaltmada etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir. İncelenen çalışmalarda tüm bulgular birbiriyle tutarlılık göstermiş ve tüm yöntemler etkili bulunmuştur. Çalışma kapsamında en çok video model, en az replikli öğretim ve PECS yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

Yıllara göre dağılım incelendiğinde çalışmaların 2008 -2021 yılları arasında gerçekleştirildiği ve en fazla sayıda çalışmanın 2015 yılında yapıldığı görülmüştür. 2015 yılında yakalanan ivme ile birlikte sonraki yıllarda da konuyla ilgili çalışmaların devam ettiği görülmektedir. Ancak yakalanan bu ivmenin tüm dünyayı etkileyen COVID-19 pandemisi ve yaşanan şok etkisiyle birlikte 2020 yılı itibarıyla kesintiye uğradığı söylenebilir.

İncelenen çalışmalarda 70 OSB olan çocuk yer alırken; çocuklarla uygulamaların sıklıkla okul ortamında ve araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bulgular ile görsel desteklerin farklı ortamlarda, farklı kişiler tarafından uygulanabildiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Çalışmalarda çoğunluk olarak teknolojik araç-gereçler kullanılmıştır. Alanyazında teknoloji kullanımının, OSB olan bireylerin ilgi ve motivasyonunu artırdığını, gerekli beceri ve davranışları edinmelerini kolaylaştırdığı belirtilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma ile erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklarda görsel desteklerin etkili olduğu görülmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda farklı yaş ve yetersizlik grubundaki çocuklarda görsel desteklerin etkililiğinin yanı sıra farklı yöntemler ile karşılaştırılmasına yönelik araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** erken çocukluk, otizm spektrum bozukluğu, kanıta dayalı uygulamalar, görsel destek

#### Kaynakça

Akgün Giray, D. (2015). *Öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri edinmeleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., Spencer, M. K., Zahorodny, W., Rosenberg, C. R., White, T., Durkin, M. S., Imm, P., Nikolaou, L., Allsopp, M. Y., Ching Lee, L., Harrington, R., Lopez, M., Fitzgreal, R. T., Hewitt, A., ..., Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>

Balçık, B. (2010). *Otizimli bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımlar'ı uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çuhadar, S. (2008). *Resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin otistik özellikler gösteren çocukların serbest zaman becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güven, G., & Efe Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 2-50). Pegem Akademi.

Koçarslan, N. (2019). *OSB (otizm spektrum bozukluğu) tanısı almış bireylere, iPad yoluyla, fotoğraflar hakkında sohbet etmeyi öğretmede replikli öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 82-99). Vize Akademik.

Landa, R.J. (2008). Diagnosis of autism spectrum disorders in the first 3 years of life. *Nature Clinical Practice Neurology*, 4(3),138-147. <https://doi.org/10.1038/ncpneuro0731>

National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team [NCAEP]. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>

Odluyurt, S., & Çattık, M. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için teknoloji temelli müdahale yöntemleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1851-1861. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2203>

Özbey, Ç. (2011). *İletişim yetersizliği olan bireylere iletişim becerilerini kazandırmada "resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi" ile yapılan öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 20(3), 140-150. <https://doi.org/10.1177/10883576050200030201>

Turhan, C. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yavuz, A. A. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamalar. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu içinde* (s. 125- 150). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

## Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarında Eğitime Devam Eden Erken Çocukluk Dönemi Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla İlgili Araştırmalar: Sistematik Derleme

Burak Çarşanbalı, Aslıhan Arslan, Meral Melekoğlu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim ortamlarında yer alma durumları geçmişten günümüze sıklıkla tartışılan konulardan biri olmuştur. Bu tartışmalar süregelirken bu durumdan en büyük kaybı özel gereksinimli bireyler yaşamıştır. Çünkü özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamları tipik gelişim gösteren bireylerden ayrıştırılmış ve sosyal etkileşim düzeyleri azaltılarak izole edilmiş, özel eğitimin temel amacı olan bağımsızlığa ulaşma hedefi ihmal edilmiştir. Bu süreç içerisinde yaşanan kayıpların etkisini azaltmak amacıyla kaynaştırma/bütünleştirme terimi ortaya çıkmış ve özel eğitim alanı yeni bir bakış açısı kazanmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme terimi yıllar içerisinde farklı isimlerle de anılmıştır. Günümüzde kaynaştırma teriminin yerine hangi kelimelerin kullanılacağı sıklıkla tartışılan konulardan birisi olmuştur. Kapsayıcı eğitim ve bütünleştirme kaynaştırma yerine kullanılan terimlerden birkaçıdır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarını yeniden düzenleyerek etkileşim ve gelişim düzeylerini arttırmayı hedefleyen kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, yasalarla güvence altına alınsa da uygulama aşamasında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Bu problemlerden bazıları kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yer alacak nitelikli personelin olmaması, öğrenci gereksinimlerinin dikkate alınmaması, eğitim ortamlarındaki fiziksel yapının amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmemesi ve kaynaştırma/bütünleştirme da yer alan paydaşların iş birliğinde bulunmaması olarak sıralanabilir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında başarıyı etkileyebilecek bir diğer unsur ise özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine erken çocukluk döneminde başlamasıdır. Bu dönemde çocukların bilişsel, motor, dil, sosyal-duygusal ve kişilik özellikleri hızlı bir şekilde gelişim göstermektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde alınan eğitimin ve özel gereksinimli çocuklara sunulan fırsatların en üst düzeyde olması gerekmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli çocuklara yönelik sunulan kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinin erken çocukluk döneminde başlaması önem teşkil etmektedir. Erken çocukluk döneminde alınan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, özel gereksinimli çocukların uyum sağlama becerilerini gelişmesine yardımcı olacak ve ileride oluşabilecek problem davranışların daha oluşmadan önlenmesi sağlanacaktır. Bu durum erken çocukluk döneminde alınan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimin ne kadar kritik olduğunu gözler önüne sermektedir.

Her ne kadar erken çocukluk döneminde alınan kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin önemi bilinse de bu eğitim faaliyetleri genele hitap edememektedir. Erken çocukluk döneminde kaynaştırılması geciken ya da bir sebepten ötürü kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminden yararlanamayan özel gereksinimli çocukların sayısı da azımsanamayacak kadar çoktur. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminden yararlanamayan çocuklar içerisinde otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar da yer almaktadır. OSB'li çocukların iletişim başlatma, iletişimi sürdürme ve sosyal etkileşim becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaştıkları bilinmektedir. Bu durum OSB'li çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına sebep olabilmektedir. Bu sorunlar nedeniyle kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dahil olan paydaşlara birtakım sorumluluklar düşmektedir. Örneğin öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan OSB'li çocukların sosyal kabul düzeyini artırma, öğretim ortamlarında, etkinliklerde, araç gereçlerde uyarlamalar yapma ve öğretimi bireyselleştirme gibi görevleri bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı ulusal ve uluslararası alanda erken çocukluk döneminde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden OSB'li çocuklarla yapılmış araştırmaları incelemek ve bu konuyla ilgili alan yazındaki var olan durumu betimlemektir. Çalışmanın politika yapıcılara, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dahil olan tüm paydaşlara ve uzmanlara rehber olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın bu alanda yapılacak ileriki çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmada, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden erken çocukluk dönemi OSB'li bireylerle ilgili yapılan ulusal ve uluslararası alanyazında yayımlanmış araştırmaların sistematik derlemesi yapılmıştır. Bu bağlamda, ilk olarak anahtar kelimeler belirlenmiş ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Kütüphanesi bünyesinde yer alan EBSCOhost, ProQuest, Springer ve TÜBİTAK ULAKBİM veri tabanlarında Ocak 2011- Mayıs 2021 yılları arasında yayımlanmış araştırmalar taranmıştır. Araştırmanın amacına uygun dahil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenmiştir. Dahil etme ölçütleri; (a) 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış olması, (b) hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış makaleler



olması, (c) tam metin olması, (d) OSB tanısı almış çocuklarla çalışılması (e) erken çocukluk eğitimi alan 0-8 yaş arası çocuklarla çalışılması ve (f) kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili olması olarak belirlenmiştir. Hariç tutma ölçütleri ise a) katılımcıların OSB tanısı dışında ek bir tanı almış olması b) katılımcıların 8 yaşından büyük olması c) yapılan araştırmanın 2011 yılından önce yapılmış olması ve d) Katılımcıların ilkökul seviyesinde eğitim görmesi olarak belirlenmiştir. Tarama sonucunda birçok makaleye ulaşılsa da dahil etme ve hariç tutma ölçütleri doğrultusunda 22 araştırma analiz edilmek üzere seçilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Analiz edilen makalelere genel bir görünüm sağlamak amacıyla (a) ulusal ve uluslararası dağılımlarına göre (b) coğrafi dağılımlarına göre ve (c) yıllara göre d) türlerine göre dağılımları incelenmiştir. Çalışmalar araştırmanın konusu, araştırmanın amacı, katılımcı özellikleri, yöntemi, veri toplama araçları ve bulgular değişkenlerine göre analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alanyazın incelendiğinde OSB'li bireylerin erken çocukluk döneminde kaynaştırılmasına ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası araştırmaların miktarının az olduğu görülmüştür. Genel olarak yapılan araştırmalarda OSB'li bireylerin erken çocukluk döneminde kaynaştırılmasıyla ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin, sosyal etkileşim ile ilgili beceri öğretiminin, uyarlamalar ve müdahalelerin konu edinildiği belirlenmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği araştırmalar, öğretmenlerin OSB'li çocukların eğitim ihtiyaçları hakkında bilgi eksikliklerinin ve kavram yanlışlıklarının olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öğretmenlerin OSB'li çocukların eğitimlerine yönelik kanıta dayalı uygulamalar, uyarlamalar ve müdahaleler ile ilgili hizmet öncesi eğitime ihtiyaçlarının olduğu vurgulanmaktadır. İncelenen araştırmalarda ek olarak erken çocukluk döneminde OSB'li çocukların kaynaştırılmasına yönelik uygulanan müdahale ve uyarlamaların bu çocukların akademik ve gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için bir zorunluluk niteliğinde olduğu da açıklanmaktadır. Yapılan bu araştırmalar erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocukların ve öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme sürecindeki gereksinimlerini ortaya koyduğundan ve uygulanan müdahalelerin etkililiğini sorguladığından bu tür araştırmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma, Erken Çocukluk, Otizm Spektrum Bozukluğu

### Kaynakça

- Batu, S., İftar, G. K., & Uzuner, Y. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 33-50.
- Çulhaoğlu-İmrak, H., & Sığırtmaç, A. (2010). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood*, 3(1), 38-65.
- Kargin T. (2004). "Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. No: 561.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 Tarih ve 30471 Sayılı Resmî Gazete. Erişim adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeligi\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf)
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.
- Odluyurt, S. (2014). Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması. S. Batu (Editör) Kaynaştırmanın Başarısını Etkileyen Faktörler (3. Baskı, ss. 27-39).Vize Yayıncılık.
- Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 37-54.
- Özdemir, S. (2014) Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Editör: Servet Özdemir Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları, Gazi Üniversitesi Ankara: Pegem Akademi.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Underwood, K., Valeo, A., & Wood, R. (2012). Understanding inclusive early childhood education: A capability approach. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 290-299.

## COVID-19 Salgını ve Erken Çocukluk Özel Eğitim Hizmetleri

Cansel Aydemir, Simge Cepdibi Sıbıç, Özge Erdoğan, Hayrunisa Kan, Hasan Gürgür,

Gazi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Anadolu Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 salgını olarak da bilinen koronavirüs salgını 2020 yılından itibaren tüm dünyada hızlı bir yayılım göstermektedir ve bu durum tüm dünya işleyişinde değişikliklere yol açmaktadır. Koronavirüs salgını, eğitim anlayışı ve hizmetlerinde de değişikliklere yol açmıştır. Salgın sebebiyle okulların kapanması ise Türkiye'de ilk olarak 10 Mart 2020 tarihinde gerçekleşmiş ve 23 Mart 2020 tarihinde ise ilk ve orta öğrenim kurumları uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Bu süreç içerisinde özel eğitim hizmetleri planlı bir şekilde sadece uzaktan eğitim faaliyetleriyle sağlanamamıştır.

Özel eğitim hizmetleri içinde yer alan erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine bakıldığında ise, 0-36 aya yönelik özel eğitim ve 36-72 ayı içerisine alan okul öncesi özel eğitim dönemlerini içerdiği görülmektedir (Gül ve Diken 2009). Bu hizmet kapsamında 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, erken çocukluk özel eğitim hizmetleri, 0-36 ay içerisinde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ailelerinin bilgilendirilerek, aile katılımını, anne-babaların çocuklarının eğitimine destek olmaları şeklinde yürütülmekte ve 36 ayını tamamlayan özel eğitime ihtiyacı olan tüm çocuklara okul öncesi eğitim zorunlu tutularak gerçekleştirilmektedir.

Erken çocukluk özel eğitim hizmetleri özellikle yaşamın ilk yıllarında verilmekte olup gelişimsel olarak kritik dönemleri içermektedir. Bu kritik dönemlerde belli davranışların belli bir gelişimsel dönemde kazanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Kritik dönemlerin okul öncesi yıllarına denk geldiği ve bu dönemde çocuğa sağlanan uygun uyarıcı, model ve deneyimlerin çok önemli olduğu bilinmektedir (Durmuşoğlu Saltalı, 2013). Beyin gelişimi açısından erken çocukluk yılları ele alındığında ise, doğumdan 3 yaşına kadar beyin gelişiminin oldukça hızlı olduğu vurgulanmaktadır. Bebek ve çocukların bu yıllarda şaşırtıcı derecede hızlı öğrendiği bilinmektedir (Kirk, Gallagher, & Coleman, 2014/2017). Etkili, dinamik ve zenginleştirilmiş deneyim ve destek sağlanarak bebek ve çocukların daha işlevsel beyin oluşturmalarına yardımcı olunabileceği belirtilmektedir (Freberg, 2006; Sandman & Kemp, 2007; Shonkoff & Phillips, 2000).

Bu sebeple erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin temelinde, erken yaşlardaki deneyimin insan yaşamı ve gelişimi üzerindeki etkisini kanıtlayan bilimsel araştırmalar yer almaktadır. Erken çocukluk döneminde sunulan özel eğitim hizmetlerinin gelişimsel olarak risk oluşturan faktörleri en aza indirdiğini hatta ortadan kaldırdığını gösteren bilimsel araştırmalar bulunmaktadır (Burçak, 2013). Bu doğrultuda, özel gereksinimleri olan ve/veya riskli bebek ve çocukların gelişimlerini desteklemek ve var olan potansiyellerini en yüksek düzeyde kullanabilmelerini sağlamak amacıyla sunulan destek hizmetlerin bütünü erken çocukluk özel eğitim hizmetleri olarak tanımlanmaktadır. Kısaca, erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin temel amacının, riskli veya özel gereksinimli bebek ve çocukların kısa ve/veya uzun vadede karşılaşılabilecekleri problemleri engellemek ya da en aza indirmek olduğu söylenebilir. Alanyazında gerçekleştirilmiş olan çalışmaların sonuçları, erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin önemi ile birlikte bir yılı aşkındır var olan pandemi durumu önemli soru işaretleri akla getirmiştir. Bu doğrultuda yaşanan kısıtlamalar, karantina süreçlerinin erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin ne düzeyde ve nitelikte sunulduğunun somut olarak ortaya konmasının hizmetlerin niteliğini arttırmak adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle gerçekleştirilecek bir araştırmanın farklı bağlam ve ülkelerde sunulan hizmetlerin olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenerek nitelikli hizmetlerin planlanmasına yol gösterici olacağı ileri sürülebilir. Bu bağlamda gerçekleştirilecek olan bu çalışmada, gelişimsel açıdan bu denli önemli olan erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin Türkiye'de ve Dünya'da salgın boyunca riskli veya özel gereksinimli bebek ve çocuklara nasıl ve ne derece sağlandığına yönelik çalışmaların betimlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması çerçevesinde belge/doküman incelemeye dayalı bir çalışmadır. Araştırmanın amacı COVID-19 salgının başlamasıyla erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine erişimde mevcut durumun belirlenmesidir. Durum çalışması, incelenen güncel duruma göre neden ya da nasıl sorularına cevap arayan, araştırmacıya oldukça çeşitli veri toplama olanağı sağlayan bir araştırma türüdür (Yin, 2014). Durum çalışması her bir bağlamı derinlemesine, kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeye olanak tanır, bağlamın özelliklerine göre oluşan farklılıklar ve bunların altında yatan sebepler açıklanır ve okuyucu ya da ilgili kişiye betimlenir (Akar, 2016)

Yıldırım ve Şimşek (2018) doküman incelemesinin, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını ifade etmektedir. Nitel araştırmanın türlerinden biri olan doküman incelemesi hem tek başına bir veri toplama yöntemi olarak hem de diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırma durumun güncelliği sebebiyle yalnızca doküman incelemesi yoluyla veri toplamayı içermektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma salgın sürecinde sunulan erken çocukluk özel eğitim hizmetleri alanında yayımlanmış makaleler, yapılan düzenlemeler, rapor, bildiri gibi dokümanların incelenmesine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Ulusal alanyazın taraması sonucunda, "COVID-19 ve Özel Eğitim" veya "COVID-19 ve Okul Öncesi Eğitim" ile ilgili yapılan çalışmaların ve MEB ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı kitapçıkların bazılarında erken çocukluk özel eğitimine devam eden öğrencilerin ve ailelerinin salgın sürecindeki deneyimlerine ve sunulan hizmetlere değinilmiştir. Uluslararası alanyazın taramasında da doğrudan erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine yönelik hazırlanmış bültenlere, eyalet eğitim departmanlarının hazırladığı soru-cevap bilgilendirme formlarına, sivil toplum örgütlerinin yayınlarına ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler tümevarım analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Bu çerçevede öncelik araştırmacı grubu verileri gözden geçirerek örüntüleri belirlemiş ve kodlar oluşturarak verileri kodlamışlardır. Sonraki aşamada uzlaşarak temalar oluşturulmuş ve bulgular ortaya konmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamınca COVID-19 salgını sürecinde ulusal ve uluslararası çerçevede erken çocukluk özel eğitim hizmetleri ve bu hizmetlere erişim kapsamlı olarak araştırılmıştır. Tarama sonucunda salgın dönemi ve erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine yönelik yapılmış araştırmalar, düzenlemeler, bilgilendirme raporları, formlar ve bültenlere ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar tümevarım analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Ulusal ve uluslararası alanyazın taraması sonucunda, salgın döneminde sunulan erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine yönelik karşılaşılan sorunlar, uygulamalar ve çözüm önerileri saptanmıştır. Salgın döneminde sunulan erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinde karşılaşılan sorunlara bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarından uzak kalmasıyla ailelerin mevcut durumu destekleyecek eğitim bağları oluşturmada yetersiz kaldıkları, günlük rutinleri sağlamada zorlandıkları, fiziksel aktiviteleri çeşitlendirmede güçlük yaşadıkları gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Türkiye'de bu süreçte mobil eğitim uygulamaları, EBA TV gibi eğitim yayınları ve çeşitli destek programlarının hazırlandığı saptanmıştır. Farklı ülkelerde tele-sağlık hizmetlerinin yaygınlaştığı belirlenmiştir. Ülkemizde de hem uzaktan değerlendirme uygulamalarının hem de tele-sağlık gibi uzaktan destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, Erken çocukluk özel eğitimi, Özel gereksinimli küçük çocuklar

### Kaynakça

- Akar, H. (2016).Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burçak, A. D. (2013). Erken müdahale programları. S. S. Yıldırım Doğru, A. Ş. Öz (Eds.), *Aileler ve öğretmenler için el kitabı: Tüm yönleriyle özel bebekler & çocukların gelişimi ve etkinlik örnekleri* içinde (255-271). Ankara: Eğiten Kitap.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim* içinde (1-34). Ankara: Maya Akademi.
- Gül, O. S. ve Diken, İ. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, (1),1.
- Freberg, L.(2006). *Discovering biological psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S., Gallagher, J., & Coleman, M. R. (2014). Erken müdahale destek hizmetleri (Çev. F. Ünal). S. Rakap (Çev. Ed.), *Özel gereksinimli çocukların eğitimi* içinde (65-100). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB (2018). *Erken çocukluk özel eğitim özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (0-36 ay) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Sandman, C. A., & Kemp, A. S. (2007). Neuroscience of developmental disabilities. S. L. Odom, R., H., Horner, M. E. Snell, J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* içinde (224-246). New York: Guildford Press.
- Shonkoff, J. P., & Philips, D. A. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early child- hood development. Washington, DC: National Acad- emy Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

## Kanıt Temelli Uygulamalar ve Sınıflarda Uygulanması: Sorunlar, Sebepler ve Olası Çözüm Önerileri

Zahide Töret, Necdet Karasu

Özel Eğitim Gazi Üniversitesi

### Problem Durumu

KTU en az iki yüksek kalitede veya dört kabul edilebilir kalitede deneysel ya da yarı deneysel çalışmada, ağırlıklı bir etki büyüklüğü ile uygulamanın etkili olarak desteklediği müdahalelerdir (Gerstern vd., 2005). KTU; uygulamaya yönelik değişkenlerin, araştırma sürecinin, uygulama basamaklarının ve sonuçların çok ayrıntılı ve bir kalite düzeyinde raporlandığı yüksek kaliteli araştırmaların tekrarlanması ve etkisinin kanıtlandığı uygulamalardır. (Cook & Schirmer, 2006; Cook, Tankersley, & Landrum, 2009). Cook, Tankersley ve Harjusola-Webb (2008) özel eğitimcilerin uzman bilgeliğini (professional wisdom) kullanarak öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine yönelik olarak KTU'yu seçmeleri ve uyarlamaları, bu yöntemlerin etkilerini değerlendirmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Raporlanması belli kurallara ve etkililiği birden fazla araştırma sonucuna bağlı olan KTU (Horner vd., 2005; Gerstern vd., 2005), sınıftaki her çocuğun başarılı olması için tek reçete olmamakla birlikte dikkatli seçilip güvenilirliği sağlayacak şekilde uygulandığında sınıfın büyük çoğunluğunun başarısını desteklemektedir (Cook vd. 2008). Bu nedenle KTU'nun önem arz ettiği ilk alan öğrenci öğrenmesinin sağlanması olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra KTU'nun sınıflarda uygulanması öğretmenin deneme yanılma yoluyla en etkili uygulamayı bulurken harcaacağı emeği ve zamanı azaltan bir faktör olarak görülmektedir (Torres vd. 2012).

Diğer taraftan KTU'nun öğrenme ve öğretme süreçlerindeki verimliliği politika yapıcıların da dikkatini çekmiş ve sınıf içinde KTU kullanılması yasalar ile de zorunlu tutulmuştur (Örn, No Child Left Behind, 2001; Individual with Disabilities Act [IDEA], 2004). Ancak sınıf içi verimlilik verileri, öğrenci çıktılarına ilişkin olumlu etkileri, yasal yükümlülük ve STK'lar ve mesleki birliklerin desteklerine rağmen "KTU ve sınıf içi uygulamalar arasındaki boşluk" konusu KTU kavramının eğitim alanına girmesi ile araştırmacıların sıkça vurguladığı bir konu olmuştur. Bu boşluk klinik ortamlarda etkililiği kanıtlanmış uygulamaların çeşitli nedenlerle öğretmenler tarafından sınıf içinde işe koşul(a)maması olarak tanımlanabilir (Spencer, Detrich, & Slocum, 2012).

KTU'nun klinik ortamlarda araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel çalışmalar, sınıflarda ise öğretmenler tarafından uygulanması gerekliliği göz önüne alındığında KTU ve sınıf arasındaki boşluğun giderilmesi için anahtar grupların araştırmacılar ve öğretmenler olduğu söylenebilir. Araştırma ve uygulama arasındaki boşluk her iki grup tarafından kabul edilse de, boşluğun sebebi iki grup açısından farklı yorumlanmaktadır. Araştırmacılar, öğretmenlerin çalışmalarının sonuçlarını anlamadıklarını veya kendilerinin ürettiği bilimsel bilgiyi sınıflarında kullanmak için gerekli becerilere sahip olmadıklarını iddia ederken, öğretmenler ise araştırmaların sınıflarda uygulanamayacağından, araştırmaların sınıflarda uygulanmak üzere yapılmadığından ve araştırma bulgularına büyük ölçüde erişilemediklerinden şikâyet etmektedir (Carnine, 1997). Ancak bu iki grup KTU'ların sınıf içinde uygulanabilmesi için birlikte çalışması gereken paydaşlardır. Alan yazında ise çeşitli çalışmalarda iki grubun bakış açısı ortaya konmuş ve tartışılmıştır. Örneğin; Vanderlinde ve Van Braak (2013) yaptığı bir çalışmada araştırma ve uygulama arasındaki boşluğa karmaşık ve farklılaştırılmış bir olgu olarak yaklaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmaya katılan tüm katılımcıların araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında daha fazla işbirliğinin gerekli olduğu konusunda hemfikir olduklarını vurgulamışlardır. Hornby, Gable ve Evans (2013) KTU'nun sınıf içinde uygulanmasına yönelik zorlukları; öğretmenlerin eğitim araştırmalarına güven duymamaları, öğretmenlere KTU hakkında verilen eğitimlerin etkisiz yöntemlerden oluşması, okullarda eskiden beri süregelen bir eğitim alışkanlığının olması gibi nedenlere bağlamışlardır.

Bir uygulamanın, bilimsel dayanaklı olma düzeyine ilişki bir dizi ölçütleri içeren KTU; her çocuk için bir "başarı reçetesi" olmamakla birlikte sınıf ortamlarında öğrenme çıktılarının ilerletilmesinde anahtar bir öğretim unsuru olabilir. Ancak literatürde KTU ile sınıf uygulamalarının kesişme noktalarına yönelik ciddi düzeyde boşluk olduğu vurgulanmaktadır. Alan yazında vurgulanan bu boşluğun hangi sebeplere bağlandığı merak konusu olmuştur. Bu problem doğrultusunda literatürde yapılan çalışmalar incelenmiş olası sebepler ve çözüm önerileri tartışılmıştır.

### Yöntem

Bütün öğrenciler için işe yarayan tek bir uygulama olmasa da pek çok öğrencide benzer çıktıları sağlayan uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamalar alanyazında çalışan uygulamacılar, öğretmenler ya da araştırmacılar tarafından farklı isimlerle kodlansa da yol açtığı pozitif çıktılar yüksek nitelikli farklı araştırmalar tarafından teyit edilmiş uygulamalara

“kanıt temelli uygulamalar” (KTU) adı verilmektedir. KTU son otuz yıldır eğitim alanında ve izleyen süreçte doğal olarak da özel eğitim alanında sıkça karşılaşılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu derleme çalışmasının temel amacı, alanyazında sıkça vurgulanan, araştırmacıların laboratuvar ortamında bilimsel bilgi ve uygulamalara dayanarak ürettiği, ve bu döngünün tekrarlanması ile elde edilen KTU’ ların, öğretmen eli ile sınıfa özel koşullarda tekrar işe koşulması sürecindeki aksaklığın tartışılmasıdır. “Bilimsel çalışmalar sonucunda elde edilen KTU’ ların sınıflarda öğretmenler tarafından uygulan(a)mamasının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri nelerdir? ” sorusu bu tartışmanın temel sorusudur. Bu temel soru çerçevesinde alan yazında yapılmış çalışmalar derlenerek okumalar yapılmıştır. Literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda bir sentezleme yapılarak çalışmada sırasıyla, KTU’ nun tanımı ve sıkça karıştırılan diğer uygulamalardan farkları açıklanmış KTU ve sınıf arasında boşlukların olası nedenlerine adres gösterilmiştir. Çalışmada son olarak KTU’ nun sınıf içi uygulamalarda bir uygulama unsuru olarak etki alanının genişletilmesine yönelik öneriler, öğretmen yetiştirme ve hizmet içi durumdaki öğretmenlere verilecek eğitimler çerçevesinde tartışılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

KTU öğrenci başarısına anlamlı etkileri olan yüksek kaliteli araştırmaların ortaya koyduğu uygulamalar ve programlardır (Cook & Odom, 2013). Ancak KTU ile sınıf içinde uygulanmaları arasındaki boşluk yasal zorunluluk ve teşviklere rağmen giderilememektedir. Bu boşluğun araştırmaların raporlanması, yayımlanması, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının istenik düzeyde olmaması, araştırmacı ve öğretmenler arasındaki iş birliğinin yetersizliği ve öğretmenlere sağlanan eğitimlerin yetersizliği ve düşük nitelikte olması gibi çeşitli nedenlere bağlı olduğu söylenebilir (Burns & Ysseldyke, 2009; Greenwood & Abbott, 2001; Hornby vd., 2013; Paynter & Keen, 2015).

Sonuç olarak hem sınıflarında hem de araştırma laboratuvarlarında bilimsel bilginin üretildiği ve birbirlerine bilgi akışının basılı materyallerden, sosyal medyaya geniş bir yayın ağı ile sağlandığı, araştırmacı ve öğretmen arasında sıkı iş birliği bağlarının olduğu bir sistemde KTU ve sınıf arasındaki boşluğun hızla giderilebileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kanıt temelli uygulamalar, özel eğitim, araştırma, müdahale, özel eğitim öğretmeni.

### Kaynakça

- Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *Journal of Special Education, 43*, 3-11. doi:10.1177/0022466908315563
- Carnine, D. (1997). Bridging the research-to-practice gap. *Exceptional children, 63*(4), 513-521.
- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (Eds.). (2006). *What is special about special education? Examining the role of evidence-based practices*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children, 75*(3), 365 – 383.
- Cook, B. G., & Odom, S.L., (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children, 79*, 135-144.
- Cook, B. G., Smith, G. J., & Tankersley, M. (2012). Evidence-based practices in education.
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Harjusola- Webb, S. (2008). Evidence-based practice and professional wisdom: Putting it all together. *Intervention in School & Clinic, 44*, 105–111. [http:// dx.doi.org/10.1177/1053451208321566](http://dx.doi.org/10.1177/1053451208321566)
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children, 71*, 149–164. HYPERLINK "<http://dx.doi.org/10.1177/001440290507100202>".
- Greenwood, C. R., & Abbott, M. (2001). The research to practice gap in special education. *Teacher Education and Special Education, 24*(4), 276-289.
- Hornby, G., Gable, R. A., & Evans, W. (2013). Implementing evidence-based practice in education: What international literature reviews tell us and what they don't. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 57*(3), 119-123.
- Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 2004, Pub. L. No. 108–446, 20 U.S.C. § 1400 et seq

No Child Left Behind Act of 2001 Public Law 107–110, 20 U.S.C. § 6301 et seq. (2002).

Paynter, J. M., & Keen, D. (2015). Knowledge and use of intervention practices by community-based early intervention service providers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(6), 1614-1623.

Spencer, T. D., Detrich, R., & Slocum, T. A. (2012). Evidence-based practice: A framework for making effective decisions. *Education and Treatment of Children, 35*(2), 127-151.

Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). The effect of selfevaluation of teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education, 35*, 161–171. doi:10.1177/002246690103500306

Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2012). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children, 45*(1), 64-73.

Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British educational research journal, 36*(2), 299-316.



## Pandemi Sürecinde Özel Eğitim Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Örneği

Duygu Büyükköse, Elçin Yüksel

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

2019 yılı Aralık ayında başlayan ve küresel bir salgın olan koronovirüs (COVID-19) dünya genelinde ekonomik, sosyal ve pedagojik alanlarda değişimlere neden olmuştur. Tüm dünyada birçok üniversite yüz yüze eğitime devam edememiş, uzaktan eğitim sürecine geçiş yapmak zorunda kalmıştır (Can, 2020). Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de üniversiteler, bu süreçten benzer şekilde etkilenmiştir. Ülkemizde çeşitli üniversitelerde Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin zorunlu olarak gerçekleştirilmesi gereken özel eğitim öğretmenlik uygulaması da pandemi nedeniyle uzaktan öğretim ile gerçekleştirilmek durumunda kalmıştır. Daha önceki yıllarda öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullar ve özel eğitim sınıflarında yüz yüze gerçekleştirdiği öğretmenlik uygulaması; pandemi nedeniyle sonlandırılmak zorunda kalmış ve 2019-2020 öğretim yılı bahar dönemine denk gelen 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla ülke genelinde öğretmen uygulaması dersleri uzaktan eğitim şeklinde yürütülmeye başlanmıştır. 2020-2021 öğretim yılında da birçok üniversitede öğretmenlik uygulaması, pandeminin sürmesi nedeniyle uzaktan uygulama biçiminde gerçekleştirilmeye devam etmiştir. Bu durum; yaşanan pandemi ile birlikte bir zorunluluk haline gelen uzaktan öğretmenlik uygulamasına dahil olan öğrencilerin (öğretmen adaylarının) bu süreçten nasıl etkilendiklerinin, uygulama sürecinin nasıl gerçekleştiğinin ve sorunların neler olduğunun ortaya konulmasını gerektirmiştir. Türkiye’de COVID-19 sürecinde özel eğitim alanındaki uygulamalar hakkında az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Mengi ve Alpdoğan, 2020; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2021, Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2020; Şenol ve Yaşar, 2020). Bu araştırmalardan ikisinin aday öğretmenler ile gerçekleştirildiği görülmüştür (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2020; Sarier ve Uysal, 2021). Piştav-Akmeşe ve Kayhan’ın (2020) araştırmasında aday öğretmenler, öğretmen eğitiminde dijital ortamda öğretim tasarımları ile etkileşime fırsat veren düzenlemelerin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Aday öğretmenler erişilebilirlik ve imkanları sınırlı olan öğrenciler için yerel yönetimler tarafından destekleyici merkezler açılmasını da önermişlerdir. Sarier ve Uysal (2021) ise metaforlar yoluyla öğretmen adaylarının sürece bakışını incelemiş ve süreçte öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin rol ve sorumluluklarını yerine getirmede sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada ifade edilen bir diğer önemli husus ise; geçmişte yüz yüze eğitimde yeterince önemsenmeyen fakat uzaktan eğitimin sunduğu dijital fırsatların gelecekte pandemi bitse de yüz yüze eğitime entegre bir şekilde kullanılabileceği olmuştur.

COVID-19 salgın sürecinin özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme sürecine olan etkilerinin derinlemesine anlaşılması, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğretmen yetiştirme uygulamalarında bu ihtiyaçlara yönelik uyarlamaların gerçekleştirilebilmesi için alandaki öğretmen adaylarının görüşlerini içeren; yapılacak yeni araştırmalara gerek olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının COVID-19 sürecinde gerçekleştirdikleri öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu araştırma nitel araştırmalara dayalı fenomenoloji deseninde gerçekleştirilecektir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda olayları ve katılımcıların bakış açılarını anlamaya odaklanmak amaçlanmıştır. Farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derin bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmak için fenomenolojik desen kullanılmaktadır. Olaylar, deneyimler, algılar ve ya da durumlar gibi farklı şekillerde karşımıza çıkan bu olgularla günlük yaşantımızda farklı şekillerde karşılaşmaktayız. Ancak bu durum söz konusu olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Koşullar yüzünden uzaktan eğitimle gerçekleştirilen özel eğitim öğretmenlik uygulamasının da tam olarak nasıl gerçekleştiği ve süreçte yer alan bireylere etkileri konusunun tam anlaşılmamış olduğunu ifade edebiliriz. Öğretmen adaylarının sürece ilişkin görüşlerine odaklanmanın, özel eğitim öğretmenlik uygulaması hakkında derinlemesine bilgi vereceği ve böylece niteliği artırmaya yönelik somut önerilerin ortaya koyulabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği programında son sınıfta okuyan ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğrencilerin katılması planlanmaktadır. Araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilecektir. Katılımcıların belirlenmesi için öğrencilere, araştırmanın amaçlarının ifade edildiği ve gönüllü olarak katılmak istedikleri takdirde onlara ulaşılmasını sağlayacak iletişim bilgilerini iletebilecekleri online bir form

gönderilmiştir. Araştırmaya öğretmenlik uygulamasına devam eden 10 öğrencinin gönüllü olarak katılmak istediği belirlenmiş olup, bu öğrencilerle görüşmelerin gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Öğrencilerle yarı-yapılandırılmış online görüşmeler yapılarak ses kaydı alınması planlanmıştır. Araştırma süreci hakkında detaylı bilgi bildiri sunumunda aktarılacaktır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrencilere COVID-19 salgını sürecinde öğretmenlik uygulamasını nasıl gerçekleştirdikleri, planlama, materyal geliştirme, online ortamda uygulamaların nasıl yapıldığı, öğretmenlerle ve uygulamadan sorumlu öğretim elemanları ile iletişimi nasıl gerçekleştirdikleri, süreçte yaşanan sorunlar, sorunlara yönelik çözüm önerileri ve uzaktan eğitimde kullandıkları uygulamalar başta olmak üzere sorular sorularak derinlemesine bakış açılarının ortaya konması amaçlanmaktadır. Ortaya çıkan sonuçların gelecek dönemlerde öğretmenlik uygulamasına planlamasında yer alan kişiler ve kurumlar için faydalı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. COVID-19 salgını sürecinde özel eğitim öğretmen adaylarının görüşlerini ele alan Türkiye’de gerçekleştirilmiş iki araştırma bulunmaktadır (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2020; Sarier ve Uysal, 2021). Bu anlamda öğretmenlik uygulamalarının nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi ve online uygulamaların niteliğini artırmaya yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının gelecekte yapılacak araştırmalara bilimsel bilgi sağlayacağı ve uygulamalar için öneriler sunacağı ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19 salgını, özel eğitim, özel eğitim öğretmenlik uygulaması,

### **Kaynakça**

- Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Mengi, A. ve Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N.(2021). Koronavirüs (COVID-19) salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 73-104.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2020). Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin Koronavirüs (COVID-19) salgını sürecinde uygulama derslerine ilişkin deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(8), 3669-3688.
- Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2021). Öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecindeki “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(5), 606-642.
- Şenol, F. B. ve Yaşar, M. C.(2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden “Özel eğitim”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458.
- Yıldırım, H. ve Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Sınıf Yönetimi Sürecinde Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumları

Ayşegül Kanık, Yüksel Gündüz

MEB, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğrenme gücü ile ilişkili çok sayıda terim kullanılmıştır. Her öğrencinin anlama hızı ve kapasitesinin aynı olması beklenemez. Çoklu zekâ türlerinin de olduğu gerçeğinden hareketle her öğrencinin bilgiyi özümseme ve anlamlandırma biçimi baskın olan zekâ türüne ya da çevresel koşullara bağlı olarak değişebilir. Öğrenci farklılıkları aynı zamanda bir zenginliktir. Öğrenciler esnek gruplamalarla bireysel yeteneklerini gösterebilirler ve birbirlerinden faydalanabilirler (Tomlinson, 2003).

Öğretmenlerin, disleksi konusunda olan bilgi eksiklikleri tanılama aşaması ile kendini göstermekte, sınıf yönetimindeki yanlış uygulamalardan devam ederek öğretim-yöntem ve tekniklerini uygulama konusundaki hatalarına kadar ilerlemektedir.

Çoğaltay. N. (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlere disleksi konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri sorulmuş, çok az bir kısmının kendini yeterli gördüğü, genelinin kendini yetersiz gördüğü tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada tanılama aşamasında da öğretmenlerin öğrenciyi direk RAM, a yönlendirdikleri, çocuk psikiyatri servisine yönlendireceklerini bilmedikleri belirlenmiştir.

Öğrenme gücü yaşayan çocukların geç fark edilmesi ya da fark edildikten sonra yok sayılması öğrencilerin akademik yetersizliklerin yarattığı yetersizlik duygusu yanında birde okul içinde yaşanan akran zorbalıklarına yol açmaktadır. Öğrenci okul içindeki bu sorunlarla baş etmekte zorlanmakta, içine kapanabilmektedir. Öğretmenlerin alacakları en öncelikli tedbirlerden biri öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olacak şekilde öğretimsel stratejiler geliştirmek, öğrencinin öğrenme stillini keşfederek aktif öğrenmesine yardımcı olmaktır. Bölümlere ayırarak öğretme yönteminin dislektik bireyler için faydalı olduğu çalışmalarda gözlemlenmiştir.

Dislektik çocukların geneli sürekli oturmaktansa, öğrenme ortamında arada bir hareket etmeyi tercih eder (Reid, G.&Green S.2011). Türkiye 'de destek eğitim sınıflarında öğrenim gören dislektik bireylerin çalışma ortamları aynı sınıfta öğrenim gördükleri öğrencilerden farklıdır. Destek eğitim sınıfı yönetmeliğinde destek sınıfında bulunması gereken materyaller belirlenmişken, uygulamada destek eğitim sınıfları okullarda bulunan boş sınıflardan seçilmektedir. Sınıflarda dislektik öğrencilerin gelişimine yönelik destekleyici materyallerin sayısı oldukça azdır. Öğretmenlerin öncelikle dislektik öğrencilerin öğrenme stilini keşfederek buna uygun olarak öğretim materyali tasarlama yoluna gitmesi isabetli olacaktır.

Sınıf yönetimi sürecinde dislektik öğrencilerde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri de akran zorbalığına ve dışlanmaya maruz kalan dislektik çocukların derse katılımındaki ilgisizliktir. Öğretmenlerin dislektik öğrencilerin derse katılımını sağlanması için stratejiler üretmesi kaçınılmazdır (Özmen E. R., 2012). Öğrencilerin derse katılımının sağlanması için, dersi farklı tepki elde edecek şekilde düzenlemenin öğrenci katılımını desteklediğini çalışmalarında belirtmiştir.

Sınıf yönetimi sürecinde dislektik öğrencilerde motivasyonu sağlama da diğer faktörler kadar önem arz etmektedir. Motivasyon için dikkat edilecek nokta, öğretilecek içeriğin zorluk düzeylerinin öğrenci performansına uygun olmasıdır. (Mastopieri ve Scruggs,2004). Öğrenmek için amaç oluşturmak, seçenek sunmak ve hedef belirlemek sınıf yönetimi sürecinde motivasyonu sağlamaya yönelik stratejilerdendir. Verilen ödevin zorluk derecesinin yüksek olması da özellikle öğrenme gücü olan çocuklarda motivasyon kaybına ve öğrenilmiş çaresizliğe sebep olabilir. Görev zorluğunun doğrudan motivasyonu, öğrencideki başarı beklentisini, kaygıyı ve performansı etkilediği belirlenmiştir (Britt,2005).

Sınıf yönetimi sürecinde dislektik bireylere olumlu müdahalede bulunabilmek için, öğretmenler kendilerini yetiştirmeli çeşitli hizmet içi eğitim kurslarına katılarak eğitim fakültesinde edinemediği bilgileri kapatma yoluna gitmelidir. Sadece sınıf öğretmenlerinin değil öğretmenlerin birlikte çalıştığı rehber öğretmeni, destek eğitim öğretmeni, Ram personelleri ve çocuk psikiyatrilere de kendini bu konuda geliştirerek koordinasyon halinde çalışarak, disleksinin çocuğun hayatında bir engel değil farklılık olduğunu kendisine ve ailesine hissettirmelidir.

Bu araştırmanın problemi: "Sınıf yönetimi sürecinde disleksili öğrencilere ilişkin tutumları nelerdir? sorusu olacaktır.

Çoğu zaman 1.sınıf öğretmenleri okuman sorununun zaman yönetimi ve planlamadaki eksiklikler, aile ilgisizliği, sosyo-ekonomik koşullar, okula uyum konusunda yaşanan zorluklar sebebiyle yaşandığını düşünerek disleksili öğrencilerin tanılanmasını erteleyebilmektedir. Tanılama aşamasının genellikle 3.sınıfa kadar uzayabildiği de yapılan araştırmalarla belirtilmiştir. Yine öğrenme güçlüğü ya da disleksili olan öğrencilerin DEHB olan öğrencilerle karıştırılması da tanılama ve müdahaleyi geciktiren etmenler arasındadır.

### Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışması niteliğindedir. Bu araştırma nitel verilere dayalı betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada, sınıf yönetimi sürecinde disleksili öğrencilerle karşılaşmış öğretmenlerle pandemi sürecinde olduğumuz için uzaktan görüşmeler yürütülmüştür. Disleksili öğrencilerle karşılaşan öğretmenlerin sınıf içinde bu öğrencilere karşı tutumlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun İli İlkadım İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı disleksili öğrencilerin olduğu sınıfta görev yapan ya da yapmış olan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, önceden hazırlanan dört sorunun katılımcılara sorulması ve katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Katılımcılara sorulacak olan sorular hazırlanmış, uzman görüşüne başvurulmuş, uzman görüşü ile görüşme sorularının içeriği ve soru sayısı belirlenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniğinde araştırmacı görüşme sorularını görüşme öncesinde hazırlar ancak görüşme esnasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2013: 3; akt: Koçyiğit, 2015: 5).

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere (öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumları, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları, çalıştıkları sınıflar, ikinci bölümde ise disleksili öğrencilere karşı sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin tutumlarına ve öğretmenlerin disleksi hakkındaki yeterliliklerine ilişkin sorularına yer verilmiştir. Form disleksili öğrencilere ilişkin öğretmenlerin tutumlarına ilişkin toplam beş yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veri toplama aracında yer alan sorular aşağıda verilmiştir. . Veri toplama aracında yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

- 1.Disleksi konusundaki bilgi düzeyiniz nedir?
- 2.Disleksi ile ilgili bilgileri nerelerden öğrendiniz?
- 3.Disleksili öğrencilerle eğitim -öğretim yapma konusundaki yeterliliğiniz nedir?
- 4.Sınıfınızdaki disleksili öğrencilere karşı tutumunuz nedir?
- 5-Sınıfınızdaki disleksili öğrencilerle yaşadığınız sorunlar nelerdir?

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Formun güvenilirliği için iki ön görüşme, pilot uygulama yapılmıştır.

Araştırmada sınıf yönetimi sürecinde disleksili öğrencilere karşı öğretmenlerin tutumunu belirlemek amacı ile 20 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme'' yapılmıştır. Görüşmeler pandemi sürecinde olduğumuz için online olarak yapılmış, gelen cevaplar kaydedilmiştir. Disleksili öğrencilerin olduğu sınıfta öğretmenlerin bu öğrencilere tutumu konusunda öğretmen görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizlerinden yararlanılmıştır.

Görüşme verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Temalar oluşturulmuş ve temalar kategorilere ayrılmıştır. Her bir kategori ile ilgili doğrudan katılımcıların görüşleri, olduğu bir şekilde ifade edilip yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ilkokulda farklı sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlerle, bu araştırma kapsamında geliştirilmiş görüşme formu kullanılarak pandemi sürecinde olunmasından ötürü uzaktan görüşme yoluyla yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde disleksili öğrencilere yönelik tutumlarını araştırmaya yönelik olarak, görüşme yapılan öğretmenlere 5 alt başlıkta sorular yöneltilmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlere yöneltilen dördüncü soruda , Sınıfınızdaki disleksili öğrencilere karşı tutumunuz nedir? Sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 7 tanesinin disleksili öğrenciler için yeterli zaman ayıramadıkları, 4'ünün bu öğrencilere müzik, beden ve resim gibi derslerde zaman ayırabildiği, 5' inin bu öğrencilerin özel eğitime gitmesi gerektiğini düşündüğü, 1 'inin veli baskısından ötürü gerçekçi olamadığı, 5 inin başarılı öğrenciler ile oturarak ilerleme sağlamaya çalıştığı, 2' sinin BEP planını uygulayamadığı, 5' inin ise uygun yöntem ve tekniklerle yeterince ilgilendiği görülmektedir.

Tüm bu görüşme verileri ve kuramsal boyut ele alındığında, öğretmenlerin çoğunun disleksi konusunda bilgi sahibi olmadığı, disleksi ile ilgili bilgileri genellikle internetten ya da izledikleri filmde edindikleri, öğretmenlerin kendilerini çoğunlukla disleksi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ve öğrencilere beden, müzik, resim gibi derslerde zaman ayırabildikleri, yeterli zamanı bulmakta ayırmakta zorlandıkları, tüm bu sebeplere bağlı olarak da hem disleksi konusunda öğretmen yeterliliğinin artırılması gerektiği, hem de bu öğrencilere karşı tutumların iyileştirilmeye çalışılmasının da önem arz ettiği sonucuna ulaşabiliriz.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme güçlüğü, disleksi, sınıf yönetimi, öğretmen

#### **Kaynakça**

Britt, T. W. (2005). The Effects of Identity-Relevance and Task Difficulty on Task Motivation, Stress, and Performance. *Motivation and Emotion*, 189-202.

Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yeterlilikleri: Nitel Bir Araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd ed). Ohio: Merrill Prentice Hall.

Özmen, E. R. (2012). *Zihinsel Engellilerde Öğretmenlik Uygulaması*. (E. R. Özmen, Dü.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling The Promise Of A Differentiated Classroom. Teaching Strategies And Tools For Responsive Teaching*. Alexandria VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

## Erken Çocuklukta Özel Eğitim ve Teknoloji Kullanımı

Ali Kurt, Meral Melekoğlu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Teknoloji kelimesinin, Yunanca kökenli yapmak anlamına gelen techner ile bilmek anlamına gelen logos kelimelerinin birleşmesiyle oluştuğu belirtilmektedir. Teknoloji kavramının, farklı kaynaklarda çeşitli şekilde tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımların ise tanımlayan kişilerin bakış açısına ya da tanımladığı bağlama göre farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumu tarafından teknoloji “bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimi” ve “insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü” şeklinde tanımlanmıştır. Farklı bir kaynakta teknoloji, “bilimsel bilgiye dayalı olarak, makine ve cihazları imal etme bilgisi” olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanımda ise teknolojinin, “sürdürülebilir hedefleri karşılayan insanları ve makineleri içeren organize görevlere, bilginin yaratıcı bir şekilde nasıl uygulandığını anlamakla ilgilendiğine” yer verilmiştir. Bu tanımlardan yola çıkılarak teknoloji kullanımı ise bilgi birikimiyle ortaya çıkan gelişmeler sonucunda oluşan ilerlemelerin bir alanda işe koşulması olarak ifade edilebilir. Günümüzde teknolojinin farklı alanlarda işe koşulduğu ve neredeyse artık bunun bir zorunluluk haline geldiği ifade edilmektedir. Bu alanlardan birisinin de eğitim alanı olduğu ve teknolojinin eğitimde kullanılması ile ortaya çıkan eğitim teknolojisinin eğitim alanında kullanımının neredeyse zorunluluk haline geldiği belirtilmektedir. Teknolojinin eğitimde kullanılmasının bazı avantajları şu şekilde ifade edilmektedir:

- Öğrenmede kalıcılığı sağlama
- Öğrenmeyi kolaylaştırma
- Anlatılan konuyu destekleme
- Öğrencilerin derse dikkatini sağlama
- Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama
- Beynin algılama yeteneğini artırması
- Bireysel farklılıklara özgü uyarlanabilmesi
- Değerlendirmenin bilgisayar ortamında yapılması sonucunda adil ve yansız puanlamanın yapılabilmesi
- Öğrenme süresi açısından kişiye kendi hızında öğrenme fırsatı vermesi
- Öğretmenlerin işlerini kolaylaştırma ve öğrenme ortamını düzenlemesini sağlama

Ayrıca ülkelerin gelişmiş ülke düzeyine gelmesinde de önemli bir göstere olduğu dile getirilmektedir. Teknolojinin her alana entegrasyonunun bu kadar elzem ve değerli olduğu düşünüldüğünde özel eğitim alanında da teknolojiye oldukça ihtiyaç duyulacağı söylenebilir. Öyle ki özel gereksinimli bireylerin çeşitli yetersizlikleri nedeni ile ortaya çıkan eşitsizliklerin giderilmesi ve bu bireylerin bağımsızlaştırılması açısından da önemli olduğu ifade edilebilir. Daha da özele inilecek olursa erken çocukluk özel eğitiminde teknoloji kullanımı konusunda ulusal alanyazında doğrudan ilişkili bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu anlamda bu konuya ilişkin kuramsal bir altyapının oluşturulması yeni çalışmalar için yol gösterici olabilir. Dolayısıyla bu çalışmada; öncelikle erken çocukluk eğitiminin önemi ve Türkiye’deki durumuna, daha sonra sırasıyla erken müdahale / erken çocuklukta özel eğitim, özel eğitimde teknoloji kullanımı, erken çocuklukta teknoloji kullanımı ile erken çocukluk özel eğitiminde teknoloji kullanımı konularına ışık tutulacaktır.

### Yöntem

Erken çocukluk özel eğitiminde teknoloji kullanımı konusunu ele alan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından olan derleme bir çalışmadır. Yapılan bir çalışmada araştırma problemleri yerine bir konuya ait başlıklara odaklanılarak o konuyla ilgili yapılan çalışmaların araştırmacının birikimleri çerçevesinde ilişkilendirilmesine derleme çalışma denilebilir. Derleme çalışmaların bir konu hakkında bilgi verme ve alanyazında ilgili konuya dikkat çekme amacı güdülerek yapıldığı belirtilmektedir. Bu anlamda bu çalışmada da erken çocukluk özel eğitiminde teknoloji kullanımı konusu ele alınmıştır. Alanyazında erken çocuklukta özel eğitimin temellerini erken çocukluk eğitiminden ve özel eğitimden aldığı



belirtilmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada öncelikle özel eğitimde teknoloji kullanımı ve erken çocuklukta teknoloji kullanımı konularına odaklanılmıştır. Bunlardan sonra da erken çocukluk özel eğitiminde teknoloji kullanımı konusu üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla bu amaca yönelik alanyazındaki ulaşılan kaynaklar incelenmiş ve konu başlıkları halinde derlenerek anlamlı bir bütün oluşturulmuştur.

Çalışma sistematik bir derleme çalışması olmaması sebebiyle konuya katkı sunan ve ilgili görülen araştırmalar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar kaynakça bölümünde yer alan çalışmalardır. Çalışmaların tam metinlerine ulaşılarak ayrıntılı şekilde incelenerek çeşitli bilgi parçaları not alınmıştır. Daha sonra tüm çalışmalardan elde edilen bu bilgi parçaları uygun şekilde konu başlıkları halinde bütünleştirilmiştir. Bu bütünleştirme sonucunda şu başlıklar ortaya çıkmıştır: Erken çocukluk, erken çocuklukta teknoloji kullanımı, erken müdahale / erken çocuklukta özel eğitim, özel eğitimde teknoloji kullanımı, erken çocuklukta özel eğitim ve teknoloji kullanımı.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Erken çocukluk özel eğitiminde teknoloji kullanımı konusunu ele alan bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre alanyazında erken çocuklukta teknolojinin kullanılmasının faydalı olduğuna dair kanıtlar vardır. Ancak özellikle erken çocuklukta görev alan kişilerin yeterliği ile bağlantılı olarak bu teknolojilerin uygun kullanımının sağlanabileceği de belirtilmektedir. Bir diğer sonuç ise küçük çocuklarda özellikle kontrollü bir kullanımın sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Tüm bunlara ek olarak erken çocuklukta teknoloji kullanımı ve erken çocukluk özel eğitiminde teknoloji kullanımı konularında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ulusal alanyazında erken çocukluk özel eğitiminde teknoloji kullanımı konusunda böyle bir derleme çalışmanın olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma erken çocukluk özel eğitiminde teknoloji kullanımı konusunda alanyazına bilgi sağlayarak yeni çalışmaları tetikleyeceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk, özel eğitim, teknoloji kullanımı, yardımcı teknolojiler, erken çocukluk özel eğitiminde teknoloji kullanımı

### **Kaynakça**

- Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2010). Bilişim şuraları, teknoloji politikaları ve eğitim. Akademik Bilişim Konferansları kitabı içinde (ss. 475-482). Muğla.
- Alpar, D., Batdal, G., & Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 19-31.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği, Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 556-565.
- Günay, D. (2017). Teknoloji nedir? Felsefi bir yaklaşım. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7(1), 163-166.
- Gürol, A., Yavuzalp, N., Bağcı, F., & Serhatlıoğlu, B. (2009). Öğretmen adaylarına göre eğitim fakültelerinde eğitim teknolojisi standartları ve performans göstergelerinin uygulanma durumu (Fırat Üniversitesi Örneği). In Proceedings of 9th International Educational Technology Conference (IETC2009) kitabı içinde (ss. 442-448). Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Open University (2020). What is technology?. <https://www.open.edu/openlearn/science-maths-technology/engineering-and-technology/technology/what-technology>, web sitesinden 2 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Uysal, M. (2019). Mesleki ve teknik anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi (Küçükçekmece örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yengin, D. (2015). Teknoloji, tekniyum ve nesnelerin interneti. Sosyal Medya Araştırmaları. (der. Deniz Yengin). 185-209. İstanbul: Paloma Yayınevi.
- Yıldırım, E., Uğurlu, M. F., & Gözübüyük, K. (2018). Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. Electronic Turkish Studies, 13(21), 189-198.
- Zerenler, M., Türker, N., & Şahin, E. (2007). Küresel teknoloji, Araştırma-Geliştirme (AR-GE) ve yenilik ilişkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(17), 653-667.

## Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarındaki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Katılımları ve Farklı Değişkenlerle İlişkisi

Fadime Yanaç Taylan, Hatice Bakkaloğlu

Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

Çocuklar erken dönemlerden itibaren çevreleriyle etkileşimlere girmekte ve bu etkileşimler öğrenmeleri için bir bağlam oluşturmaktadır. Çevreyle gelişimsel (McWilliam, Trivette ve Dunst, 1985) ve bağlamsal (McWilliam, 1991) olarak uygun şekilde geçirilen süre katılım olarak tanımlanmakta ve farklı tür (McWilliam ve Ware, 1994) ve düzeyleri (McWilliam ve Bailey, 1992) içermektedir. Casey ve McWilliam (2007) aktif olarak çevrelerine katılım gösteren çocukların kişilerle etkileşimlerinin ve nesne manipülasyonlarının daha fazla olmasıyla çocukların daha fazla deneyim yaşadıklarını ve daha çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılıma ilişkin yapılan araştırmalar yüksek katılım düzeyleriyle yüksek akademik başarı arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Dunst, McWilliam ve Holbert, 1986). Zakszeski, Hojnosi ve Wood (2017) yaptıkları çalışmada akranlarına, öğretmenlerine ve etkinliklere yüksek etkileşimlerle katılım gösteren okul öncesindeki tipik gelişen (TG) ve özel gereksinimli (ÖG) olan çocukların daha yüksek düzeyde akademik başarı ve sosyal gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların farklı alanlardaki çıktıları için önemi belirlenen katılım çevresel özellikler (McWilliam ve Bailey, 1992) ve çocuğa özgü değişkenlerden etkilenebilmektedir. Çocuğa ilişkin değişkenlerden çocuğun sahip olduğu yetersizlik durumu katılım performansını etkileyebilmekte (McWilliam ve Bailey, 1995) ve yapılan araştırma sonuçları ÖG olan çocukların TG akranlarına kıyasla daha sınırlı katılım performansına sahip olduklarını göstermektedir (Brown, Odom, Li ve Zercher, 1999; Coelho, Cadima, Pinto ve Guimaraes, 2019). Sembolik oyun, sosyal iletişim ve sosyal karşılıklık alanlarında sınırlılıklar (Hobson, Hobson, Malik, Bargiota ve Calo, 2013) yaşayan otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların hem TG hem de diğer tanı gruplarındaki akranlarından daha düşük düzeyde katılım performansına sahip olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Harrop, Green, Hudry ve Consortium, 2017; Kemp, Kishida, Carter ve Sweller, 2013). Katılımın önemi düşünüldüğünde ve OSB olan çocukların bu alanda sınırlı performansa sahip oldukları göz önüne alındığında katılım OSB olan çocuklar için desteklenmesi gereken bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Uygun desteklerin sunulabilmesi için ise öncelikle çocukların bu alandaki performanslarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda ulusal alanyazın incelendiğinde OSB olan çocukların katılım performanslarının belirlenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamış ve uluslararası alanyazında ise araştırmaların çoğunlukla OSB dışındaki diğer tanı gruplarıyla yürütüldüğü görülmüştür. Ayrıca OSB olan çocukların katılım performanslarıyla otizmle ilişkili olan otizm şiddeti, sosyal iletişim yeterliği ve tekrarlayıcı davranışlar ile okula uyum düzeyleri ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ülkemizdeki OSB olan çocukların katılım performanslarına ilişkin bilgi eksikliğini gidermeye ve yeni uygulamaların oluşturulmasıyla var olan uygulamaların şekillendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada okul öncesi kaynaştırma ortamlarında eğitim alan OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetiştirilmesine, akran ve materyale katılım ile katılım karmaşıklığı performanslarının etkinlik türlerine ve otizm şiddetine göre farklılaşma durumlarının; otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların sosyal iletişim yeterlikleri, tekrarlayıcı davranışlar, okula uyum düzeyleri ile öğrenci-öğretmen ilişkileri arasındaki farkların; bu alanlarla birlikte otizm şiddetinin katılım tür ve karmaşıklığıyla ilişkilerinin ve son olarak yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklığıyla ilişkili olan değişkenlerin yordayıcılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırma, etkinlik türlerine ve otizm şiddetine göre performansların karşılaştırıldığı nedensel karşılaştırma ve değişkenler arası ilişkilerin incelendiği korelasyonel araştırma deseni olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Çalışma grubunu yaşları 39-72 ay arasında olan ve eğitimlerine okul öncesi kaynaştırma ortamlarında devam eden 52 (40 erkek, 12 kız) OSB tanılı çocuk oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında çocukların otizm tanılarını doğrulamak ve otizm şiddetine göre sınıflandırmak için Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ), sosyal iletişim yeterliğini belirlemek için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon (SİLKOL-R-OTV), tekrarlayıcı davranışlarını belirlemek için Tekrarlayıcı Davranış Ölçeği-Revize-Türkçe Versiyon, okula uyum düzeylerini belirlemek için Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu ve öğrenciyle öğretmen ilişkilerinin belirlenmesi için Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (ÖÖİÖ-KF) kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçları öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Verilerin analizi aşamasında öncelikle değişkenlerin normal dağılım gösterme durumları incelenmiş, verilerin normal dağılım

varsayımlarını ihlal etmediği belirlendikten sonra araştırma sorularına ilişkin analizler parametrik testler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklık performanslarının karşılaştırılması için ilişkili Örneklem t Testi, OSB şiddeti hafif ve ağır olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklık performanslarının karşılaştırılması ve OSB şiddeti hafif ve ağır olan çocukların sosyal iletişim yeterliği, tekrarlayıcı davranışları, okula uyum düzeyleri ile öğrenci-öğretmen ilişkilerinin karşılaştırılması için Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım tür ve karmaşıklık performanslarıyla sosyal iletişim yeterliği, tekrarlayıcı davranışlar, okula uyum düzeyleri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve otizm şiddeti arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir. Son olarak OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve katılım karmaşıklığı performanslarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi için Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yalnızca akarana katılım performansları farklılaşmaktadır. Otizm şiddetine göre çocukların tüm etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklık performanslarının farklılaştığı ve SİLKOL-R-OTV, TEDÖ-R-TV, OUÖDÖ-KF ve ÖÖİÖ-KF puanlarında farklılıklar olduğu bulunmuştur. Çocukların tüm etkinliklerde katılım türleri ile karmaşıklık performanslarının SİLKOL-R-OTV ile pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. TEDÖ-R-TV'nin stereotipik davranışlar alt alanının yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım ve katılım karmaşıklığı performanslarıyla ve sınırlı ilgi alt alanının yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine ve materyale katılım ile katılım karmaşıklığı, yapılandırılmamış etkinliklerde ise materyale katılım ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. OUÖDÖ-KF toplam ve alt alanı puanları ve ÖÖİÖ-KF'nin yakınlık alt alanının tüm etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklık performansları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. ÖÖİÖ-KF'nin çatışma alt alanının yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine ve akarana katılım ile katılım karmaşıklığı, yapılandırılmamış etkinliklerde ise akarana katılım ve katılım karmaşıklığıyla, ÇODÖ puanının ise tüm etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklık performanslarıyla negatif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Hiyerarşik regresyon analizlerinde yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine ve akarana katılım ile katılım karmaşıklığının sosyal iletişim yeterliği ve okula uyum düzeyleri, materyale katılımın otizm şiddeti ve sosyal iletişim yeterliği tarafından yordandığı; yapılandırılmamış etkinliklerde ise yetişkine, akarana ve materyale katılım ile katılım karmaşıklığının otizm şiddeti ve sosyal iletişim yeterliği tarafından yordandığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm spektrum bozukluğu, katılım, sosyal iletişim yeterliği, tekrarlayıcı davranışlar, okula uyum, öğrenci-öğretmen ilişkisi

### Kaynakça

- Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *Journal of Special Education, 33*(3), 138-153. doi:10.1177/002246699903300302
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2007). The STARE: The scale for teachers' assessment of routines engagement. *Young Exceptional Children, 11*(1).
- Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I., & Guimaraes, C. (2019). Self-regulation, engagement, and developmental functioning in preschool-aged children. *Journal of Early Intervention, 41*(2), 105-124. doi:10.1177/1053815118810238
- Dunst, C. J., McWilliam, R. A., & Holbert, K. (1986). Assessment of preschool classroom environments. *Diagnostic, 11*, 212-232.
- Harrop, C., Green, J., Hudry, K., & Consortium, P. (2017). Play complexity and toy engagement in preschoolers with autism spectrum disorder: Do girls and boys differ? *Autism, 21*(1), 37-50. doi:10.1177/1362361315622410
- Hobson, J. A., Hobson, R. P., Malik, S., Bargiota, K., & Calo, S. (2013). The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology, 31*(1), 114-127. doi:10.1111/j.2044-835X.2012.02083.x

- Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M., & Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 134-143.
- McWilliam, R. A. (1991). Targeting teaching at children's use of time: Perspectives on preschoolers' engagement. *Teaching Exceptional Children, 23*(4), 42-43.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2. baskı, ss. 229-256). Columbus, OH: Merrill.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*(2), 123-147.
- McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5*, 59-71.
- McWilliam, R. A., & Ware, W. B. (1994). The reliability of observations of young children's engagement: An application of generalizability theory. *Journal of Early Intervention, 18*(1), 34-47.
- Zakszeski, B. N., Hojnoski, R. L., & Wood, B. K. (2017). Considerations for time sampling interval durations in the measurement of young children's classroom engagement. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(1), 42-53. doi:10.1177/0271121416659054

## Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamadaki Yeterlikleri

Ümit Şahbaz, Orhan Güder

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsanlar dünyaya gelirken birbirlerinden farklı özelliklerle doğarlar. Bu özellikler saç rengi, göz rengi, ağırlık ve boy gibi fiziksel farklılıklar olabileceği gibi; birtakım yetersizlikler de olabilmektedir. Bu yetersizlikler doğum ile görülebildiği gibi sonraki süreçlerde de görülebilmekte ve bireysel olarak değişiklik gösterebilmektedir (Söğüt, 2017). Dolayısıyla bazı bireyler akranlarına göre daha geride iken, bazıları ise daha ileri düzeyde olabilmektedir. Bu sebeple bu bireylere günlük yaşam becerileri ve bilişsel beceriler gibi birçok alanda destek verilmesi gerekmektedir. Şüphesiz bu alanlardan bir tanesi de eğitimidir. Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1997). Günümüzde, bu değişiklikler okullarda belli bir müfredat çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Genel eğitim okullarında yürütülen müfredatlar incelendiğinde, bunların daha çok normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik olduğu, akranlarından ileride ya da geride kalan öğrencilerin bu müfredatlardan yeterince faydalanmadığı (Diken ve Batu, 2010, Habiboğlu, 2018) ve özel eğitime gereksinim duydukları görülmektedir. Özel eğitime gereksinim olan bireyler, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerdir (ÖEHY, 2018). Özel gereksinimli bireylerin eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek ve diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak amacıyla kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi verilmesi gerekmektedir (ÖEHY, 2018).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan bireyin; eğitimini nerede, ne kadar süreyle, hangi amaçla ve kimler tarafından alacağını yasal olarak güvence altına almak için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanmalıdır (Kargın, 2004). Bireyselleştirilmiş eğitim programı ÖEHY (2018) "Özel gereksinimli bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı" şeklinde tanımlanmakta ve kaynaştırma öğrencilerinin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

BEP ile ilgili olarak okullarda BEP geliştirme birimi oluşturulmaktadır. Bu birim; okul müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısı başkanlığında, rehberlik öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrenci velisi ve öğrenciden oluşmaktadır. Bu birimde yer alan ve BEP'in etkili ve verimli olarak işlenmesini sağlayacak ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme konusunda en önemli etkenlerden birisi de sınıf öğretmenidir (Arivett, Rust, Brissie ve Dansby, 2007; Erden, 1998). Sınıf öğretmeni, öğrenciye uygun davranışın saptanmasında, ona göre eğitim yapılmasında ve sürecin değerlendirilmesinde çok önemli bir etkiye sahiptir (Gözütok, 1991). Bu sebeple, öğretmenlerin bu konuda, hizmet öncesi ve hizmet içinde iyi eğitim almaları ve yetiştirilmeleri önemlidir (Darling-Hammond, 2003; MEB, 1997). Sınıf öğretmenleri üzerine düşen sorumlulukları iyi bilmeli ve görevlerini yapmalıdır. Sınıf öğretmenleri özel eğitim konusunda beklenen yeterliğe sahip değilse, özel eğitimden istenen verim elde edilememektedir. Bu konuda ilgili alan yazın incelendiğinde, BEP yeterlikleri ile ilgili olarak çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde; BEP hazırlama sürecine ilişkin tutumlar (Çuhadar, 2006; Tike, 2007, Avcıoğlu, 2011), BEP ekip kararları (Ruppar ve Gaffney, 2011), BEP eğitiminin kaynaştırma öğretmenlerinin yeterliklerine etkisi (İlik, 2015), okul yöneticilerin BEP hazırlanması ve uygulanması hakkındaki görüşleri (Yılmaz, 2013; Ayanoglu ve Erdoğan, 2019), sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterlikleri (Camadan, 2012), öğretmenlerinin BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlükler (Kuyumcu, 2011; Söğüt, 2017; Şahin ve Gürler, 2018; Çakılı, Gönen, Bağcı ve Kaynar, 2020) ile ilgili olduğu görülmekte, sınıf öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması durumuna göre BEP hazırlamadaki yeterliklerinin belirlendiği bir araştırmaya rastlanılmamaktadır.

Araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamadaki yeterliklerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

### Alt Amaçlar

Sınıf öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma öğrenci olup olmama durumuna göre,

1. BEP hazırlık öncesi sürecini açıklayabilme,

2. BEP hazırlama,
3. BEP sürecinde ailenin katılımını sağlayabilme,
4. BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi,
5. BEP ile ilgili genel

yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterliklerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılacaktır. Bu tarama modelinde; geçmişte veya halen var olan bir durum var olduğu şekliyle betimlemesinin amaçlanır (Karasar, 2014).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kütahya ili genelinde resmi ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmeni oluşturacaktır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgiler formu ve İlik ve Sarı (2018) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlik Ölçeği (ÖBEPYÖ)" ile toplanacaktır. Ölçek, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme, uygulama ve değerlendirme yeterliklerini değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmış, 5'li likert tipinde (oldukça yeterli, yeterli, kısmen yeterli, yetersiz, oldukça yetersiz) ve 38 maddedir. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Dört boyuttan oluşmaktadır:

- BEP hazırlık öncesi (1-8.sorular arası, 8 madde),
- BEP hazırlama (9-17.sorular arası, 9 madde),
- BEP'e aile katılımı (18-22.sorular arası, 5 madde),
- BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi boyutu (23-38.sorular arası, 16 madde).

### Veri Toplama Süreci

Araştırma için; Kütahya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınacak, veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde google form üzerinden, toplanacaktır. Google form üzerinden oluşturulan link sınıf öğretmenlerine direkt olarak veya okul yöneticileri vasıtasıyla elektronik yollarla iletilecektir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar google form tarafından otomatik olarak tablolastırılacak ve bu tablo Microsoft Excell'e çevrilerek SPSS analiz programına aktarılacaktır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada ÖBEPYÖ'nden elde edilen veriler SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilecek, verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenecektir. Elde edilecek sonuçlar doğrultusunda parametrik ya da nonparametrik testler kullanılacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bireyselleştirilmiş eğitim programı MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) (2018) "Özel gereksinimli bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı" şeklinde tanımlanmaktadır. BEP okullarda uygulanışı kurulan komisyonlar ile olmaktadır. Bu komisyonun etkili ve verimli olarak işlemlerini sağlayacak ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme konusunda en önemli etkenlerden birisi de sınıf öğretmenidir Sınıf öğretmeni, öğrenciye uygun davranışın saptanmasında, ona göre eğitim yapılmasında ve sürecin değerlendirilmesinde çok önemli bir etkiye sahiptir Bu sebeple, öğretmenlerin bu konuda, hizmet öncesi ve hizmet içinde iyi eğitim almaları ve yetiştirilmeleri önemlidir. Sınıf öğretmenleri üzerine düşen sorumlulukları iyi bilmeli ve görevlerini yapmalıdır. Sınıf öğretmenleri özel eğitim konusunda beklenen yeterliğe sahip değilse, özel eğitimden istenen verim elde edilememektedir. Bu amaçla bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamadaki yeterliklerinin belirlenecektir.



Araştırma sonucunda elde edilen bulguların okullarda özel gereksinimli bireylere yönelik olarak düzenlenen bireyselleştirilmiş eğitim programlarının daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Kaynaştırma Öğrencisi, Sınıf Öğretmeni

#### Kaynakça

Arivett, D.L., Rust, J.O., Brissie, J.S., Dansby, V.S. (2007). Special education teachers' perceptions of school psychologists in the context of individualized education program meetings. *Education*, 127(3), 378-388.

Avcıoğlu, H. (2011). Zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.

Ayanoğlu, Ç., Erdoğan, D. G. (2019). Okul Yöneticilerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Hazırlanması/Uygulanması Hakkındaki Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706.

Camadan, F. (2012). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve BEP Hazırlamaya İlişkin Öz-yeterliliklerinin Belirlenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.

Çıkkılı, Y., Gönen, A., Bağcı, Ö. A., & Kaynar, H. (2020). Özel Eğitim Alanında Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Konusunda Yaşadıkları Güçlükler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 5121-5148.

Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. Sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması uygulanması izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers. *Educational Leadership*, 60, 6-14

Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İlköğretimde Editör: Diken, İ.(Ed). *Kaynaştırma*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Gözütok, D. (1991). Öğretmenlerin ve öğrencilerin algılarına göre mesleki davranışlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 405-409

Habiboğlu, N. (2018). *İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve ehber öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.

İlik, Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin, kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliliklerine etkisi*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

İlik, Ş. Ş., Hakan, S. (2018). Öğretmenler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlik Ölçeği ÖBEPYÖ: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1467-1483.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri 27. basım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

MEB.(1973); *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Yayımlandığı Resmi Gazete tarih ve sayısı: 14.06.1973, 1739.

MEB. (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

- MEB.(2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.[https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeli\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf)adresinden 18.04.2021 tarihinde erişildi.
- Özer, N., & Atik, S. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Celal Tayyar Uğurlu (Edt.), Eğitimin Temel Kavramları, Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Ruppar, A.L. ve Gaffney, J.S.(2011). Individualiz ededucation program team decisions: apreliminary study of conversations, *Negotiationsand Power, Research&PracticeforPersonswith Severe Disabilities*, 36, 11-22.
- Söğüt, D, (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, A., Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 594-625.
- Tike, L. (2007). *Sınıf öğretmenlerin, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama surecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982); <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/> anayasa\_ 2018.pdf (Erişim Tarihi: 13.04.2021).
- Yılmaz, F.,M. (2013). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (bep) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

## The Lived Experiences of Teachers with Visual Impairment toward Inclusion of Students with Visual Impairment

Hatice Şengül-Erdem, A. Dilşad Yakut

İstanbul Medipol Üniversitesi, İbn Haldun University

### Problem Durumu

As the population of students with visual impairment (VI) who are placed in inclusive settings has increased (Miyachi, 2020), research interests in inclusion of VI have precisely increased, showing that teachers were positive toward the inclusion of students with VI (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Glaubman & Lifshitz, 2001). Teachers, especially, hold more positive attitudes toward inclusion of students with VI if they feel prepared (i.e. acquiring necessary skills in pre-service training) to teach these students. A study conducted in Turkey indicated that pre-service general education teachers did not believe that they acquired skills for teaching students with VI efficiently (Kesiktaş & Akçamete, 2011) which can be a detrimental factor for inclusion. Teachers are against full-time inclusion for students with severe VI as they require differentiated instructional adaptations (Ward et al., 1994).

Visual impairments can affect one's life in two domains: social domains and academic domains. Regarding social domain, students with VI felt that they were not respected and treated fairly by their typically developing peers (Asamoah et al., 2018). Students with VI felt less stigmatized when both the climate of inclusive settings and attitudes of teachers were positive (Hess, 2010). In another study, students with VI felt included, whenever they fit in with their counterparts and their social experiences were enjoyable (Jessup et al., 2017).

Visual impairments can also influence academic domains of students. Students stated that the teachers should have enough time for their differentiated needs (Asamoah et al., 2018). Studies emphasized the capability of teachers to select appropriate adaptations for successful science and mathematics experiences of students with VI (Klingenberg et al., 2019; Koehler & Wild, 2019).

Research on inclusive education has predominantly focused on student-related factors and less attention has been placed on teacher-related factors even though examination of teacher-related factors, particularly their experiences arisen from their disabilities, would allow us to examine the same fundamental through another lens. For example, Dvir (2015) explored the views of teachers with physical disabilities toward inclusion of students with disabilities and examined how teachers with disabilities construct their professional identity. One of the important findings was that teachers described their disabilities as a "unique value" and perceived themselves as models since their personal experiences can be viewed as an inspirational source for students with disabilities, particularly improving self-image of students (Dvir, 2015). In another study Lewis et al. (2003), both school administrators and students with VI remarked the credibility of the advice given by teachers with VI as they relied on first-hand experience. In addition, parents of students with VI found these teachers as "excellent role models" as they teach students with VI to be independent and hopeful for their future (Lewis et al., 2003). The common theme emerged from the studies that focused on teachers with disabilities and their students with disabilities was that the teachers become role models for their students in terms of personal image and coping strategies that they use.

Inclusive education is the fundamental pillar of education. To further narrow down the research scope, we focus on experience of teachers with VI toward the inclusion of students with impairments to capture complex phenomena with a closer look. In this context, the purpose of this study is to explore experience of teachers with VI toward the inclusion of students with VI. Three research questions guided this study are: (1) what are the opinions of teachers with VI towards inclusive practices of students with VI?, (2) how do teachers with VI influence inclusive practices of students with VI?, (3) what do teachers with VI think about the ideal education of students with VI?

### Yöntem

A qualitative phenomenological research design was used to explore the experiences of teachers with VI. As the phenomenological research focuses on the meanings people make of their lived experiences about the phenomenon (Brantlinger et al., 2005), we considered this approach as the most appropriate since it would allow us to gain a deeper understanding of the lived experiences of participants.

We used a purposive sampling to recruit participants through the Association of Blinds of Turkey where all participants are members in. The participant group consists of eight teachers who have %90 and more VI. Criterion sampling technique was also used for the recruitment. The inclusion criteria are: (1) to have VI and (2) to work with a student with VI in inclusive settings.

Data were collected using semi-structured interviews. All interviews were performed in a single session with the ranging duration from 50 to 70 minutes. The data were analyzed by content analysis via MAXQDA20, a qualitative software program. During the analysis, four main steps taken were *the decontextualization, the recontextualization, the categorization, and the compilation* (Bengtsson, 2016).

To ensure credibility, member checking, peer debriefing, and collaborative working by involving intercoder reliability were used in the present study (Brantlinger et al., 2005; Cresswell, 2007; Cresswell, & Miller, 2000). Deciding adequate sample size, providing verbatim transcription, and using qualitative software program (Whittemore et al, 2001) were further strategies to support the credibility. With regard to ethical concerns, researchers had prepared a detailed informed consent form that included information about the purpose of the research and indicated that participants have right to withdraw from the study at any time, their participation is voluntary, data are confidential and scientific purpose, and their anonymity is protected.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Six themes identified from the analysis were as follows: underlying issues in inclusion, personal guidance of teachers on students with VI, critical evaluation of inclusion, from diagnosis to the IEP implementation, the appropriate model of education for students with VI, sense of teachers in inclusion.

According to the findings, teachers made critical evaluations about diagnosis and placement at the GRCs, the lack of courses about VI in pre-service teacher education programs, problems in implementing the IEPs, the lack of materials and assistive technologies in general education classrooms and resource rooms, teachers' attitudes about inclusion and negative impacts of inclusion on students with VI. Teachers' presence in schools facilitated the IEP process, increased collaboration with parents, and enhanced students' personal and academic development. Teachers emphasized that students with VI should be educated in schools for VI in primary level in order to be able to gain necessary skills, such as expressing themselves, accessing braille, accepting their disabilities, achieving self-care skills. After getting these skills, the transition from special education schools to inclusive settings is strongly recommended by all participants.

**Anahtar Kelimeler:** Inclusion, lived experience, students with visual impairment, teachers with visual impairment

### **Kaynakça**

- Alghazo, E.M., & E.E. Naggar Gaad (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94–9. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., Abdullah, A., & Nyarko, J. A. (2018). Inclusive education: Perception of visually impaired students, students without disability, and teachers in Ghana. *SAGE Open*, 8(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244018807791>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195–207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Dvir, N. (2015). Does physical disability affect the construction of professional identity? Narratives of student teachers with physical disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 56-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.001>

- Glaubman, R., & H. Lifshitz. 2001. Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 207–23. <https://doi.org/10.1080/08856250110074373>
- Hess, I. (2010). Visually impaired pupils in mainstream schools in Israel: Quality of life and other associated factors. *British Journal of Visual Impairment*, 28(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/0264619609347242>
- Jessup, G., Bundy, A. C., Broom, A., & Hancock, N. (2017). The Social experiences of high school students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(1), 5–19. <https://doi.org/10.1177/0145482X1711100102>
- Kesiktaş, A. D., & Akcamete, A. G. (2011). The relationship of personnel preparation to the competence of teachers of students with visual impairments in Turkey. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(2), 108–124. <https://doi.org/10.1177/0145482X1110500208>
- Klingenberg, O.G., Holkesvik, A.H., & Augestad, L. (2019). Research evidence for mathematics education for students with visual impairment: A systematic review. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1626322>
- Koehler, K., & Wild, T. (2019). Students with visual impairments' access and participation in the science curriculum: Views of teachers of students with visual impairments. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 22(1), 1–17.
- Lewis, S., Corn, A. L., Erin, J. N., & Holbrook, M. C. (2003). Strategies used by visually impaired teachers of students with visual impairments to manage the visual demands of their professional role. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(3), 157-168. <https://doi.org/10.1177/0145482X0309700304>
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 171–90. <https://doi.org/10.1080/08856250410001678478>
- Miyauchi, H. (2020). A Systematic Review on Inclusive Education of Students with Visual Impairment. *Education Sciences*, 10(11), 346. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10110346>
- Ward, J., Center, Y., & Boncher, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21(1), 34–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1994.tb00081.x>
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522–537. <https://doi.org/10.1177/104973201129119299>

## İşitme Kayıplı Bireyler İçin Eğitsel Değerlendirme Protokolü Geliştirme Süreci

Hatice Akçakaya

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

### Problem Durumu

Normal işitme -10 dB HL ile 15 dB HL düzeyindeki işitme yetisi olarak tanımlanırken işitme kaybı, işitme düzeyinin 16 dB HL ve üzerinde olmasıdır (ASHA, 2020). İşitme kaybı ortaya çıkma zamanına göre dil öncesi, dil sırası ve dil sonrası işitme kaybı olarak sınıflandırılmaktadır. Dil sırası işitme kaybı dil henüz edinilmeden ortaya çıkarken, dil sırası işitme kaybı 2-3 yaşlarında ortaya çıkmaktadır. Dil sonrası işitme kaybı ise 4-5 yaştan sonra ortaya çıkmaktadır (Kulińska, 2019). Dil öncesi ve dil sırası işitme kaybı, çocukların işitsel algı, dil ve konuşma becerileri ile bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerini de olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir (Blamey vd., 2001; Luckner ve Movahedazarhouliq, 2019; Pisoni ve Cleary, 2004). Bu gelişim alanlarının tipik işiten çocuklarla paralel bir şekilde ilerlemesi için işitme kaybı olan çocukların erken dönemde tanınmaları, uygun cihazlarla cihazlandırılmaları ve özel eğitime yönlendirilmeleri büyük önem taşımaktadır. İşitme kayıplı bireyler işitme kaybının türüne göre işitme cihazı, koklear implant, kemiğe implante edilebilir işitme cihazları ya da orta kulağa implante edilebilir işitme cihazları ile cihazlandırılmaktadır (Belgin ve Şahlı, 2015). Erken ya da geç tanınarak, cihazlanan ve özel eğitime yönlendirilen işitme kaybı olan çocuklar konuşma algısı, genel gelişim, bilişsel beceriler, dil ve konuşma becerileri açısından değerlendirilmekte ve değerlendirmeler sonrası eğitsel amaçlar belirlenmektedir. İşitme kaybı olan çocuklara ek olarak dil sonrası işitme kaybı olan çocuk veya yetişkin bireylerin cihazlandırılma sürecinden sonra işitsel algı ve konuşma algılarının geliştirilebilmesi amacıyla rehabilitasyona ihtiyacı bulunmaktadır. Özellikle ileri yaşlarda görülen işitme kaybı, demans ve Alzheimer gibi bilişsel açıdan yaşlı bireylerin hayatını olumsuz yönde etkileyebilecek riskler barındırmaktadır (Guerreiro ve Van Gerven, 2017). Bu çalışmada, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Özel Eğitim Uygulama Birimi'ne başvuran işitme kaybı olan çocukların ve yetişkinlerin değerlendirilmesinde sistematik ve kapsamlı bir değerlendirme protokolünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sistematik bir eğitsel değerlendirme protokolü ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Özel Eğitim Uygulama Birimi'ne başvuran tüm bireylere aynı standartta değerlendirme yapmak, aynı standartta eğitim programı geliştirme ve öğrencilerin gelişimlerini, verilen öğretimin içeriğini düzenlemek amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu amaçla alanyazın taranmış, Türkiye'de geliştirilen geçerlik ve güvenilirlik ve standardizasyonu olan ölçeklerin eğitimleri tamamlanmıştır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Özel Eğitim Uygulama Birimi'nde, işitme kaybı olan çocuklarda yaşlarına ve performanslarına göre Ling'in Sesleri (Ling, 1989), İşitsel Girdilerin Anlamlandırılması Ölçeği (Osberger vd., 1997), Konuşmanın Anlamlı Kullanımı Ölçeği (akt., Zhong, vd., 2017), LittIEARS (Tsiakpini vd., 2004), Konuşma Anlaşılabilirliği Ölçeği (Allen vd., 2001) ile EARS Test bataryası (Esser-Leyding ve Anderson, 2012) gibi işitsel algı ve konuşma algısı testleri uygulanırken işitme kaybı olan yetişkin bireylerde Ling'in Sesleri (Ling, 1989) ile Türkçe Tek Heceli Konuşmayı Tanıma Testi (Mungan, 2010) uygulanmaktadır. Çocuklarda dil ve sözcük dağarcığı için Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (Topbaş ve Güven 2013), Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (Topbaş ve Güven, 2017) ve Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (Berument ve Güven, 2013) uygulanmaktadır. Konuşma üretimi Ankara Artikülasyon Testi (Ege vd., 2004) ile değerlendirilirken, genel gelişim Denver Gelişimsel Tarama Testi (Yalaz vd., 2009) ile değerlendirilmektedir. Okuma ile ilgili olarak Erken Okuryazarlık Testi (Kargın vd., 2015), Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi (Babür vd., 2011), Formel Olmayan Okuma Envanteri (Karasu vd., 2013) ile çalışma belleği (Doğan vd., 2013; Akçakaya vd., 2018), Raven Renkli Progresif Matrisler Testi (Bildiren vd., 2017) ve Raven Standart Progresif Matrisler Testi (Şahin ve Düzen, 1994) gibi testlerle bilişsel beceriler değerlendirilmektedir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Özel Eğitim Uygulama Birimi 2020 yılında Kasım ayından bu yana hizmet vermektedir. Birimizde yukarıda sözü edilen testler ile başvuran işitme kaybı olan çocukların becerileri detaylı bir şekilde değerlendirilmektedir. Değerlendirme sonuçları, gözlem, ailelerle yapılan görüşmelerin toplam çıktıları ile bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanarak ailelere günlük yaşamda işitme kayıplı bireylerin eğitimsel amaçları nasıl kazanacağına ilişkin örnekler verilerek açıklanmakta ve bilgi notu hazırlanmaktadır. Eğitsel amaçların kazanılıp kazanılmadığı belirlenmek üzere çocukların gelişimi izlenmektedir. Bu süreçte Tıp Fakültesi Odyoloji bölümü ile işbirliği içinde çalışılmaktadır. Pandemi nedeniyle henüz işitme kayıplı yetişkin başvurusu bulunmamaktadır. Çocuklarla



değerlendirme süreci devam etmekte olup, elde edilen veriler çerçevesinde değerlendirme protokolü gözden geçirilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** İşitme kaybı, değerlendirme protokolü, eğitsel değerlendirme

#### Kaynakça

- American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], (2020). Degree of hearing loss. <https://www.asha.org/public/hearing/Degree-of-Hearing-Loss/>
- Blamey, P. J., Sarant, J. Z., Paatsch, L. E., Barry, J. G., Bow, C. P., Wales, R. J., ... & Tooher, R. (2001). Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing. *LSLHR*, 44(2), 264-85.
- Luckner, J. L., & Movahedazarhouli, S. (2019). Social-emotional interventions with children and youth who are deaf or hard of hearing: A research synthesis. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(1), 1-10.
- Pisoni, D. B., & Cleary, M. (2004). Learning, memory, and cognitive processes in deaf children following cochlear implantation. In *Cochlear implants: Auditory prostheses and electric hearing* (pp. 377-426). Springer.
- Belgin, E., & Şahli, S. (2015). *Temel odyoloji*. Güneş Tıp Kitabevleri
- Guerreiro, M. J., & Van Gerven, P. W. (2017). Disregarding hearing loss leads to overestimation of age-related cognitive decline. *Neurobiology of Aging*, 56, 180-189.
- Kulińska, K. (2019). Legal and practical aspects of access to health care for persons with hearing loss in selected European countries. *Ekonomia*, 24(3), 79-95.
- Ling, D. (1989). *Foundations of spoken language for the hearing-impaired child*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Osberger, M. J., Geier, L., Zimmerman-Phillips, S., & Barker, M. J. (1997). Use of a parent-report scale to assess benefit in children given the Clarion cochlear implant. *The American Journal of Otology*, 18(6 Suppl), S79-80.
- Zhong, Y., Xu, T., Dong, R., Lyu, J., Liu, B., & Chen, X. (2017). The analysis of reliability and validity of the IT-MAIS, MAIS and MUSS. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 96, 106-110.
- Tsiakpini, L. Weichbold, V. Kuehn-Inacker, H. Coninx, F. D'Haese, P. Almadin, S. (2004). *LittIEARS Auditory Questionnaire*. MED-EL, Innsbruck.
- Allen, C., Nikolopoulos, T. P., Dyar, D., & O'Donoghue, G. M. (2001). Reliability of a rating scale for measuring speech intelligibility after pediatric cochlear implantation. *Otology & Neurotology*, 22(5), 631-633.
- Esser-Leyding, B., & Anderson, I. (2012). EARS® (Evaluation of Auditory Responses to Speech): An internationally validated assessment tool for children provided with cochlear implants. *ORL*, 74(1), 42-51.
- Mungan, S. (2010). *Yetişkinler için Türkçe tek heceli konuşmayı tanıma testinin geliştirilmesi* (Doktor tezi, DEÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Topbaş, S. & Güven, S. (2013). TEDİL Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi [Turkish Test of Early Language Development]. Detay Yayıncılık.
- Topbaş, S. ve Güven, O. S. (2017). Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL). Detay Yayınları.
- Berument, P.S.K., & Güven, A.G. (2013). Turkish expressive and receptive language test: I. Standardization, reliability and validity study of the receptive vocabulary sub-scale. *Turkish Journal of Psychiatry*, 24(3), 192-201.
- Ege, P., Acarlar, F., & Turan, F. (2004). *Ankara Artikülasyon Testi*. Key Tasarım.
- Yalaz, K., Anlar, B., & Bayoğlu, B. (2009). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi*, Türk Çocukları Standardizasyonu". Gelişimsel Çocuk Nöroloji Derneği.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-270.
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D., & Çekek, E. E. (2011). Türkçe'de kelime okuma bilgisi testi'nin (kobit) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 1-21.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri* (1 ed.). Nobel.
- Akçakaya, H., Doğan, M., Gürkan, S., & Yücel, E. (2018). Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesinin Kısaltılma Süreci. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 67-71.

## COVID-19'un Özel Gereksinimli Bireyler Üzerindeki Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Hatice Şengül-Erdem, Halil Selimoğlu, Yeşim Fazlıoğlu, Sevgi Melis Akyürek

İstanbul Medipol Üniversitesi, MEB, Trakya Üniversitesi, Filika Psikolojik Danışmanlık

### Problem Durumu

COVID-19 pandemisi kapsamında sosyal yaşama ilişkin alınan bu tedbirlerden en fazla etkilenen kesimler arasında özel gereksinimli bireylerin (United Nations [UN], 2020) olduğu ifade edilmektedir. Normal şartlar altında dahi bu bireylerin sağlık hizmetlerine (Vergunst, et al, 2017; Özata & Karip, 2017), eğitime (Sart, Barış, Sarıışık & Düşkün, 2016), istihdama ve topluma katılma (WHO, 2011) oranları oldukça düşüktür. COVID-19, bu durumu daha ciddi bir hale getirmiş ve var olan sorunları doğrudan ve dolaylı olarak orantısız bir şekilde derinleştirmiştir (UN, 2020).

COVID-19'un yayılmasını önlemek amacıyla alınan tedbirler, destek sistemleri, kişisel yardımlar, psiko-sosyal destek, işaret dili ve duyuşal hizmetler gibi birçok hizmette aksamalara neden olmuştur (UN, 2020). Çok sayıda özel gereksinimli bireyin çeşitli (bedensel, görme, işitme vb.) fiziksel sorunları nedeniyle hastaneler ve rehabilitasyon merkezlerinden tedavi hizmeti aldığı düşünüldüğünde bu hizmetlerin geçici olarak durdurulmasının temel sağlık hizmetlerine erişime de engel olduğu söylenebilir. UNİCEF (2020) sınırlama ve hafifletme tedbirlerinin planlanmasından kaynaklanabilecek aksaklıkların, özellikle kırılgan kişilere yönelik bakım tedbirlerini de risk altında soktuğunu bildirmiştir. Yapılan araştırmalarda da pandemi sürecinde sağlanan destek hizmetlerin yetersizliğine vurgu yapılmaktadır (Hyseni Duraku & Nagavci, 2020; Kohli & Writer 2020; Narzisi, 2020; Pavlopoulou, Wood & Papadopoulos, 2020).

Olağan dönemlerde de özel gereksinimli bireylerin erişim, ayrımcılık ve bütünleşme ile ilgili sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Aykal, Yılmaz & Çelik, 2017; Özgür, Polat, & Akbulut, 2012; Mamatoğlu & Tasa 2018, Şen & Öksüz, 2016; Tiyek, Eryiğit & Baş, 2016). Bunun yanı sıra geçmiş pandemi süreçlerinin özel gereksinimli bireyler üzerindeki izolasyonu daha da arttırdığı ortaya konmuştur (O'Sullivan & Bourgin, 2010). Ayrıca, özel gereksinimli bireylerin hizmet aldığı kurumlar, bu bireyler için eğitim ve destek hizmet alanları olmanın ötesinde kısıtlı sosyal yaşamdan sıyrılmaya, arkadaşlıklar kurma, ilişki geliştirme, bağımsızlaşma ve az da olsa toplumsal yaşama katılma fırsatları elde edilen yerlerdir. Pandemi önlemleri kapsamında eğitim öğretim faaliyetlerine uzun süreli ara verilmesinin, bu bireylerin daha fazla toplumdan uzaklaşmaları ve var olan ilişkilerinden kopmaları anlamına geldiği akıld tutulmalıdır. COVID-19 pandemisinde salgının toplumlar arası yayılımı son derece hızlıdır. Özellikle dezavantajlı gruplarla diğer toplumsal kesimlerin arasında var olan uçurumu daha da derinleştiren bu gibi küresel olayların etkilerini araştırmak, alınabilecek tedbirler açısından yol gösterici olacaktır. Bu gereksinimden hareketle bu araştırma, COVID-19 pandemisinin Türkiye'de ki özel gereksinimli bireylerin yaşamları üzerindeki etkisi ortaya koymayı amaçlamaktadır

### Yöntem

Bu araştırma, ebeveynlerin COVID-19 pandemisinin özel gereksinimli çocukları üzerindeki etkileri ile ilgili kişisel deneyimlerini ortaya koymayı hedeflediği için nitel araştırma metodlarından fenomenoloji yaklaşımı ile desenlenmiştir (Smith & Osborn, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden kritik örnekleme kullanılmıştır. Bu örneklemede olağandışı bir durum vardır ve araştırmacı bu olgu hakkında derinlemesine bilgiye ulaşmayı amaçlar (Creswell, 2014). Araştırmaya Türkiye'nin 14 farklı ilinden özel gereksinimli çocuğu olan 121 ebeveyn katılmıştır.

Araştırmanın verileri, özel gereksinimli bireylerle uzun yıllar çalışma deneyime sahip farklı disiplinlerden uzmanlar tarafından geliştirilen bir online görüşme formu (questionnaire) ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri salgın ve sokağa çıkma yasağı döneminde görüşme formunun ebeveynlere internet üzerinden ulaştırılmasıyla toplanmıştır. Bu amaçla görüşme formu Google Form olarak paylaşılmış ve Nisan-Haziran 2020 döneminde aktif kalmıştır. Veriler bu yöntemle toplanmasının iki nedeni vardır: (1) farklı coğrafi bölgelerden katılımcıya ulaşma kolaylığı (Creswell, 2014), (2) COVID-19 kısıtlamaları nedeniyle dolaylı yüz yüze katılımcıya ulaşma zorluğu.

Veriler içerik analizi yöntemi (Bengtsson, 2016) ile analiz edilmiş, içerik analizinde elde edilen yanıtların sıklığı hesaplanırken de excel programı kullanılmıştır. Demografik verilerin betimsel analizinde de yine excel programı kullanılmıştır. Veriler birinci ve ikinci yazarı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlama sonrası bir araya gelinerek oluşturulan kodlar ile ilgili fikir birliği ve fikir ayrılıkları tartışılmış ve özel gereksinimli çocuklarla ve ailelerle çalışma deneyimi olan üçüncü yazar ile kodlara son şekli verilmiştir. Kodlama sonrası kategorilerin

oluşturulması, kodların kategorilere atanması ve temaların oluşturulmasında ise tüm yazarlar birlikte çalışmıştır. Kod-kategori ve tema uyumu için özel eğitim alanında uzman bir kişiden görüş alınmış ve analizlere son şekli verilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi sonucunda 8 tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; eğitim, sağlık, sosyal yaşam, davranışsal-duygusal uyum, fiziksel durum, aile içi iletişim, ev içi aktiviteler, ihtiyaçlar ve sağlanan desteklerdir. Ebeveynlerin bu temalar çerçevesinde olumlu ve olumsuz deneyimlere sahiptirler.

**Ebeveynlerin çoğu çocuklarının eğitimlerinin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.**

**Ebeveynlerin çoğu çocuklarının sağlık hizmetlerine erişiminde zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir.**

**Sosyal yaşam, pandemi sürecinde en çok kısıtlılığın yaşandığı alan olarak ortaya çıkmıştır.**

**Pandemide özel gereksinimli çocuklardaki davranışsal ve duygusal uyum sorunları artmıştır.**

**Pandemi sürecinde özel gereksinimli çocukların fiziksel özelliklerinde değişimler gözlenmiştir.**

**COVID-19 pandemisinin aile içi iletişimi nasıl etkilediği ile ilgili görüşler çeşitlilik göstermektedir.**

**Pandemi sürecinde ebeveynler çocukları ile evde çeşitli aktiviteler yapabildiklerini belirtmiştir.**

**Ebeveynler birçok alanda desteğe ihtiyaç duymaktadır ve en büyük desteği kendi aileleri ile çocuklarının öğretmenlerinden görmektedir.**

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, özel gereksinimli bireyler, ebeveyn, sosyal ve duygusal etkiler, sağlık ve eğitim hizmetleri, destek ve ihtiyaç

### Kaynakça

Aykal, F.D., Yılmaz, A., & Çelik, S. (2017). Kent parklarının erişilebilirliği üzerine bir araştırma: Van Dilek Doğan Kent Parkı Örneği. *Journal of Engineering Sciences and Design* 5, 29-40.

<http://10.21923/jesd.94534>

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>

Creswell, W. J. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Hyseni Duraku, Z., & Nagavci, M. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the education of children with disabilities. <https://www.researchgate.net/publication/342282642>

<http://10.13140/RG.2.2.17807.41125>.

Kohli, S., & Writer, S. (2020, March 30). Students with disabilities deprived of crucial services because of coronavirus closures. Available at: <http://www.latimes.com/california/story/2020-03-25/coronavirus-school-special-education>

Mamatoğlu, N., & Tasa, H. (2018). Engelliye yönelik ayrımcılık ve iş yerinde engelli. *Türkiye Klinikleri J Psychol-Special Topics*, 3(1):1-10.

Narzisi, A. (2020). Handle the autism spectrum condition during Coronavirus (COVID-19) stay at home period: Ten tips for helping parents and caregivers of young children. *Brain Sciences*, 10(4), 207–204. <http://10.3390/brainsci10040207>

O'Sullivan, T., & Bourgojn, M. (2010). *Vulnerability in an influenza pandemic: Looking beyond medical risk*. White Paper funded by Public Health Agency of Canada. [file:///C:/Users/hp/Downloads/OSullivanBourgojn\\_2010\\_VulnerabilityinPandemic.pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/OSullivanBourgojn_2010_VulnerabilityinPandemic.pdf).

Özata, M., & Karip, S. (2017). Engelli Bireylerin Sağlık Hizmetleri Kullanımında Yaşadıkları Sorunlar: Konya Örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 20(4), 397-407.

- Özgür, H., Polat, G., & Akbulut, S. (2012). Engelli Ayrımcılığı Araştırması ve Engelli Ayrımcılığına Karşı Çözüm Önerileri Raporu(2012). [http://www.sabancivakfi.org/i/content/4854\\_2\\_Engelli\\_Ayrimciligi\\_Arastirmasi\\_ve\\_Engelli\\_Ayrimciligina\\_Karsi\\_Cozum\\_Onerileri\\_Raporu.pdf](http://www.sabancivakfi.org/i/content/4854_2_Engelli_Ayrimciligi_Arastirmasi_ve_Engelli_Ayrimciligina_Karsi_Cozum_Onerileri_Raporu.pdf)
- Pavlopoulou G., Wood R., & Papadopoulos C. (2020). *Impact of COVID-19 on the experiences of parents and family carers of autistic children and young people in the UK*. UCL Research Briefing. ID: 4992C01D-4415-480D-8088-341CF13EE1EB. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10101297/3/Pavlopoulou\\_COVID19%20AUTISM%20FINAL%20GP.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10101297/3/Pavlopoulou_COVID19%20AUTISM%20FINAL%20GP.pdf)
- Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y., Düşkün, Y. (2016). Engelli çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler (2016). [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_Engeli-Olan-%C3%87ocuklar%C4%B1n-T%C3%BCrkiyede-E%C4%9Fitime-Eri%C5%9Fimi.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%C3%87ocuklar%C4%B1n-T%C3%BCrkiyede-E%C4%9Fitime-Eri%C5%9Fimi.pdf)
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. J. A. Smith (Ed.). London: Sage.
- Şen, E., B., & Öksüz, Ç. (2016). Ankara’daki engelsiz parkların engelli çocukların kullanımına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 4(1), 15-26.
- Tiyek, R., Eryiğit, B. H. & Baş, E. (2016). Engellilerin erişilebilirlik sorunu ve TSE standartları. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 225-261.
- UN, (United Nations). (2020). *Policy Brief: A disability inclusive response to COVID-19*. [https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2020/05/sg\\_policy\\_brief\\_on\\_persons\\_with\\_disabilities\\_final.pdf](https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2020/05/sg_policy_brief_on_persons_with_disabilities_final.pdf)
- UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu). (2020). Politika Notu: COVID-19 Salgınının Çocuklar Üzerindeki Etkileri. <https://www.unicef.org/turkey/media/9881/file/COVID19%20D%C3%B6neminin%20C3%87ocuklar%20C3%9Czerindeki%20Etkilerine%20C4%B0li%20C5%9Fkin%20Politika%20Notu.pdf>
- Vergunst, R., Swartz, L., Hem, K. G., Eide, A. H., Mannan, H., MacLachlan, M., Mji, G., Braathen, S. H., & Schneider, M. (2017). Access to health care for persons with disabilities in rural South Africa. *BMC Health Services Research*, 17(741) 1-8.
- Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- WHO (World Health Organization). (2011). *Comparative analysis of national pandemic influenza preparedness plans*. Geneva, Switzerland: WHO.

## Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi Çerçevesinde İş Birliği Kavramının İncelenmesi

Zahide Töret, Necdet Karasu

Gazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Son zamanlarda yapılan eğitim politikalarında "iş birliği" sıkça karşılaşılan bir kavramdır (Zagona, Kurth, & MacFarland, 2017). İş birliğinin benimsendiği okullarda, kararda yer alan paydaşların, farklı yeterliliklere ve bakış açısına sahip olması öğrencinin eğitimine dair verilen kararların daha kusursuz olmasını sağlamaktadır. Karar sonunda ortaya çıkan başarı ve başarısızlığının sorumluluklarının tüm paydaşlar tarafından eşit paylaşılması eğitim ortamlarında iş birliğine rağbetin artarak devam etmesine neden olmaktadır (Friend & Cook, 1992).

İş birliği sözlük anlamı ile "amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı" olarak kaşımıza çıkmaktadır (www.tdk.gov.tr, 2019). Welch (1998) ise iş birliğini eğitimsel bakış açısı ile "ortak eğitimsel amaçlar için bir arada çalışan ve karar alan en az iki paydaşın olduğu, etkileşim ve paylaşım dayalı, kültürel ve sistemsel faktörlerden etkilenen bir çerçeve" olarak tanımlamıştır. Tanımlar dikkatle incelendiğinde paydaşlık, ortak amaç, birlikte çalışma, birlikte karar alma gibi ortak noktaların olduğu görülmektedir. Ancak ortak amaç, birlikte çalışma gibi bileşenler iş birliğinden başka ortaklık, takım çalışması gibi farklı kavramlarda da var olan bileşenlerdir. Bu durumda iş birliğini bu kavramlardan ayıran bazı esasların olduğu görülmektedir. Friend ve Cook' a göre (1992) iş birliği paydaşların ortak ve nihai bir hedef çevresinde birleşmesi, gönüllü olması, kaynakların birlikte kullanılması ve elde olan kaynakların paylaşılması, paydaşların bilgi paylaşımı ve karar almada eşit olması esaslarına dayanmaktadır.

Eğitim ortamlarında kurulan iş birliklerinin niteliğinin, okulun idari ve personel yapısı, öğretmenlerin birbiriyle ve dışarıdan gelecek uzmanlarla oluşturduğu ya da oluşturmadığı sosyal ağlar, iş birliği konusundaki algıları, niyetleri, bilgi ve becerileri gibi değişkenler ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Brownell, Adams, Sindelar & Waldron, 2006; Carter, Prater, Jackson, & Marchant, 2009; Davison, 2006; Gürgür & Uzuner, 2010; Hongboontri & Keawkhong, 2014; Jhones & Vail, 2013; Vuran, Bozkuş-Genç ve Sani-Bozkurt, 2017). Bunun yanı sıra profesyonellerin görev ve sorumluluklarının net olarak belirlenmiş olması (Biggs, Gilson & Karter, 2016) yasa ve yönetmeliklerin nasıl düzenlendiği iş birliği süreçlerini etkileyen diğer etkenler olarak ifade edilmektedir. Welch' in (1998) bakış açısına göre bunlar kültür ve sistemsel bileşenler olarak gruplanmıştır. Kültür bileşeni, paydaşların nasıl düşünmesi gerektiğini gösteren ortak kalıplardan ve beklentilerden oluşmaktadır. Sistemsel bileşenler ise eğitim kurumlarının kendi içinde uyguladıkları lokal politikalar ve ulusal olarak uygulanan eğitim politikaları olarak değerlendirilebilir.

Özel eğitim alanı merkezinde yer alan çocukların kendisine has özellikleri bakımından birden fazla alan uzmanıyla iş birliği gerektiren bir alandır (Cook & Friend, 2010; Friend & Cook, 1992). Bunun yanı sıra mevcut bilimsel çalışmalarda ise iş birliği ile çalışmanın rağbet gördüğü okullarda öğrenci başarısının arttığı, (Caron & McLaughlin, 2002) öğrencilerin sosyal uyumlarının artarken problem davranışlarının azaldığı yönünde bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Hunt, Soto, Maier, & Doring, 2003). Bu bağlamda okullardaki başarının artırılması için işbirlikçi yaklaşımın benimsenmesi adeta kilit taşı görevi görmektedir (Zagona vd., 2017). Bilimsel verilerin yanı sıra son zamanda geliştirilen eğitim politikalarının hesap verebilirliği ve akademik ilerlemeyi vurgulaması iş birlikçi yaklaşımlara ilginin artmasını sağlamıştır. Yasal düzenlemelerde ise bunun yansıması olarak her bir paydaşın rolleri yeniden yapılandırılmıştır. Örneğin yurt dışında yapılan çalışmalarda özel eğitimde iş birlikçi yaklaşımların en önemli paydaşı olan özel öğretmenlerin yoğun bir biçimde iş birliği modelleri geliştirmesi, iş birliği becerilerine sahip olması, iş birliği konusunda güçlü ve olumlu ortamlar yaratmaları mesleklerinin bir bileşeni olarak görülmeye başlanmış (Council for Exceptional Children, 2009; Winn & Blanton, 2005) dünya ile paralel biçimde Türkiye'de güncellenen öğretmenlik yeterliklerinde ise iş birlikçi çalışma becerileri yerini almıştır (MEB, 2017).

İş birliği kavramının alan yazında sıkça vurgulanması ve yasal düzenlemelerde dikkat çekici bir biçimde varlık göstermesi "iş birliği" kavramının Türkiye'deki yönetmelik ve genelgelerde nasıl yer aldığı sorusuna dikkat çekmektedir. Türkiye'de özel eğitim alanında yapılan yönetmelik ve genelgelerde iş birliğinin nasıl açıklandığının incelenmesinin potansiyel iş birliklerinin ve özel eğitim hizmetlerinin kalitesini artırmak için gerekli olabilecek olası politika önerilerinin geliştirilmesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu çalışmada Türkiye’ de özel eğitimin her basamağında hizmet veren kişi ve kurumların görev ve sorumlulukları ve özel eğitimin kapsamı hakkında 2000 yılında çıkarılan ve 2018 yılında son halini alan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) "iş birliği" kavramının ne sıklıkta geçtiği, ilgili maddede iş birliğinin amacının ne olduğu, paydaşların kimler ya da hangi kurumlar olduğu, paydaşların iş birliği içindeki ve karar almadaki sorumluluklarının neler olduğu, ÖEHY'ye ilişkin Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yolu ile Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde (K/BYEUG) ilgili maddeyle ilişkin bir açıklama yapıp yapılmadığı ve açıklamanın nasıl yapıldığı incelenmiştir.

Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, verileri analiz etmek ve anlamını yorumlamak için kullanılan nitel bir yöntemdir (Schreier, 2012). Çalışmanın verileri toplanmadan önce hazırlık aşamasında öncelikle dokümanlara ulaşılmıştır. Dokümanların orijinalliği kontrol edilmiştir. Seçilen dokümanların net olarak anlaşılması için tekrarlı okumalar yapılmıştır. Son olarak elde edilen veriler sayısallaştırılarak rapor edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin analizi içerik analizi ile yapılmış ve bulgulara ulaşılmıştır. İçerik analizi yapılırken analiz birimi "iş birliği" olarak belirlenmiştir. "İş birliği" kavramının ÖEHY'de doğrudan geçmesi şartı aranmıştır. Dokümanlarda bulunan gizli anlamların araştırmacının yorumlarından etkilenmeyeceği düşünüldüğü için, (Elo & Kyngäs, 2000) dolaylı yollardan işret edilmiş ya da iş birliği çağrışımı yapan ifadeler analiz dışı bırakılmıştır. Seçilen dokümanların net olarak anlaşılması için tekrarlı okumalar yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

## Veri Toplama Aracı ve Kodlama

ÖEHY'de "iş birliği" kavramının sıklığının ve nasıl geçtiğinin, K/BYEUG'da ÖEHY' de iş birliği kavramının geçtiği maddelere atıf yapıp yapılmadığı, yapıldıysa nasıl açıklandığını gösteren bir form hazırlanmıştır. Formda yer alan iş birliğine ilişkin bileşenler Friend ve Cook'un (1992, 2010) "iş birliği" tanımı ve esaslarından yola çıkılarak belirlenmiştir.

Formda ilk olarak ÖEHY' de "iş birliği" kavramının açıkça geçtiği maddelerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. ÖEHY' de iş birliği kavramı geçen maddeler belirlendikten sonra, yönetmelikte iş birliğinin amacı, paydaşları, paydaşların kaynak paylaşımı, uygulama ve karar alma aşamalarındaki sorumluluklarının açıklanıp açıklanmadığı incelenmiştir. Ardından Kaynaştırma Genelgesi'nde bu maddeyle ilişkin atıfta bulunup bulunulmadığı, iş birliği sürecinin nasıl açıklandığı belirlenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan içerik analizi sonucunda "iş birliği" kavramının ÖEHY'de 19 defa açıkça geçtiği görülmüştür. Bu maddelerin 18'inde paydaşlar açıkça yer almakta iken, 16' sında iş birliğinin amacı net biçimde açıklanmıştır. Ancak 19 maddenin yalnızca 2'sinde paydaşların karar alma, kaynak paylaşma ve uygulamadaki görevleri belirtilmiş, 17 maddede böyle bir açıklama yapılmamıştır. K/BYEUG'de bu maddelere ilişkin atıfta bulunup bulunulmadığı, iş birliği sürecinin nasıl açıklandığı incelendiğinde ise ÖEHY' de açıkça "iş birliği" ifadesinin geçtiği maddelerin 1'ine yönelik atıf yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öncelikle iş birliği kavramının okullardaki işleyişte daha fazla uygulanmasını teşvik eden yasaların, yönetmeliklerin olması, ileriye yönelik eğitim hedeflerinde iş birliğine ilişkin becerilerin vurgulanması (MEB, 2019), öğretmen yeterliliklerinde iş birliği becerilerinin ayrı bir başlıkta yer alması (MEB, 2017) umut vaat eden bir gerçek olarak yerini almaktadır. Ancak iş birliği çalışmaları farklı faktörlerden etkilenen zor bir yapıya sahiptir (Lawson, 2004, Friend & Cook, 1992). Yapılan yasa ve yönetmelikler ve kültürel faktörler iş birliği kalitesinin önemli iki faktörü olarak ifade edilmektedir (Welch, 1998). İş birliğinde yer alan profesyonellerin görev ve sorumluluklarının net olarak belirlenmiş olması paydaşların görev boyunca ne yapmaları gerektiğini bilmesi, iş birliği sürecinin kalitesi ve verimliliği bakımından önemlidir (Biggs vd., 2016; Cook vd., 2018; De Marchi vd., 2016).

**Anahtar Kelimeler:** İş birliği, özel eğitim, özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, kaynaştırma genelgesi

## Kaynakça

Biggs, E. E., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2016). Accomplishing more together: Influences to the quality of professional relationships between special educators and paraprofessionals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256-272.

Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72(2), 169-185.



- Caron, E. A., & McLaughlin, M. J. (2002). Indicators of beacons of excellence schools: What do they tell us about collaborative practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*(4), 285-313.
- Carter, N., Prater, M. A., Jackson, A., & Marchant, M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*(1), 60-70.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 1-8.
- Cook, B. G., Lloyd, J. W., Mellor, D., Nosek, B. A., & Therrien, W. J. (2018). Promoting open science to increase the trustworthiness of evidence in special education. *Exceptional Children, 85*(1), 104-118.
- Council for Exceptional Children. (2009). *What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines for special education*. Council Exceptional Children.
- De Marchi, G., Lucertini, G., & Tsoukiàs, A. (2016). From evidence-based policy making to policy analytics. *Annals of Operations Research, 236*(1), 15-38.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing, 62*(1), 107-115.
- Friend, M., & Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Longman Publishing Group, 95 Church Street, White Plains, NY 10601.
- Gurgur, H., & Uzuner, Y. (2010). A Phenomenological Analysis of the Views on Co-teaching Applications in the Inclusion Classroom. *Educational sciences: Theory and practice, 10*(1), 311-331.
- Hamilton-Jones, B. M., & Vail, C. O. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education, 29*(1), 7.
- Hongboontri, C., & Keawkhong, N. (2014). School Culture: Teachers' Beliefs, Behaviors, and Instructional Practices. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(5). Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss5/5>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional children, 69*(3), 315-332.6-86.
- İş birliği. (t.y.) Türk Dil Kurumu içinde. 14 Mayıs 2019 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/index.php> sayfasından erişilmiştir.
- Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi.( 2016). [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/21112929\\_kaynastirma\\_genelge.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf) sayfasından ulaşılmıştır.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000). T.C. Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> sayfasından ulaşılmıştır.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İş birliği ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Süreci: Durum Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(02), 165-184.
- Welch, M. (1998). The IDEA of collaboration in special education: An introspective examination of paradigms and promise. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 9*(2), 119-142.
- Winn, J., & Blanton, L. (2005). The call for collaboration in teacher education. *Focus on Exceptional Children, 38*(2), 1.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education, 40*(3), 163-178.

## İşitme Yetersizliği Olan 5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri

Nihan Kahraman Evrenkaya, Cevriye Ergül

Trabzon Üniversitesi, Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

Gelişimsel bir süreci içeren okuma yazma edinimi, yaşamın ilk yıllarında gelişim göstermeye başlamaktadır. Bu süreçte çocukların formal okumayı yazmayı kazanmadan önce, ön koşul niteliğinde olan yazı farkındalığı, sözel dil, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisini barındıran erken okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Dickinson, & Porche, 2011; Güldenoğlu, Kargin & Ergül, 2016; Lonigan & Shanahan, 2010). Nitekim yapılan çok sayıda çalışmada erken okuryazarlık becerilerinin ilkökul birinci sınıftan itibaren çözümlene ve okuduğunu anlama performansıya çok yakından ilişkili olduğu gösterilmektedir (Cabell, Justice, Konold, & McGinty, 2011; Inoue, Georgiou, Parrila, & Kirby 2018). Yapılan çalışmalarda dikkat çeken bir diğer nokta ise çok sayıda çocuğun erken okuryazarlık becerilerinde yaşına uygun gelişim gösterememesidir. Oysaki başarılı bir okuma performansı için çocukların erken okuryazarlık becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir (Lonigan & Shanahan, 2010).

Yaşadıkları işitsel girdi yoksunluğuna bağlı olarak işitme yetersizliği olan çocukların konuşma, dil ve okuma yazma becerilerinde güçlükler yaşadıkları bilinmektedir. İşitme yetersizliği olan çocukların da okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinde başarı gösterebilmeleri için erken okuryazarlık becerilerine sahip olmalarının kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Runnion & Gray, 2019). Oysa yapılan çalışmalarda işitme yetersizliği olan çocukların yeteri düzeyde erken okuryazarlık performansı sergileyemediği gösterilmiştir (Soleymani, Mahmoodabadi, & Nouri, 2016; Webb, Lederberg, Branum-Martin, & Connor, 2015). Bu noktadan hareketle, işitme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesinin okuma ve okuduğunu anlamada yaşayacakları güçlüklerle ilişkin risk düzeylerinin belirlenmesi ve müdahale programlarının planlanması açısından önem taşıdığını söylemek mümkündür. Buna karşın, Türkiye'deki alanyazına bakıldığında konu ile ilgili çalışmaların çok sınırlı olduğu ve işitme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenerek yaşadıkları problemlere yönelik bilimsel dayanağın oluşturulması gerektiği görülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada işitme yetersizliği olan 5-6 yaş çocukların sözel dil, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi beceri düzeylerinin tipik işiten akranlarıyla karşılaştırılabilir olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorular cevaplanmıştır:

1. İşitme yetersizliği olan ve tipik işiten çocukların alıcı ve ifade edici dil, alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. İşitme yetersizliği olan çocukların dil, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?
3. Tipik işiten çocukların dil, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

### Yöntem

Bu çalışmada işitme yetersizliği olan ve tipik işiten çocukların erken okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çocukların dil, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerileri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ise ilişkisel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma deseninden yararlanılmıştır.

Çalışma öncesinde Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın katılımcıları Ankara, Konya, Trabzon ve Rize illerindeki MEB bünyesinde yer alan özel eğitim anaokulu, işitme engelliler ilkökulu ve genel eğitim okullarındaki anasınıfında eğitim alan, ailelerinin çalışmaya katılımına izin verdiği 30 işitme yetersizliği olan çocukla, aynı sınıfa devam eden 30 tipik işiten toplam 60 çocuktan oluşmaktadır. Katılımcıların sözel olmayan zeka düzeylerini belirlemek amacıyla Renkli Progresif Matrisleri Testi (Bildiren, Kargin & Korkmaz, 2017), dil becerilerini değerlendirmek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (Topbaş & Güven, 2011), sözcük bilgisi becerilerini değerlendirmek amacıyla Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (Berument & Güven, 2013) ve erken okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Erken Okuryazarlık Testi (Kargin, Ergül, Büyüköztürk & Güldenoğlu, 2015) kullanılmıştır.

Çalışmada Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılarak işitme yetersizliği olan ve tipik işiten çocukların dil, sözcük bilgisi, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Ayrıca Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile grupların dil, sözcük bilgisi, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda işitme yetersizliği olan çocukların dil, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık beceri düzeylerinin tipik işiten akranlarından anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili yapılan daha önceki araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda (Koehlinger, Van Horne, & Moeller, 2013; Soleymani et al., 2016) işitme yetersizliği olan çocukların özellikle dil ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde akranlarından düşük puanlar elde etmeleri beklenen bir durum olarak değerlendirilmiştir. Harf bilgisi becerilerine bakıldığında ise iki grupta yer alan çocukların da zayıf performans sergiledikleri ve iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde işitme yetersizliği olan çocukların dil, sözcük bilgisi, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu gözlenmişken, tipik işiten çocuklarda bu beceriler arasında ilişkilerin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Erken okuryazarlık, işitme yetersizliği, dil becerileri, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi

### Kaynakça

- Berument, S. K., ve Güven, A. G. (2013). Turkish Expressive and Receptive Language Test (TIFALDI): 1. Standardization Reliability and Validity Study of the Receptive Vocabulary Sub-Scale. *Turkish Journal of Psychiatry, 24*(3),192-201..
- Bildiren, A., Kargın, T., & Korkmaz, M. (2017). Renkli Progresif Matrisleri Testinin 4-6 Yaş Aralığında Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi (7)*1, 19-38.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development, 82*(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerine etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. *İlköğretim Online, 15*(1), 251-272. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.25973>
- Güven, S., & Topbaş, S. (2014). Erken Dil Gelişimi Testi Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-Third Edition) Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 6*(2), 151-176.
- Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading, 22*(4), 273-288. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1435663>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,16*(3), 237-268.
- Koehlinger, K. M., Van Horne, A. J. O., & Moeller, M. P. (2013). Grammatical outcomes of 3-and 6-year-old children who are hard of hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 56*(5), 1701-1714. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0188\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0188))
- Lonigan, C. J., & Shanahan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Research, 39*(4), 279-285. <https://doi.org/10.3102/0013189X10369172>
- Runnion, E., & Gray, S. (2019). What clinicians need to know about early literacy development in children with hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 50*(1), 16-33. [https://doi.org/10.1044/2018\\_LSHSS-18-0015](https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-18-0015)

Soleymani, Z., Mahmoodabadi, N., & Nouri, M. M. (2016). Language skills and phonological awareness in children with cochlear implants and normal hearing. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 83, 16-21. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2016.01.013>

Webb, M. Y., Lederberg, A. R., Branum-Martin, L., & McDonald Connor, C. (2015). Evaluating the structure of early English literacy skills in deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(4), 343-355. <https://doi.org/10.1093/deafed/env024>

## Özel Gereksinimi Olan ve Olmayan Okul Öncesi Çocuklar İçin Matematik Performansı Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi

Savaş Berk, Hatice Bakkaloğlu

Hakkari Üniversitesi, Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

Matematik becerileri, gündelik yaşamın birçok alanında yer alan, rutinlerde yoğun olarak kullanılan ve insanların yaşamlarını kolaylaştıran becerilerdendir. Alışveriş yaparken, günlük rutinleri zaman odaklı planlarken ve işlemler yardımıyla hesaplamalar yaparken sürekli matematiğe başvurulduğu düşünülürse, özel gereksinimi olan bireylere matematiksel kavram ve becerilerin öğretimi onların yaşamlarını bağımsız bir şekilde devam ettirmelerini kolaylaştıracaktır (Karabulut, 2009).

Matematik ile ilgili kazandırılması hedeflenen beceriler, program dahilinde özel gereksinimi olan ve tipik gelişen bireylere etkili ve kalıcı bir şekilde sunulmalıdır. Etkili bir öğretim ise öğrencilerin düzenli olarak eğitim öğretim faaliyetlerinin öncesinde, sonrasında ve faaliyetler esnasında değerlendirilmeleriyle mümkündür. Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerinden etkili bir şekilde faydalanabilmeleri için bireysel eğitim programlarının planlanması sürecinin yanında değerlendirme sürecinin de dikkate alınması gerekmektedir (Güven, 2005).

Eğitim programı hazırlanırken yapılan değerlendirmeler öğrencilerin ilgili öğrenme alanlarına yönelik performanslarının belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Tipik gelişen veya özel gereksinimi olan öğrenci farketmeksizin yapılan değerlendirmeler; tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi matematiksel kavram ve beceriler açısından kazandırılması hedeflenen amaçların tespiti ve amaca uygun öğretim etkinliklerinin oluşturulmasına olanak tanır.

Öğrencilerin matematiksel kavram ve beceri düzeylerine ilişkin bilgi, eğitim öğretim etkinlikleri öncesi, sonrası ve etkinlikler sırasında toplanmaktadır. Öğretmenler elde edilen bilgiler doğrultusunda; öğrencilerinin performansları hakkında bilgi sahibi olur, onlara uygun eğitim ortamları oluşturur, ihtiyaç halinde gereksinimlerine yönelik özel eğitim hizmetlerine yönlendirirler. Ayrıca uygun eğitim programlarının hazırlanmasına, öğrencideki gelişimin takip edilmesine, programın etkili bir şekilde sunulmasına, farklı bir programın uygulanmasına ve sağlıklı bir aile, öğrenci ve öğretmen etkileşimine yönelik öğretmenlere rehber olmaktadır.

Okul öncesinde çocukların gelişimlerinin çok hızlı olmasının yanında bu dönemde çocuklar, kendilerini tam anlamıyla ifade etmekte zorlanabilmektedirler (Deniz-Kan, 2007). Çocukların okul öncesi dönemde gelişimin her alanında sergileyecekleri özelliklerini yetişkinliğe de yansıtacak olmalarından dolayı bu yıllardan itibaren doğru olarak tanınmaları ve değerlendirilmeleri günümüzde ayrı bir önem arz etmektedir. Okul öncesi dönem eğitim standartlarının yükselmesi, hem ailenin çocuğun gelişimini desteklemesine yönelik katılım sergilemesi hem de bu dönemde çocukların değerlendirilmesine ilişkin yararlanılacak araç ve yöntemler önemli konuların başında gelmektedir.

Okul öncesi dönemde öğrenciler vakitlerinin büyük bir bölümünü sınıf içerisinde öğretmeni ile geçirmekte gerek sosyal gerekse akademik yaşantılarını öğretmeni gözetiminde gerçekleştirmektedir. Gerek öğrencileriyle gerekse ailelerle birçok paylaşımda bulunan öğretmenler, çocukların gelişimlerine yakından tanıklık etmektedir. Öğretmenler tüm görev ve sorumluluklarıyla sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerinin performanslarına ilişkin kısa sürede bilgi sahibi olabilmek için en önemli kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mevcut değerlendirme araçları incelendiğinde her ne kadar uluslararası alanyazında okul öncesi döneme yönelik geliştirilmiş farklı değerlendirme araçlarının olduğu görülse de ülkemizde okul öncesi dönem matematik becerilerinde düşük performans sergileyen öğrencilere ilişkin kapsamlı değerlendirmelerin gerçekleştirilmesine imkân sağlayan araçlarda ciddi sınırlılıklar söz konusudur. Örneğin, mevcut araçların büyük bir çoğunluğu, doğrudan öğrenciden alınacak geri bildirimler neticesinde değerlendirme için kaynak oluşturmaktadır. Bu durum değerlendirme sürecinin uzamasına olası bir müdahale programı için geç kalınmasına neden olabilmektedir. Öğrencilerin matematik performansları hakkında bilgi edinmek için öğretmen görüşüne dayalı değerlendirme araçların yok denecek kadar kısıtlı olduğu alanyazın incelemesinde ortaya konulmuştur. Ayrıca ülkemizde, okul öncesi dönem çocukların matematiksel kavram ve becerilerinin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar her geçen gün artış göstermektedir. Fakat çocukların erken dönem matematiksel kavram ve becerilerinin belirlenmesine ilişkin değerlendirme araçlarının sayısının azlığı ve mevcut değerlendirme araçlarının ise büyük bir çoğunluğunun ilkökul düzeyine yakın (anasınıfı) 60-72 aylık (5-6 yaş) çocuklar için geliştirildiği görülmektedir.

Verilen bu bilgiler ışığında bu çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda eğitim gören özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin matematik performanslarının öğretmen görüşüne dayalı olarak belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, “Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardaki özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin matematik performanslarının öğretmen görüşüne dayalı olarak belirlenmesine yönelik geliştirilen değerlendirme aracı geçerli ve güvenilir midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

### Yöntem

Araştırmada, okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda eğitim gören öğrencilerin matematik performanslarının öğretmen görüşüne dayalı olarak değerlendirilmesine yönelik ölçülmek istenen yapının özelliğini yansıtan alanyazında belirtilen geçerlik ve güvenilirlik kriterlerine uygun bir ölçme aracının geliştirilmesinde izlenen adımlar dikkate alınmıştır. Öncelikle ölçülmesi hedeflenen yapıya ilişkin alanyazında daha önceden geliştirilen bir değerlendirme aracının olup olmadığı incelenmiştir. DeVellis (2017) alanyazında ölçülmek istenen özelliğe yönelik bir ölçme aracının olmadığı durumlarda, yeni bir ölçme aracının geliştirme sürecinin ilk adımı olarak konuya ilişkin alanyazın taraması yapılmasını, daha sonra ise ölçülmek istenen özelliğe yönelik madde havuzu oluşturulmasını, geliştirilecek ölçeğin türüne (ör. Likert tipi, Thurstone tipi gibi) karar verdikten sonra ölçeğin hedef gruba uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Ölçme aracının geliştirilme süreci, tüm bu aşamaların sonunda elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilerek tamamlanır (DeVellis, 2017; Şeker ve Gençdoğan, 2014).

Çalışmanın evrenini, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütüldüğü bağımsız anaokullarının sınıflarında eğitim veren okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya Ankara ili merkez ilçelerdeki (Çankaya, Keçiören, Mamak, Yeni Mahalle) toplam 10 bağımsız anaokulundan 75 öğretmen, Gaziantep ili merkez ilçelerdeki (Şahinbey, Şehitkamil) toplam 30 bağımsız anaokulundan 134 öğretmen katılmıştır. Toplam 209 öğretmenden, 1045 öğrenciye dair 1045 ölçek ile veri toplanmıştır. Öğretmenler tarafından tamamlanan ölçekler incelendikten sonra 15 öğretmenin doldurduğu ölçeğin; öğretmene, öğrenciye ve aileye ilişkin demografik bilgilerin eksik olması ve ölçek maddelerinin büyük bir kısmının boş bırakılması nedenleriyle araştırma için uygun olmadığı tespit edilmiş ve çalışmaya 194 öğretmenden elde edilen 970 veri ile devam edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, çalışma grubunda yer alan öğretmenler tarafından doldurulan 36-72 aylık okul öncesi dönem çocukların matematik performanslarını değerlendirmek için Okul Öncesi Dönem (36-72 Ay) Matematik Performansı Değerlendirme Aracı (MAPEDA) kullanılmıştır.

SPSS paket programına aktarılan veriler üzerinde normal dağılıma ilişkin varsayımlar incelenmiş ve uygun istatistiksel işlemler kullanılarak analizler yapılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikle, geliştirilen üç alt formdan oluşan Matematik Performansı Değerlendirme Aracı'nın (MAPEDA 36-72 Ay) kapsam ve yapı geçerliği analizleri ile geçerlik; Cronbach alfa, iki yarı test, alt-üst %27 ve madde toplam korelasyonu analizleri ile güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada, yapı geçerliği analizi için yapılan AFA ile ölçeğin faktör yapıları belirlenmiş; 5 faktörlü 27 maddelik MAPEDA (36-48 Ay), 5 faktörlü 34 maddelik MAPEDA (49-60 Ay) ve 5 faktörlü 34 maddelik MAPEDA (61-72 Ay) formları elde edilmiştir. MAPEDA'nın (36-72 Ay) açıklanan toplam varyans değerleri; MAPEDA (36-48 Ay) formu için %66, MAPEDA (49-60 Ay) formu için %71 ve MAPEDA (61-72 Ay) formu için %73'tür. DFA ile test edilen uyum değerlerinin (RCI, CFI, NFI, NNFI, IFI, RF, RMSEA, RMR, SRMR, GFI, AGFI) her bir alt form için mükemmel uyum gösterdiği görülmüştür. MAPEDA (36-72 Ay) için yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik değerleri; MAPEDA (36-48 Ay) formu için .98, MAPEDA (49-60 Ay) formu için .99 ve MAPEDA (61-72 Ay) formu için .99, iki yarı test güvenilirliği  $r$  değerleri; MAPEDA (36-48 Ay) formu için .97, MAPEDA (49-60 Ay) formu için .96 ve MAPEDA (61-72 Ay) formu için .96 bulunmuştur. MAPEDA'nın (36-72 Ay) her bir alt formu alt-üst %27 güvenilirlik  $p$  değeri .05 düzeyinde anlamlı bulunurken madde toplam korelasyon değerlerinin alanyazında belirtilen kriterleri sağladığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi dönem, 36-72 aylık öğrenciler, özel gereksinimi olan birey, matematik performansı, kaynaştırma/bütünleştirme, öğretmen görüşü

### Kaynakça

Ağaçdan, M. (2017). *48-72 Aylık Çocuklar için Matematik Gelişim Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.



- Akkök, F., Aydın, A., Bakkaloğlu, H., Özeke, E., Sucuoğlu, B. ve Yalçın, B. (2004). BOEHM Temel Kavramlar Testi-Türkçe Formu'nun psikometrik özellikleri. *OMEF Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı-1* (ss. 83-90). Ankara: Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic. A.Ş.
- Akman, B. (Ed.). (2019). *Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Aktaş-Arnas, Y. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*. Ankara: Vize.
- Ankaralı, H., Aydın, D. ve Yılmaz-Aksehirli, Ö. (2013). Maddeler Arası Korelasyon Yapısı ve Örneklem Genişliğinin Faktörleşmedeki Rolü: Bir Simülasyon Çalışması. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 33(3), 751. doi: 10.5336/medsci.2012-31129
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. doi: 10.1177/0748175613513808.
- Bademci, V. (2006). Tartışmayı Sonlandırmak: Cronbach'ın Alfa Katsayısı, İki Değerli Ölçümlenmiş Maddeler ile Kullanılabilir. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 438-46.
- Büyükköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(4), 470-483.
- Büyükköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (multivariate applications series). New York: Taylor & Francis Group.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulamalı Faktör Analizinin Kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- DeVellis, R.F. (2017). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar* (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulamalı Faktör Analizi ve Uyum İndeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223. doi: 10.5336/medsci.2011-26747
- Evcı, N. ve Aylar, F. (2017). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Doğrulamalı Faktör Analizinin Kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 389-412. doi: 10.16990/SOBIDER.3386
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151. doi: 10.1177/001316446002000116
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Pekince, P. (2015). *Sayma İlkeleri Testi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-75.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu* (e-kitap). Erişim: <http://www.academia.edu.tr>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulamalı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel Sayı), 74-85.

## Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocuklarda Baba Katılımı İle Anne Bekçiliğinin İlişkisi

Betül Kıracı, Hatice Bakkaloğlu

Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

Yaşamın ilk sekiz yılını kapsayan erken çocukluk; gelişimin hızlı olması, birçok yeterliliğin bu dönemde edinilmesi ve bu yeterliliklerin kalıcı olması açısından yaşamın en önemli yılları olarak kabul edilir. Çocuğun gelişme potansiyelinin oldukça yüksek olduğu bu yıllarda biyolojik ve çevresel faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. Bu faktörler sürekli olarak etkileşime girer ve çocuğun fiziksel özelliklerinin yanı sıra davranışlarını da etkiler (Widerson, Mowder ve Sandall, 1997). Çocuğun gelişimini etkileyen biyolojik etkilerin pek çoğunun aileden kaynaklanması ve çocuğun doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu mikro sistemin aile olması göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun gelişiminde ailenin eşsiz rolü ortaya çıkmaktadır.

Aile insan yaşamını etkileyen en temel sosyal yapıdır ve ebeveynler bu yapıyı oluşturan en temel kişilerdir (Merdin, 2019). Erken çocukluk dönemi söz konusu olduğunda ise “ebeveyn” denildiğinde akla ilk anneler gelmektedir. Annelerin çocukların birincil bakıcıları olarak sürekli hazır bulunması, baba-çocuk ilişkilerinin çocukların gelişimi üzerinde çok az etkiye sahip olduğu şeklindeki örtük varsayımı güçlendirmiş ve bu popüler inanç, yüzyılın büyük bir bölümünde gelişim teorisyenleri tarafından pekiştirilmiştir (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth ve Lamb, 2000). Ebeveynlik ve çocuk gelişimi üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla anneler üzerine yoğunlaşmış olmasına karşın, çocuğun gelişimini etkileyen aile üyeleri arasında babalar, büyükanneler, büyükbabalar, kardeşler ve aile gibi olan arkadaşlar da sayılmaktadır (Trawick-Smith, 2017). Mevcut literatürün çocuk gelişiminde annenin rolünden sonra en çok babanın rolüne odaklandığı görülmektedir. Bu sebeple baba-çocuk ilişkileri, çocuk gelişiminde babanın etkileri, baba katılımının çocuklar ve aileler üzerindeki etkisini anlama çabalarında önemli aşamalar kaydedilmiş ve literatür birikimi oluşmuştur (Lamb, 2000).

Mevcut literatürde baba katılımı araştırılırken, babanın çocuğuyla ilgili işlere ya da çocuğunun gelişim sürecine neden dahil olmadığı ya da olamadığı da önemli bir konu olarak incelenmektedir. Bu bağlamda baba katılımını etkileyen pek çok değişkene son yıllarda literatüre girmiş olan anne bekçiliği (maternal gatekeeping) de eklenmiştir.

Alanyazında anne bekçiliği ve baba katılımını inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Anne bekçiliği ile ilgili araştırmaların sonuçlarına bakıldığında alanyazın açısından birkaç temel sonuç bulunmaktadır. İlk olarak anne bekçiliğini incelemek amacıyla geliştirilen ölçeklerin geçerlik güvenirlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Allen ve Hawkins, 1999; Fagan ve Barnett, 2003; Puhlman, 2013). İkinci olarak anne bekçiliğinin alt boyutları ve tipleri olduğu belirlenmiştir (Allen ve Hawkins, 1999; Puhlman, 2013; Schoppe-Sullivan, Brown, Cannon, Mangelsdorf ve Sokolowski, 2008). Üçüncü olarak anne bekçiliği ile baba katılımı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (De Luccie, 1995; Hauser, 2012; Kulik ve Sadeh, 2015; McBride vd., 2005) Alanyazındaki çalışmalar “anne bekçiliği”nin anne ve babası birlikte olan ve olmayan çocuklarda baba katılımı üzerinde etkili olan bir değişken olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmalarla ilgili dikkat çekici olan ayrıntı, araştırmalardaki katılımcı grupları ile ilgilidir. Anne bekçiliği ve baba katılımını inceleyen bu çalışmaların katılımcı gruplarının tipik gelişen çocukların ebeveynleri ile sınırlı olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli (ÖG) olan çocuklarda baba katılımının gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen çalışmalar mevcut olmasına karşın (Meral ve Cavkaytar, 2012; Potter, 2016; Ricci ve Hodapp, 2003; Simmerman vd., 2002), anne bekçiliğinin, çocuğun gelişiminde gecikme veya anlamlı bir farklılaşma olması durumunda nasıl seyrettiği ve baba katılımı ile olan ilişkileri belirsizdir. Dolayısıyla ÖG olan çocukların ebeveynlerinde anne bekçiliği ve anne bekçiliğinin baba katılımı ile ilişkilerinin ortaya çıkarılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu sebeple mevcut çalışmada öncelikle Anne Bekçiliği Ölçeği-Anne Formu'nun ÖG olan çocukların anneleri için geçerli ve güvenilir bir araç olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Daha sonra anne bekçiliği ve baba katılımının ÖG olan çocuğa ve çocuğun anne-babasına ait bir takım değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonrasında Puhlman ve Pasley (2013) tarafından geliştirilen modele uygun olarak, annelerin bekçilik tiplerinin mevcut çalışma grubunda doğrulanıp doğrulanmadığında bakılmış ve baba katılımının annenin bekçilik tipine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Son olarak ÖG olan çocuğa sahip annelerin anne bekçiliği davranışlarının baba katılımını etkileyip etkilemediği, eğer etkiliyorsa nasıl etkilediği incelenmiştir.

## Yöntem

Karasar (2017) son yıllarda yerli ve yabancı literatürde araştırmaların sıklıkla “nicel” ve “nitel” olarak sınıflandırıldığını ve bu sınıflandırmanın temelinde araştırma verilerinin nicel ya da nitel olmasına göre yapıldığını belirtmiştir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2017) nicel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler kanıtlanmaya çalışıldığını, araştırmacının genellemeler yapma, tahminlerde bulunma ve nedensellik ilişkisini açıklama gibi amaçları olduğunu belirtmiştir. Nicel çalışmalar kendi içerisinde tarama, korelasyon, deneysel, nedensel karşılaştırma gibi alt dallara ayrılmaktadır. Karasar (2017) korelasyon araştırmalarını “iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri” olarak tanımlamıştır.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında mevcut çalışmada nicel veriler kullanıldığı için bu çalışma “nicel araştırma”dır. Çalışmada herhangi bir değişkene manipülasyon uygulanmamış olması ve anne bekliliği ile baba katılımının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi sebebiyle nedensel karşılaştırma araştırması ve anne bekliliği ile baba katılımı arasındaki ilişkilerin incelenmiş olması sebebiyle korelasyon çalışması olarak desenlenmiştir. Ayrıca, çalışma grubunun spesifik olması gereğiyle ABÖ-A için geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrar edilerek, ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır.

Araştırmaya hastanelerin ilgili bölümlerinden tanı almış, Ankara ilindeki herhangi bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine kayıtlı 3-6 yaş grubunda ÖG olan çocuğa sahip toplam 510 ebeveyn (255 anne, 255 baba) dahil edilmiştir. Çalışmanın verileri bir onam formu ve üç farklı araç kullanılarak toplanmıştır. Bunlardan ilki ebeveynlerin çalışmaya katılmaya rıza gösterdiklerini belirten “Onam Formu”dur. İkincisi araştırmacı tarafından ÖG olan çocuk ve çocuğun ebeveynleri hakkındaki demografik değişkenleri belirlemek üzere geliştirilen “Bilgi Formu”dur. Araçlardan üçüncüsü Sımsıkı ve Şendil (2014) tarafından geliştirilen Baba Katılım Ölçeği’dir (BAKÖ). Çalışmada kullanılan son araç ise Puhlman (2013) tarafından geliştirilen ve Akgöz Aktaş ve Aydın (2020) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Anne Bekliliği Ölçeği-Anne Formu’dur (ABÖ-A). BAKÖ’nün ve ABÖ-A’nın kullanılması için ölçekleri uyarlayan ve geliştiren araştırmacılardan izin alınmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda ABÖ-A’nın ÖG olan çocukların anneleri için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Annelerin teşvik edici davranışları ile engelleyici davranışları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Anne bekliliği ile baba katılımının ÖG olan çocuğun cinsiyetine, tanısına ve okul öncesi eğitime devam etme durumuna göre farklılaştığı ancak yaşına ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ebeveynlere ilişkin değişkenlere göre incelendiğinde anne bekliliğinin annenin yaşına, annenin ve babanın eğitim durumuna, ailenin toplam gelirine göre farklılaştığı, ancak babanın yaşına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Baba katılımının ise annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaştığı ancak annenin ve babanın yaşına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Puhlman ve Pasley (2013) tarafından geliştirilen modele göre çalışma gurubundaki annelerin “kararlı anneler” grubunun dört alt beklilik tipinden birisine dahil oldukları ve baba katılımının beklilik tipine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Son olarak annelerin engelleyici davranışları ile baba katılımı arasında negatif yönde anlamlı ilişki, teşvik edici davranışları ile baba katılımı arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Anne bekliliği, baba katılımı, özel gereksinimli çocuk

## Kaynakça

- Akgöz Aktaş, G. ve Aydın, A. (2020). Anne bekliliği ölçeği anne formunun Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 23(45), 63–75. doi:10.31828/tpy1301996120200131m000018
- Allen, S. M. ve Hawkins, A. J. (1999). Maternal gatekeeping : Mothers ’ beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of Marriage and the Family*, 61(1), 199–212.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S. ve Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 127–136. doi:10.1111/1467-8624.00126
- De Luccie, M. (1995). Mothers as gatekeepers: A model of maternal mediators of father involvement. *Journal of Genetic Psychology*, 156(1), 115–131. doi:10.1080/00221325.1995.9914811

- Fagan, J. ve Barnett, M. (2003). The relationship between maternal gatekeeping, paternal competence, mothers' attitudes about the father role, and father involvement. *Journal of Family Issues*, 24(8), 1020–1043. doi:10.1177/0192513X03256397
- Hauser, O. (2012). Pushing daddy away? A qualitative study of maternal gatekeeping. *Qualitative Sociology Review*, 8(1).
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (32. bs.). Ankara: Nobel Kitap.
- Kulik, L. ve Sadeh, I. (2015). Explaining fathers' involvement in childcare: An ecological approach. *Community, Work & Family*, 18(1), 19–40. doi:10.1080/13668803.2014.944483
- Lamb, M. E. (2000). The history of research on father involvement. *Marriage & Family Review*, 29(2–3), 23–42. doi:10.1300/J002v29n02\_03
- McBride, B. A., Brown, G. L., Bost, K. K., Shin, N., Vaughn, B. ve Korth, B. (2005). Paternal identity, maternal gatekeeping and father involvement. *Family Relations*, 54, 360–372. doi:10.1111/j.1741-3729.2005.00323.x
- Meral, B. F. ve Cavkaytar, A. (2012). Fathers' involvement in childrearing practices of their children with intellectual disabilities. *Journal of Education and Future*, (1), 91–106.
- Merdin, E. (2019). Baba katılımının tanımı. Ş. Ünlü Çetin (Ed.), *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde baba katılımı*. (ss.1-10). Ankara: Nobel Akademi.
- Potter, C. A. (2016). Father involvement in the care, play, and education of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 42(4), 375–384. doi:10.3109/13668250.2016.1245851
- Puhlman, D. J. (2013). *Developing and testing a comprehensive measure of maternal gatekeeping*. Florida State University.
- Puhlman, D. J. ve Pasley, K. (2013). Rethinking maternal gatekeeping. *Journal of Family Theory & Review*, 5(3), 176–193. doi:10.1111/jftr.12016
- Ricci, L. A. ve Hodapp, R. M. (2003). Fathers of children with Down's syndrome versus other types of intellectual disability: Perceptions, stress and involvement. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4–5), 273–284. doi:10.1046/j.1365-2788.2003.00489.x
- Schoppe-Sullivan, S. J., Brown, G. L., Cannon, E. A., Mangelsdorf, S. C. ve Sokolowski, M. S. (2008). Maternal gatekeeping, coparenting quality, and fathering behavior in families with infants. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 389–398. doi:10.1037/0893-3200.22.3.389
- Simmerman, S., Blacher, J. ve Baker, B. L. (2002). Fathers' and mothers' perceptions of father involvement in families with young children with a disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26(4), 325–338. doi:10.1080/13668250120087335
- Sımsıkı, H. ve Şendil, G. (2014). Baba Katılım Ölçeği'nin (BAKÖ) geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 104–123.
- Trawick-Smith, J. (2017) Ebeveynler, aileler ve çocuklar: Çok kültürlü bir bakış açısı. (R. Olgan Çev.) B. Akman (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Widerson, H. A., Mowder, A. B. ve Sandall, R. S. (1997). *Infant development and risk: An introduction* (2. bs.). Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Eğitim Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Kullanımı: Sistemik Alanyazın Taraması

Dilara Yiğit, Sunağül Sani-Bozkurt

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) dünya genelinde yaygınlığı giderek artmakta birlikte her coğrafyada ve her sosyo-ekonomik düzeyde görülmektedir. Günümüzde her geçen gün giderek artmakta olan OSB'nin yaygınlık oranının 1/54 olduğu, erkek çocukların tanılma oranlarının kız çocuklara göre dört kat fazla olduğu belirtilmektedir. OSB sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler ile sınırlı, yineleyici ve takıntılı ilgi, davranış ve etkinlik örüntüleriyle karakterize edilen nöro-gelişimsel bir bozukluktur. OSB olan bireylerin en temel beceri yetersizliklerinden biri olan sosyal ve iletişim becerilerindeki yaşadıkları yetersizlikler nedeniyle kendini ifade edememe, ilgilerini paylaşmama, sosyal ortamlardan dışlanma, alay edilme gibi birtakım zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durum hem okul hem de toplumsal yaşantılarında olumsuz deneyimler ile karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle OSB olan bireylerin eğitim ortamlarını olabildiğince en erken dönemde planlamak büyük önem taşımaktadır. OSB olan bireylerin eğitim ortamlarını planlarken de mutlaka bu bireylerin özellikleri, ilgileri ve tercihlerine dikkat etmek gerekmektedir. Bu bağlamda OSB olan bireylerin özellikle teknolojik araç-gereçlere, tablet ve bilgisayarlara ilgi duydukları bilinmektedir. Bu yüzden eğitim ortamlarında teknolojik araç-gereçlerden faydalanılarak OSB olan bireylerin öğrenme sürecine olan ilgilerinin artırılması ve aktif bir şekilde katılabileceği ortamların oluşturulması önerilmektedir. Bu noktada OSB olan bireylerin eğitim ortamlarında yardımcı teknolojilerin kullanılmasının süreci olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Yardımcı teknolojiler "düşük düzeyde teknolojiler", "orta düzeyde teknolojiler" ve "karmaşık ya da yüksek düzeyde teknolojiler" olarak sınıflandırılabilir. Yardımcı teknolojiler içerisinde yer alan karmaşık ya da yüksek düzeyde teknolojilerden biri de sanal gerçeklik uygulamalarıdır. Sanal gerçekliğe ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Sanal gerçeklik bilgisayarda yaratılmış üç boyutlu ortamların birden fazla duyu ile deneyimlendiği etkileşimli benzetimler olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle sanal gerçeklik kısaca; bilgisayar ile hayali dünyanın etkileşimidir. Sanal gerçeklik uygulamalarını günümüzde artık hemen hemen her alanda kullanabilmek mümkün olmaktadır. Bu alanlardan biri de sanal gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımınıdır. OSB olan bireylerin eğitiminde de sanal gerçeklik uygulamalarından faydalanarak eğitim ortamları oluşturulabilmektedir. Sanal gerçeklik ile OSB olan bireylerin eğitim gereksinimlerine göre düzenlemeler yapıldığında etkili öğrenme süreçleri gerçekleştirilebilir. Bir sınıf ortamında yapılması mümkün olmayan ya da sınırlı olan durumlarla ilgili sanal gerçeklikte istenildiği şekilde ortamlar hazırlanabilir, öğrencilerin sevdikleri, ilgilerini çeken şeyler sanal gerçekliğe dahil edilebilir ve böylece eğitime katılmaya yönelik isteklilik artış gösterebilir. Bu konuda ilgili alanyazın incelendiğinde OSB olan bireylerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımına ilişkin sınırlı sayıda sistemik alanyazın tarama çalışmasına rastlanmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde genel olarak sosyal beceriler üzerinde incelemeler yapıldığı, diğer beceri alanlarına yönelik incelemelerin de yapılmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Çalışmaların kullanılan sanal gerçeklik türüne göre dağılımı incelendiğinde ise HMD'lerin OSB olan katılımcılar arasında kabul edilip edilmediğine dair bulgular incelenmiş ve sanal gerçeklik uygulamalarının OSB olan katılımcılar tarafından memnuniyetle karşılandığı belirtilmiştir. Ancak bu çalışmaların sayısının sınırlı olmasından ötürü sonuçların genellenemeyeceği, bu yüzden daha fazla uygulama içeren çalışmalar yapılması gerektiği ve ayrıca HMD'nin ve diğer sanal gerçeklik türlerinin de etkisinin incelenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar genel olarak çalışmalarında sınırlı sayıda çalışma tespit ettiklerini, sanal gerçeklik teknolojinin eğitim ortamlarında kullanımı hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda OSB olan bireylerde farklı türde sanal gerçeklik uygulamalarının sosyal becerilerle birlikte diğer beceri alanlarında da kullanılmasının, farklı değişkenler bağlamında bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesine yönelik sistemik alanyazın tarama çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca OSB olan bireylerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik sınırlılıklarının tartışılmasının ve ilgili önerilerde bulunmanın; içinde bulunduğumuz çağın bir gerekliliği olarak bu konuya ilgi duyan öğretmenlere, uzmanlara ve araştırmacılara alanyazındaki boşluğu doldurmaları açısından katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde eğitim ortamlarında sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımı incelemek ve ilgili değişkenler kapsamında sistemik bir şekilde analiz etmektir.



## Yöntem

Araştırmanın yöntemi sistematik alanyazın taramasıdır. Bu sistematik alanyazın taraması için Google Akademik ve EBSCOhost veri tabanlarında “otizm spektrum bozukluğu ve sanal gerçeklik uygulamaları”, “otizm ve sanal gerçeklik” anahtar kelimeleri İngilizce karşılıkları da kullanılarak taranmıştır. Ardından çalışmalar araştırmacı tarafından belirlenmiş olan kapsam içi ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen kapsam içi ölçütler; 1996-2020 yılları arasında OSB olan bireylere eğitim ortamında sanal gerçeklik uygulamalarının kullanıldığı çalışmalar, uygulama içeren makaleler, uygulama içeren vaka çalışmaları ve erişime açık olan çalışmalar olarak belirlenmiştir. Kapsam dışı ölçütler ise; OSB dışındaki yetersizlik grupları, yayın dili türkçe ve ingilizce dışında olan çalışmalar, bildiri raporları, kitap bölümleri, tez çalışmaları, uygulama içermeyen vaka çalışmaları, sistematik inceleme çalışmaları, bilgi verici makaleler, derleme ve literatür çalışmaları olarak belirlenmiştir. Belirlenen kapsam içi ve kapsam dışı ölçütlere göre çalışmalar taranmıştır. Yapılan taramalardan elde edilen çalışmaların sayısı 49 olarak bulunmuştur. Ardından, bulunan 49 çalışmanın da kaynakçaları incelenmiştir. Kaynakça incelenmesi sonucunda da iki çalışma daha elde edilmiştir. Yapılan taramalar neticesinde 51 çalışma sistematik alanyazın tarama çalışması kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar; yıl, ortam, katılımcı özellikleri, yöntem, araçlar, sınırlılıklar, bulgular ve öneriler kapsamında detaylı bir şekilde incelenmiştir. İncelenen çalışmaların veri analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmaların güvenilirlik analizi özel eğitim alanında deneyimi olan iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda çalışmanın kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi yüzdesi %98 olarak bulunmuştur.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; çalışmalarda çoğunlukla 7-12 yaş arasındaki çocukların çalışmalara dahil edildiği, beş çalışmada ise 18 yaş üzerindeki OSB olan yetişkinlerle çalışıldığı görülmüştür. Çalışmalarda en az masaüstü sanal gerçekliğin kullanıldığı görülmüştür. Bu durum katılımcıların sanal ortamlarda hareket etme olanağının masaüstü bilgisayarın karşısında oturup, ekranda gösterilen sahneleri izlerlerken CAVE sistemine ya da HMD'ye göre daha sınırlı düzeyde hissetmeleri ile açıklanabilir. Çalışmalar konu dağılımları açısından incelendiğinde ise sıklıkla sosyal becerilere yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle günlük yaşam, güvenlik becerileri ve duygu tanıma yönelik sanal gerçeklik uygulamasının etkililiğine yönelik araştırmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışmaların çoğunun özel tasarlanmış ortamlarda gerçekleştirildiği ve çalışmalarda genelleme bulgularına yer verilmediği görülmüştür. Bu nedenle günlük yaşam alanlarını kapsayacak ortamlarda çalışmalar yapılması ve genelleme verilerine de yer verilmesi önerilmiştir. Çalışmaların sayısında özellikle son 5-6 yılda artış olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun içinde bulunduğumuz dijital çağın gerekliliklerinden dolayı bu alana olan ilgi artışından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ancak çalışmalardaki artış önemli olsa da halen yeterli sayıda çalışma olmadığını belirtmek mümkündür, bu nedenle OSB olan bireylerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik ileri araştırmaların yapılması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, sanal gerçeklik uygulamaları, sanal gerçeklik

## Kaynakça

- Bekele, E., Zheng, Z., Swanson, A., Crittendon, J., Warren, Z., & Sarkar, N. (2013). Understanding how adolescents with autism respond to facial expressions in virtual reality environments. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, 19(4), 711-720. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2013.42>
- Bradley, R., & Newbutt, N. (2018). Otizm ve sanal gerçeklik başa takılan ekranlar: son teknoloji sistematik bir inceleme. *Etkinleştirme Teknolojileri Dergisi*, 12(3), 101-113. <https://doi.org/10.1108/JET-01-2018-0004>
- Hu, X., & Han, Z. R. (2019). Effects of gesture-based match-to-sample instruction via virtual reality technology for Chinese students with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(5), 327-336. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1602350>
- National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team [NCAEP]. (2020). *Evidence-based practices for Children youth and young adults with autism*. <http://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>
- Newbutt, N., Bradley, R., & Conley, I. (2020). Using virtual reality head-mounted displays in schools with autistic children: views, experiences, and future directions. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(1), 23-33. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0206>



- Parsons, S. (2015). Learning to work together: Designing a multi-user virtual reality game for social collaboration and perspective-taking for children with autism. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 6, 28-38. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2015.12.002>
- Roper, T., Millen Dutka, L., Cobb, S., & Patel, H. (2019). Collaborative virtual environment to facilitate game design evaluation with children with ASC. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(8), 692-705. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1550179>
- Saadatzi, M. N., Pennington, R. C., Welch, K. C., & Graham, J. H. (2018). Small-group technology-assisted instruction: Virtual teacher and robot peer for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(11), 3816-3830. <https://doi.org/10.1177/0162643418778506>
- Sani Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34117/378439>
- Schmidt, M., Schmidt, C., Glaser, N., Beck, D., Lim, M., & Palmer, H. (2019). Evaluation of a spherical video-based virtual reality intervention designed to teach adaptive skills for adults with autism: a preliminary report. *Interactive Learning Environments*, 29(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1579236>
- Tsai, W., Lee, I., & Chen, C. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal karşılıklı eğitim için CAVE benzeri sürükleyici 3D sanal gerçeklik rol yapma oyunlarına üçüncü şahıs bakış açısının dahil edilmesi. *Bilgi Toplumunda Evrensel Erişim*, 20, 375-389. <https://doi.org/10.1007/s10209-020-00724-9>
- Yeh, C. C., & Meng, Y. R. (2020, February). Exploring the Social Interaction of Autistic Students of Elementary and Junior High School Students Through the Teaching of Social Skills in Virtual Reality. In *2020 Indo-Taiwan 2nd International Conference on Computing, Analytics and Networks (Indo-Taiwan ICAN)* (pp. 1-4). IEEE.
- Yuan, S. N. V., & Ip, H. H. S. (2018). Using virtual reality to train emotional and social skills in children with autism spectrum disorder. *London journal of primary care*, 10(4), 110-112. <https://doi.org/10.1080/17571472.2018.1483000>

## COVID-19 Salgını Uzaktan Eğitim Sürecinde Zihin Engelli Öğrenciler ve Ailelerinin Karşılaştığı Sorunların Ebeveyn Bakış Açısı ile İncelenmesi

Bedia Yıldırım

Selçuk Üniversitesi

### Problem Durumu

Soğuk algınlığı, Orta Doğu Sendromu ve Ağır Akut Solunum Sendromu gibi hastalıklara yol açabilen büyük bir virüs ailesinin üyesi olan COVID-19 ilk olarak Çin'in Wuhan şehrinde 2019 yılı sonlarında görülmüştür. Ateş, öksürük ve nefes darlığı ile karakterize solunum yolu belirtileri gelişen hastada yapılan tetkikler neticesinde 2020 yılı ocak ayında; daha önce insanlarda tespit edilmemiş yeni bir Coronavirüs olarak tanımlanan virüs (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020) kaynaklı salgın 30 ocak 2020 tarihi itibarıyla küresel pandemi ilan edilmiştir (WHO, 2020). Türkiye'de ilk vakanın 11.03.2020 tarihinde tespit edilmesi ile birlikte salgının yayılımını en aza indirmek için ülke çapında geniş önlemler alınmıştır. Alınan tedbirler uyarınca; belirli yaş gruplarının sokağa çıkması yasaklanmış, hafta sonu tüm vatandaşlara yönelik kısıtlamalar uygulanmış ve yüz yüze eğitime ara verilmiştir (MEB, 2020). Yüz yüze eğitime ara verilmesi neticesinde MEB tarafından eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yöntemi ile gerçekleştirileceği kararı alınmıştır. İlgili bakanlık özel gereksinimi olan çocuklar ve aileleri için; ailelere yönelik bilgi, çocuklara yönelik eğitim uygulamalarını içeren "Özelim Evdeyim" isimli mobil uygulamayı kullanıma sunmuş ayrıca evde internet ve bilgisayarı olmayan normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocuklar için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığı ile uzaktan eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmiştir (Özer, 2020). Ancak bu süreçte ebeveynler ve çocukların görev ve sorumlulukları farklı bir boyut kazanmış ebeveynlere düşen yük artmıştır. Ebeveynler zamanlarının çoğunu evde geçirmek durumunda olmalarının, sağlık sosyal ve ekonomik sorunlar ile mücadele etmenin (Roberts, 2005) yanı sıra salgın sürecinin getirdiği yeniliklere uyum sağlamak, çocuklarının uyum sürecinde onlara destek olmak durumunda kalmışlardır. Özellikle engelli bireyler ve aileleri bu süreçte yaşanan olumsuzluklardan derinden etkilenmiştir. Bu süreçte zihin engelli çocukların edinmiş olduğu bilgi ve kazanımların unutulmasının önüne geçebilmek, yeni kazanımlar elde etmelerini sağlamak adına uzaktan eğitim ortamlarının oluşturulmasında bireyin gelişim özellikleri ve öğrenme stillerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Aksi durumda; ailelere, çocuğa ve uzaktan eğitim sürecine dair çeşitli özelliklerin de sürece dahil olması ile yanlış ya da eksik bilgi edinimi meydana gelebilecek ve öğrencilerde telafisi zor öğrenme açıklıkları oluşturabilecektir. Bu durumların önüne geçebilmek adına uzaktan eğitim sürecinde zihin engelli çocuklar ve ailelerinin yaşadığı sorunların, bu soruna ilişkin aile önerilerinin ayrıca sürecin olumlu yönlerinin neler olduğunun tespit edilmesinin, olumsuz yönlerinin azaltılması, olumlu yönlerinin geliştirilmesi adına yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın problem durumunu "zihin engelli çocuklar ve ailelerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır.

### Yöntem

Araştırmanın amacı zihin engelli öğrenciler ve ailelerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı sorunların ebeveyn görüşleri baz alınarak incelenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırma; nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desenden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desen insanların aynı olayların belirli yönünü yorumlama, anlama, kavramsallaştırmada kullandıkları farklı yolları ortaya koymaktadır (Çepni, 2007). Araştırmanın katılımcıları amaçsal örnekleme yolu ile belirlenmiş olup Aksaray'da eğitim görmekte olan hafif düzey zihin engelli 9 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ebeveyn görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde elde edilebilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Form araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, ebeveynlerin COVID-19 salgını uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı sorunları ve sürece dair önerilerini ortaya koymayı amaçlayan 5 sorudan oluşmaktadır. Form kapsamında yer alan sorular: Sizce uzaktan eğitim sürecinde çocuğunuzun en çok zorlandığı hususlar nelerdir?- Sizin uzaktan eğitim sürecinde en çok zorlandığınız hususlar nelerdir?- Sizce uzaktan eğitim çalışmalarının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?- Uzaktan eğitim sürecinin çocuğunuza etkileri (Akademik, psikolojik, sosyal, fiziksel) neler olmuştur?- Uzaktan eğitim çalışmalarının daha başarılı sonuçlar vermesi adına görüş ve önerileriniz nelerdir? olarak belirlenmiştir. Online gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz esnasında Creswell (2017)'in belirttiği üzere kategoriler oluşturulmuş, devamında veri kodlama işlemi gerçekleştirilmiş, kodlanan verilerden temalar oluşturulmuştur. Verilerin kod listesi araştırmacı tarafından oluşturulmuş, kodlar ortak özelliklerine göre bir arada toplanarak kategorilere ulaşılmıştır. Veri kodlama işlemleri uzman görüşü ile desteklenmiş, ilgili kategorileri temsil eden kodlar birbirleri ile ilişkili bir şekilde açıklanarak yorumlara ulaşılmıştır. Betimsel analizde görüşülen bireyin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla

doğrudan alıntılara yer verilmesi tavsiye edilirken (Yıldırım ve Şimşek, 2016) araştırma kapsamında da geçerliliği artırmak adına katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre ebeveynler tarafından üzerinde ısrarla durulan temanın teknolojik alet ve internete erişim hususunda yaşanan sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Zihin engelli öğrencilerin süreci organize etmede anne desteğine gereksinimlerinin fazla oluşu, ekran karşısına geçme, dikkatlerini uzun süre derse verme noktasında sorun yaşamaları süreç esnasında yaşanan önemli sorunlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca okul ve rehabilitasyon merkezlerinden yararlanma imkanlarının ortadan kalkması, babaların sorumluluğu paylaşmada eksik kalmaları, annelerin uzaktan eğitim sürecinde iş yükünü artıran diğer yordayıcılar olarak tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında uzaktan eğitim sürecinin öğreticilik boyutu ile yeterli olduğu, ödevlendirmelerin yeterli düzeyde yapıldığı, öğretmen - öğrenci ilişkisinin gereğince kurulabildiği ancak çocukların özdenetimlerinin gelişmemiş oluşu nedeniyle yeterli ve verimli bir şekilde ders çalışmadığı, ebeveynlerinin de bu süreçte çeşitli nedenlerden (okuma yazma bilmeme, teknolojik aletleri kullanamama, çocuklarının derslerine ayıracak yeterli zamanlarının olmaması) ötürü çocuklarını destekleyemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ebeveynler tarafından üzerinde ağırlıklı olarak durulan bir diğer olumsuz durum ise; süreç esnasında çocukların sınıf arkadaşları ile yeterli iletişimi kuramamaları olmuştur. Soruna ilişkin ebeveynlerin sınıf içi iletişimi artırmaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin yararlı olacağına yönelik önerilerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre velilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin olumsuz görüşlerinin ağırlık kazandığı, süreç esnasında çocuklarının akademik, sosyal ve psikolojik gelişim açısından olumsuz etkilendiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, uzaktan eğitim, zihin engelli çocuk

### Kaynakça

Creswell, J. W. (2017) *Research Design: Qualitative, quantitative and Mixed Methods Approaches* (3rd Edition). USA: Sage.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Celepler Matbaacılık: Trabzon.

MEB, (2020) sayı 5497866.

Özer, M. (2020). Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the Times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28 (3), 1124- 1129.

Roberts, A.R. (2002). Assessment, Crisis Intervention and Trauma Treatment: the Integrative ACT Intervention Model. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 2(1) 1- 21

T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2020). COVID-19.

WHO, (2020). WHO Director- General' s Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19. (<https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-openingremarks-at-the-media-briefing-oCOVID-19>) 3 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Basım). Ankara: Seçkin.

## Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrencileri Olan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretimine İlişkin Görüşleri

Durdane Öztürk, Deniz Akdal

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

### Problem Durumu

Ülkemizde ve dünyada özel gereksinimli çocukların sayılarının artması ile birlikte özel eğitim alanında yapılan çalışmalar hız kazanmaya başlamıştır. Özel eğitim alanı içerisinde önemli bir yer olan kaynaştırma eğitimi bunlardan bir tanesidir (Yazıcıoğlu, 2018). Uzun yıllar kaynaştırma eğitime yönelik yöntem ve teknikler sınıf içinde ve okul bünyesinde özel gereksinimli çocukların akademik başarılarında ve becerileri kazanımlarında kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışmaların okullarda özel gereksinimli çocukların eğitimlerine yönelik alternatif sistemler araması ile kaynaştırma eğitimi yerini bütünleştirme eğitime bırakmaktadır. Ancak kaynaştırma eğitimi sisteminin dahi tam olarak uygulanmasındaki problemlerin ortaya konması gecikme göstermektedir. Okulöncesi dönemden başlayarak ortaöğretime kadar devam eden kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için birçok özellik birlikte çalışmak zorundadır. Bu sistem içerisinde birçok öge rol oynamaktadır. Alanda çalışan öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriler ile donatılması da kaynaştırma sisteminin başarıya ulaşmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu alana yönelik bilgilerinin neler olduğunun tespit edilmesinin aynı zamanda öğretmenlerinde alana yönelik sorunlarının neler olduğunun ortaya konmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin temel ilkeleri arasında yer alan özel gereksinimli çocukların iyi birer vatandaş olma ve topluma uyum sağlamaları konusunda hedef ve davranışları bünyesinde barındıran sosyal bilgiler dersinin özel gereksinimli çocuklara öğretiminin de önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca her dersin kendisine özgü hedef ve davranışlarının olması ile birlikte sosyal bilgiler dersinin de özel gereksinimli çocuklar için neden önemli olduğuna yönelik bulgularında ortaya konması gerekmektedir. Bu amaçla, sınıflarında özel gereksinimli öğrencisi bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine ilişkin görüşleridir. Bu genel amaç doğrultusunda 5, 6 ve 7. sınıflarda özel gereksinimli öğrencisi bulunan 180 sosyal bilgiler öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu amaç kapsamında gerekli uzman görüşleri alındıktan sonra; sosyal bilgiler dersine yönelik BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) hazırlama sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Özel gereksinimli öğrencilere sosyal bilgiler dersinin öğretilmesi sizce önemli mi? Neden? Özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal bilgiler öğretim sürecinde neler yapmaktasınız? Özel gereksinimli öğrencilere sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Özel gereksinimli öğrencilere sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir? soruları sorularak görüşleri alınmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır.. Temel nitel araştırmalar, çalışmaların temel amaçlarına odaklandığı gibi odaklandığı anlamları da ortaya çıkarmak için kullanılır (Merriam ve Tisdell, 2015). Temel nitel araştırma katılımcı deneyimlerini ve katılımcıların deneyimlerine yönelik belirlediği anlamları araştıran bir nitel araştırma türüdür (Babbie, 2013). Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında 5., 6. ve 7. sınıflarda özel gereksinimli öğrenciler bulunan sosyal bilgiler öğretmenleri dâhil edilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde MAXQDA programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılarak kodlar oluşturulmuş ve bu kodlardan kategorilere, kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlamalar gerçekleştirilmiş ve kodların uyumları karşılaştırılmıştır. Kodlamalarda büyük oranda benzerlik görülürken, farklı kodlamalara tekrardan dönülüp, yeniden kodlanarak bulgular oluşturulmuştur. İç tutarlılık için incelenen kodlar ve temalarda görüş birliği olan temalar aynen bırakılmış diğer temalar düzenlenmiştir ve üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Her soru kendi içerisinde değerlendirilmiş olup, sorulara ait bulgular ayrı ayrı temalar altında sunulmuştur. Verilerin gösteriminde yapılan birebir alıntılarda öğretmenlere verilen numaralı kodlar kullanılmıştır. Verilerini analizleri öncesinde güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için rastgele iki öğretmenin görüşme verileri (verilerin %22'si) yazılı doküman olarak iki farklı uzman tarafından incelenmiş ve dokümanlar doğrulanmıştır. Bu süreçte %90 oranında verilerin güvenilirliği sonucuna ulaşılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik BEP hazırlama konusunda en çok yaşadıkları sıkıntının bilgi eksikliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersinin özel gereksinimli öğrencilere öğretilmesinin vatandaşlık bilgisinin ve topluma uyum sağlamasında önemli olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinin öğretim sürecinde öğretmenler etkinlik yapmanın ve dersi somutlaştırmalarının özel gereksinimli çocuklara belirlenen hedef ve davranışların kazanılmasında çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri özel gereksinimli çocuklara sosyal bilgiler dersinin öğretimi sürecinde çok fazla zaman ayıramadıklarını, çocukların soyut kavramları anlamalarının çok zor olduğunu, dersin soyut olduğu gibi sürece ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin özel gereksinimli çocuklara öğretimine ilişkin önerilerine bakıldığında destek eğitim odalarının sosyal bilgiler dersinin öğretiminin de özel eğitim öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte sosyal bilgiler derslerinin materyallerle sürekli olarak desteklenmesi gerektiğini bunun yaparak yaşayarak öğrenme sağlayacağını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Gereksinimli Öğrenciler, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Kaynaştırma Eğitimi

**Kaynakça**

Babbie, E. (2013). The basics of social research: Cengage Learning. Stamford, CT.

Mercer, C. D. & Mercer, A. R. (2005). Teaching students with learning problems (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice-Hall.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). Qualitative research: A guide to design and implementation. John Wiley & Sons.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> adresinden edinilmiştir.

Worthington, M. (2013). Differences between phenomenological research and a basic qualitative research design. Retrieved from, 1149861.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye’de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.

## Artırılmış Gerçek Uygulamalarının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler Üzerindeki Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması

Hicran Denizli Gülboy, Derya Genç Tosun, Emrah Gülboy

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüz eğitim sisteminde bilgi çağının gerektirdiği yeniliklere ayak uydurarak, teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecindeki gücünden etkin bir şekilde faydalanmak gerekir. Teknoloji tipik gelişim gösteren bireylerin günlük yaşamlarını kolaylaştırdığı gibi otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin de günlük yaşamlarını kolaylaştırmakta, onların akademik, sosyal ve davranışsal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Grynszpan vd., 2014). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin gelişim ve öğrenmelerini desteklemek üzere tüm dünyada teknoloji kullanımı hızla yaygınlaşmakta ve bu bireyleri desteklemek ve bağımsızlıklarını artırmak amacıyla teknoloji destekli öğretim ve müdahalelerin kullanılması önerilmektedir (National Autism Center, 2015; Steinbrenner vd., 2020). Teknoloji destekli öğretim ve müdahalelerde, uygulamacıların belirledikleri hedef davranışları en uygun teknolojik araç ya da uygulamayı kullanarak öğrencilerine nasıl öğretebilecekleri üzerine odaklanılmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitiminde robotlar, bilgisayar ya da web tabanlı yazılımlar, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi teknoloji destekli öğretim ve müdahaleler kullanılmaktadır (Steinbrenner vd., 2020).

Artırılmış gerçeklik, gerçek dünya ortamının çeşitli teknolojik araçlar aracılığıyla sanal nesnelere zenginleştirilerek anlık olarak gösterilmesidir (Azuma, 1997; Milgram ve Kishino, 1994). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için artırılmış gerçeklik uygulamalarının çeşitli avantajları bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerden bazıları görsel uyaranları daha kolay işleyen bireyler olduklarından artırılmış gerçeklik uygulamaları bu bireylerin güçlü yönlerini destekler (Rao & Gagie, 2006). İkincisi, otizm spektrum bozukluğu olan bazı bireyler dijital araçları kullanmaya ya da teknolojiye ilgi duyabilmektedirler. Bu nedenle, artırılmış gerçeklik uygulamaları otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin gerçek dünyadaki sosyal durumlarda sıklıkla karşılaştıkları stresi azaltmalarına yardımcı olabilir (Sahin vd., 2018). Böylece, artırılmış gerçeklik uygulamaları, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin etkinliklere katılımını ve odaklanmasını artırıp öğrenme sürecini olumlu etkiler (Berenguer vd., 2020).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitiminde artırılmış gerçekliğin kullanımı son yıllarda hızla yaygınlaşmaktadır. Araştırma bulguları artırılmış gerçeklik uygulamalarının otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri, öz bakım, günlük yaşam ve akademik becerilerin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir (Baragash vd., 2020; Berenguer vd., 2020). Ancak alanyazında, artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkisini inceleyen sınırlı çalışmaya rastlanmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda artırılmış gerçekliğin yeni becerileri öğretmek için kanıta dayalı bir uygulama olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışma, artırılmış gerçeklik uygulamalarının otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için kanıt temellerini değerlendirmek üzere gerçekleştirilmiş bir meta-analiz çalışmasıdır. Meta-analiz, bir birbirinden bağımsız bir biçimde yürütülmüş pek çok çalışmanın sonuçlarını birleştirme ve bu araştırma bulgularının istatistiksel analizini yapma yöntemidir (Gay et al., 2012). Çalışmada, Ocak 1990- Mart 2021 tarihleri arasında artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaları belirlemek üzere literatür taraması gerçekleştirilmiştir.

Tarama sonucunda 521 araştırmaya ulaşılmıştır. Yenilenen araştırmaların çıkarılmasıyla 424 araştırma kalmıştır. Kalan araştırmaların başlık ve özetleri incelenerek artırılmış gerçeklik ile ilgili olmayan 356 araştırma kapsam dışında tutulmuştur. Geriye kalan 68 araştırmanın tamamı çalışmanın dâhil etme ölçütleri açısından tam metin olarak incelenmiş ve dâhil etme ölçütlerini karşılayan sekiz araştırma belirlenmiştir. Son olarak kaynakça taraması yapılarak çalışmanın dâhil etme ölçütlerini karşılayan bir araştırmaya daha ulaşılmıştır. Dâhil etme ölçütlerini karşılayan 9 araştırma ise ileri analizlere alınmıştır.

Çalışmada değerlendirilen makalelerin seçimi için dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir. Buna göre çalışmanın dâhil etme ölçütleri; (a) araştırmanın katılımcıları arasında en az bir otizm spektrum bozukluğu tanılı bireyin olması, (b) araştırmanın bağımsız değişkenlerinden birisinin artırılmış gerçeklik uygulamaları olması, (c) araştırmanın tek denekli araştırma modellerinden biriyle yürütülmüş olması ve (d) araştırmanın hakemli bir dergide İngilizce yayımlanmış olmasıdır.



Dâhil etme ölçütlerini karşılayan dokuz araştırmayı niteliksel açıdan değerlendirmek üzere Reichow ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve Reichow (2011) tarafından revize edilen ASD olan bireylerde kanıta dayalı uygulamaları belirlemek amacıyla geliştirilen değerlendirme sistemi kullanılmıştır. Değerlendirme sonucunda deneysel açıdan güçlü ve yeterli düzeyde olan araştırmalar betimsel olarak analiz edilmişlerdir.

Etki büyüklüğü hesaplaması yapmak üzere örtüşmeyen veriye dayalı etki büyüklüğü hesaplama yöntemlerinden biri olan Tau-U kullanılmıştır. Tau-U hesaplamasını yapmak için web tabanlı bir hesap makinesinden yararlanılmıştır (<http://www.singlecaseresearch.org>).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada artırılmış gerçeklik araştırmalarını niteliksel özellikleri açıdan değerlendirmek, artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkisini inceleyen araştırmalarının betimsel özelliklerini belirlemek, artırılmış gerçeklik uygulamalarının genel etki düzeyini belirlemek ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının kanıta dayalı bir uygulama olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bulgular, artırılmış gerçeklik uygulamalarının otizm spektrum bozukluğu olan bireyler üzerindeki etkisini inceleyen 9 araştırmadan dördünün deneysel açıdan güçlü, dördünün deneysel açıdan yeterli ve birinin ise deneysel açıdan zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Deneysel açıdan güçlü ve yeterli düzeydeki sekiz araştırmanın ağırlıklandırılmış etki büyüklüğü değeri 0.98'dir. Bu değer, artırılmış gerçeklik uygulamalarının otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için oldukça etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir. Bunun aynı sıra, Reichow (2011)'in niteliksel göstergeleri doğrultusunda artırılmış gerçeklik uygulamalarının otizm spektrum bozukluğu olan bireylere hedef davranışları/becerileri kazandırmada umut vaat eden bir uygulama olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Artırılmış gerçeklik, otizm spektrum bozukluğu, teknoloji, sanal gerçeklik, kanıta dayalı uygulama

### Kaynakça

- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 6(4), 355-385. <https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355>
- Baragash, R. S., Al-Samarraie, H., Alzahrani, A. I., & Alfarraj, O. (2020). Augmented reality in special education: A meta-analysis of single-subject design studies. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 382-397. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1703548>
- Berenguer, C., Baixauli, I., Gómez, S., Andrés, M. D. E. P., & De Stasio, S. (2020). Exploring the impact of augmented reality in children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6143. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176143>
- Gay, L. R., Mills G. E. & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (10th ed.). Pearson.
- Grynszpan, O., Weiss, P. L., Perez-Diaz, F., & Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Autism*, 18(4), 346-361. <https://doi.org/10.1177/1362361313476767>
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, 77(12), 1-15.
- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Randolph, MA: Author
- Rao, S. M., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children*, 38(6), 26-33. <https://doi.org/10.1177/004005990603800604>
- Reichow, B., Volkmar, F. R., & Cicchetti, D. V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1311-1319.
- Reichow, B. (2011). Development, procedures and application of evaluative method for determining the evidence-based practices in autism. In B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cichetti & F.R. Volkmar (Eds.), *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (pp. 25–39). Springer

Sahin, N. T., Keshav, N. U., Salisbury, J. P., & Vahabzadeh, A. (2018). Safety and lack of negative effects of wearable augmented-reality social communication aid for children and adults with autism. *Journal of Clinical Medicine*, 7(8), 188. <https://doi.org/10.3390/jcm7080188>

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED609029>

## Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle Yapılan Bilgisayar Destekli Uygulamaların Gözden Geçirilmesi

Ceyda Aydemir, Sunagül Sani-Bozkurt

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu, sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler ile sınırlı, yineleyici ve takıntılı ilgi, davranış ve etkinlik örüntüleriyle karakterize edilen nöro-gelişimsel bir bozukluktur. Otizm spektrum bozukluğunun yaygınlık oranı dünya genelinde giderek artmaktadır. Otizm spektrum bozukluğunda görülen bu artış bireylere yönelik çok çeşitli uygulamaların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu durum otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kanıta dayalı uygulamaların belirlenmesini ve kullanılmasını gerekli kılmıştır. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kanıta dayalı uygulamalar arasında teknoloji destekli öğretim ve uygulamalar da yer almaktadır. Teknoloji destekli öğretim ve uygulamalardan biri olan bilgisayar destekli uygulamalar otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır. Bilgisayar destekli uygulamalar öğrenmeyi zevkli ve ilgi çekici kılmaları, algılamayı kolaylaştırmaları, edinilen bilgilerin kalıcılığını sağlamaları, birden çok duyuya hitap ediyor olmaları ve öğrenciyi süreçte aktif hale getirmeleri gibi pek çok avantajından dolayı otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitiminde tercih edilmektedir. Alanyazın incelendiğinde otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde akademik beceriler, öz bakım, iletişim, oyun, sosyal beceriler, bağımsız yaşam becerileri, güvenlik becerileri gibi pek çok becerinin öğretiminde bilgisayar destekli uygulamalar ile olumlu sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle yapılan bilgisayar destekli uygulamaları içeren yalnızca bir sistematik alanyazın taramasına rastlanmıştır. Bu tarama çalışmasında bilgisayar destekli uygulamaların, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde yalnızca sosyal becerilerin öğretilmesiyle ilgili makale incelemesine yönelik sınırlandırılmış olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla yapılan bilgisayar destekli uygulamaların farklı beceri alanlarında etkilerinin neler olduğunun, hangi yaş aralığında hangi becerilerin öğretimine ağırlık verildiğinin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesine yönelik sistematik alanyazın taramalarına halen gereksinim olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu kapsamda çalışmaların sınırlılıklar ve önerilerin neler olduğunun belirlenmesi alanyazındaki eksikliklerin tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu gereksinim ve önemden hareketle bu çalışmada Türkiye’de her yaş grubundan otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde bütün beceri alanlarının öğretimine yönelik bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve analiz etmek amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışma bir sistematik alan yazın tarama çalışmasıdır. Çalışmada tarama sürecinde “otizm ve bilgisayar”, “otizm ve tablet”, “otizm ve iPad”, “özel eğitim ve bilgisayar”, “özel eğitim ve tablet”, “özel eğitim ve iPad” anahtar kelimeleri kullanılarak Google Akademik, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, DergiPark ve EBSCO-Host veri tabanlarında ikili taramalar yapılmıştır. Tarama sürecinde elde edilen çalışmaların kaynakçaları incelenerek ilgili çalışmalar da belirlenmiştir. Tarama sonunda tespit edilen çalışmalar dâhil etme ve dışlama ölçütlerine göre incelenerek toplam 35 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Dâhil etme ölçütleri çalışmanın; a) otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik olması, b) bilgisayar destekli teknolojik araç kullanılması, c) uygulamalı çalışma olması (tek denekli araştırma, deneysel araştırma ya da vaka çalışmaları), d) 2011-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılmış olması, e) Türkçe dilinde yayımlanmış olması, f) makale veya lisansüstü tez olarak yayımlanmış olmasıdır. Dışlama ölçütleri ise çalışmanın; a) diğer özel gereksinimli bireylere yönelik olması, b) bilgisayar ve tablet dışında teknolojik araç kullanması (örn., TV, akıllı tahta, telefon), c) derleme, meta analiz, nitel, betimsel, ilişkisel, nedensel-karşılaştırma çalışmalarının olması, d) Türkiye dışında yapılmış olması, e) Türkçe dışında bir dilde yayımlanmış olması, f) makale/lisansüstü tez dışında bir yayın olması olarak belirlenmiştir. Araştırmada betimsel analiz yapmak için çalışmaların demografik, yöntemsel ve sonuçlarına ilişkin özelliklerle ilgili kodlamalar yapılmıştır. Bu özellikler için kodlama a) yayın türü, b) araştırma modeli, c) katılımcı özellikleri, d) kullanılan teknolojik araç, e) öğretim yöntemi, f) hedef beceri g) ortam, h) kalıcılık, ı) genelleme, i) sosyal geçerlik ve j) genel etki dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini belirlemek için çalışmaların %30’u yansız atama yoluyla belirlenerek kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi yapılmıştır ve güvenilirlik katsayısı %97 olarak bulunmuştur.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde 101 erkek 14 kız olmak üzere toplam 115 otizm spektrum bozukluğu olan bireyle, çoğunlukla okul dönemi yaş aralığında ve okul ortamında çalışıldığı görülmüştür. 0-3 yaş erken çocukluk ve yetişkinlik dönemine yönelik hiçbir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Yayın yıllarında 2015 ve sonrasında artış olurken 2020 yılında hiçbir çalışmanın olmadığı ve 2021 yılında yalnızca iki çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda 2015 yılı öncesinde daha çok dizüstü ve masaüstü bilgisayar kullanılırken 2015 yılından sonra daha çok tablet bilgisayarın kullanıldığı görülmektedir. Yanı sıra çalışmaların büyük çoğunluğunda tablet bilgisayarın tercih edildiği dikkat çekmektedir. Çalışmada dikkat çekici bir diğer bulgu araştırmaların daha ziyade iletişim, oyun ve sosyal beceriler üzerinde yoğunlaşmasıdır. Yurt dışında yapılan çalışmaların aksine Türkiye’de akademik, serbest zaman, güvenlik ve iş-meslek becerilerine yönelik çok az çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Sonuç olarak; bilgisayar destekli uygulamaların otizm spektrum bozukluğu olan bireylere pek çok becerinin kazandırılması, kalıcılık ve genellenmesinin sağlanmasında etkili olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularından hareketle ülkemizde eksikliği görülen 0-3 yaş erken çocukluk ve yetişkinlik dönemine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Aynı zamanda akademik, iş-meslek, güvenlik ve serbest zaman beceri alanlarına yönelik bilgisayar destekli çalışmalar yapılabilir. İleride yapılacak araştırmalarda farklı yetersizlik grubundaki çocuklarda bilgisayar destekli uygulamaların etkililiğinin yanı sıra farklı yöntemler ile karşılaştırılmasına yönelik araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, kanıta dayalı uygulamalar, teknoloji, bilgisayar, tablet, iPad, bilgisayar destekli uygulamalar

## Kaynakça

- Acar, Ç. (2015). *Otizimli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelleri öğretimin uygulamalarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA.
- Bahçalı, T. (2016). *Gelişimsel yetersizliği olan bireylere tablet bilgisayarla sunulan video modelleri öğretimin iş görüşmesi becerisini öğretmedeki etkililiği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., Spencer, M. K., Zahorodny, W., Rosenberg, C. R., White, T., Durkin, M. S., Imm, P., Nikolaou, L., Allsopp, M. Y., Ching Lee, L., Harrington, R., Lopez, M., Fitzgreal, R. T., Hewitt, A., ..., Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Besler, F. (2015). *Anneler tarafından sunulan video modelleri öğretimin otizmli çocuklara oyun becerisi öğretmedeki etkililiği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/56247/773769>
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 40-50. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000044](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000044)
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2020). *Autism spectrum disorders: Data and statistics*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Dalgın-Eyiip, Ö. (2011). *Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretimin otizm spektrum bozukluğu gösteren çocukların çizelge izleme ve rol oyun becerilerini öğrenmedeki etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dargut Güler, T. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bilişsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde mobil sosyal öykü haritaları kullanımı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Direm, Ü. (2019). *Tablet bilgisayar uygulamalarını kullanılarak hazırlanmış etkinlik çizelgelerinin otizm spektrum bozukluğu gösteren bireylerin serbest zaman becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Edyburn, D. L. (2006). Failure is not an option: Collecting, reviewing, and acting on evidence for using technology to enhance academic performance. *Learning & Leading with Technology*, 34 (1), 20-23.
- Eliçin, Ö., ve Avcıoğlu, H. (2014). Otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 317-330. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2462>
- Jeffs, T., Morrison, W. F., Messenheimer, T., Rizza, M. G., ve Banister, S. (2003). A retrospective analysis of technological advancements in special education. *Computers in the Schools*, 20(1-2), 129-152. [https://doi.org/10.1300/J025v20n01\\_10](https://doi.org/10.1300/J025v20n01_10)
- National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team [NCAEP]. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>
- Odluyurt, S., ve Çattık, M. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için teknoloji temelli müdahale yöntemleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1851-1861. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2203>
- Yavuz, A. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## Görme Engelli İlkokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Kazanımları Öğretim Sürecinde Karşılaşmış Oldukları Güçlüklerin Öğretmenler Tarafından Belirlenmesi ve Çözüm Önerilerinin Sunulması

Onur Emre Kocaöz, Önder İşlek, Cahit Şahin

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Duyu organlarının öğrenme süreci üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçek olup duyu organlarının herhangi birinde işlev kaybı olması durumunda, bireyin öğrenme süreçlerinde olumsuz etkilenmektedir (Mann, 2006). Bireyler öğrenme sürecinde çevresinden edindikleri bilgileri duyu organlarını kullanarak edinirler. Görme duyusu bilgi edinilirken en yoğun ve baskın duyu organı olarak kullanıldığı tahmin edilmektedir (Ataman, 2012; Cavkaytar & Diken, 2012). Bu nedenle görme duyusu bireyin sosyal, motor, bilişsel ve dil gelişiminde hayati bir önem taşımaktadır (Ataman, 2003). Görme yetersizliği olan bireylerin en büyük dezavantajlarından birisi olarak bilgiye erişimde yaşanan zorluklardır. Doğumdan başlayarak bebeklerin uzanma, yönelme, tutma, yakalama, emekleme ve yürüme gibi davranışlarının ana motivasyon kaynağı görülen nesnelere ulaşma ve onları keşfetme isteğidir.

Doğuştan görme engelli olarak dünyaya gelen bebeklerin görme duyusundan yeterli girdi elde edememeleri sonucunda hareket etmeye daha az istekli oldukları dolayısıyla da gelişim alanlarında çeşitli gecikmelerin meydana geldiği bilinmektedir. Dolayısıyla küçük yaştan itibaren görsel girdinin yetersizliğinde görme engelli bireyler için bilgi birikiminde ciddi eksikliklerin oluşması ve görme engelli bireyin ilerleyen hayatının her alanında güçlükler yaşamasına neden olabilmektedir. Özellikle görsel bilginin ağırlıkta olduğu fen bilimleri derslerinde görme engelli öğrencilerin gören akranlarına kıyasla daha çok zorlandığı belirtilmiştir (Chuang ve Cheng, 2003; Yazıcı & Sözbilir, 2020). Halbuki öğrenciler bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak oluşturulan öğrenme süreçlerine dâhil edilip onlara daha fazla zaman ve alıştırmaya uygulama yapma fırsatı sunulduğunda fen bilimleri dersine ilişkin öğrencilerin bilişsel beceri ve kavramsal öğrenmelerini geliştirmekte ve hedeflenen kazanımlara ulaşabilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2012; Kızılaslan ve Zorluoğlu, 2019; Yazıcı & Sözbilir, 2020)

Bu çalışma görme engelli öğrencilerin fen bilimleri derslerinin öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin tespiti ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmayı hedefleyen ve fen bilimleri, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerini araştırmaya dahil eden bir çalışmadır. Araştırma sonuçlarının görme yetersizliği olan öğrencilere sunulacak olan eğitim-öğretim hizmetlerinin planlanmasına yardımcı olması ve alanyazında önemli bir boşluğu doldurması öngörülmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular Sabancı Vakfı Hibe programı tarafından desteklenen ve Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2019-2020 yılında yürütülen *Görme Engelliler için Engelsiz Fen Öğretimi Projesi* çerçevesinde görme engelli öğrencilerin fen derslerinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye ve çözüm önerileri sunmaya yönelik düzenlenen iki çalıştay oturumundan çıkan sonuçlardan oluşmaktadır.

Görme engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında fen bilimleri kazanımları öğretim sürecinde ihtiyaçlarının belirlenmesinde, sorunların tespiti ve sonrasında da etkili çözüm önerilerini ortaya koyarak akranlarıyla eşit eğitim fırsatlarından faydalanabilmeleri amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çalıştay katılımcılarına göre görme engelli öğrenciler fen bilimleri derslerinde ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?
2. Çalıştay katılımcılarına göre görme engelli öğrencilerin fen bilimleri derslerinde karşılaştıkları güçlüklerin aşılması için çözüm önerileri nelerdir?

### Yöntem

Düzenlenen çalıştaylarda oturumlar üç ayrı salonda eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Çalıştayların katılımcılarını 25 adet fen bilimleri öğretmeni, 16 sınıf öğretmeni, 21 özel eğitim öğretmeni katılmıştır ve bu katılımcıların 15'i (6 fen, 7 sınıf, 2 özel eğitim) yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenlerinin araştırmaya katılımcı olarak seçilmesinde sınıfında görme engelli öğrencisi olma veya geçmişte görme engelli öğrenciyle çalışmış olma ön koşulu belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler temalara göre özetlenmiş, yorumlanmış ve katılımcıların görüşlerini yansıtabilmesi amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalıştay oturumları esnasında oturum başkanları tarafından tutulan notlar ve elde edilen ses ve görüntü kayıtları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı



titizlikle incelenerek betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma soruları veya çalıştaylarda tartışmanın başlatılması veya devam ettirilebilmesi için sorulan sorulardan bağımsız olarak tüm veriler dinlenmiş, veriler kodlanmış ve birbiriyle ilişkili kodlarda kategorize edilmiştir. Son aşamada da kategoriler ilişkili temaları meydana getirmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalıştay programını düzenlemede ki en temel amaç olarak görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranları ile eşit şartlarda fen bilimleri dersinden yararlanabilmesi için dikkate alınması gereken hususların öğretmenler tarafından dile getirilmesi olmuştur. Elde edilen veriler ışığında ortaya çıkan temel sorun ve çözüm önerileri şu başlıklar altında toplanmıştır: a) eğitimcilerin bilgi eksikliği ve çözüm önerileri, b) binalara, dersliklere ve laboratuvarlara erişimde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri, c) öğretimsel düzenlemeler ve BEP hazırlama ilgili sorunlar ve çözüm önerileri, d) kaynak ve materyallerle ilişkili sorunlar ve çözüm önerileri ve e) sınavlarla ilgili karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileridir. Belirtilen başlıklar altında toplanan veriler 4 ana tema geliştirmemizi sağlamıştır: 1) öğretmen niteliği ve yeterliği 2) fiziksel/çevresel erişilebilirlik 3) bilgiye erişim 4) kaynaştırma destek eğitim hizmetlerinin sağlanması. Tartışma kısmında 4 ana tema katılımcılardan direk alıntılar gösterilerek desteklenmiş ve alan yazındaki çalışmalarla uyumluluğu açıklanmıştır.

TEMALAR(SORUNLAR)	Öğretmen (N)
GYO öğrencilerin eğitimine ilişkin bilgi düzeyinde eksiklikler	12
Binalara ve dersliklere erişimi sağlamada	10
Ders materyallerine erişimde	15
Ders materyallerini öğrenci ihtiyaçlarına uygun uyarlama	15
Öğretimsel düzenlemelere yer verme	11
Sınıf/ortam düzenlemelerine yer verme	10
BEP hazırlama	8

TEMALAR (ÇÖZÜM ÖNERİLERİ)	Öğretmen (N)
Öğretmen yeterlikleri (hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim)	10
MEB tarafından materyal desteğinin sunulması	15
Okul bina ve dersliklerinin öğrenci ihtiyaçlarına uygun düzenlenmesi	15
Kaynaştırma destek eğitim hizmetlerinin sağlanması	15

Alanyazında yapılan çalışmalar görme engelli olan öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında gören akranlarıyla eşit fırsatlarda eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanabilmesi için ihtiyaçlarına uygun (dokunsal, işitsel) materyallerin geliştirilmesi/uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Altunay Arslantekin, 2012; Sözbilir ve diğ., 2016). Bu çalışmada alan yazını destekler niteliktedir. Çalışmadan elde edilen diğer bulgu ise, binalara ve dersliklere erişim sorunudur. Bu bağlamda, ülkemizde kapsayıcı eğitim ilkelerinin temel alınarak ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Diğer bulgu ise öğretmenlerin görme engelli öğrencilerin eğitimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Nitelik yapılan bir çalışmada (Yalçın ve Kamalı Arslantaş, 2020) görme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin en temel sorunlarından birinin onların öğrenme kanallarına hitap edecek uygulamalara sahip olmadıkları görülmektedir. Bu

nedenle eğitim fakültelerinde hizmet öncesi kaynaştırma ve özel eğitim derslerinin sayısının artırılması ve hizmet içi eğitimlere daha sık yer verilmesi gerekmektedir. Diğer bir önemli husus ise görme engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyallerin MEB Materyal Geliştirme Dairesi tarafından yaygınlaştırılması ve öğretmenlere bu materyallere nasıl erişecekleri konusunda bilgilendirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** görme engelli, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, fen bilimleri

#### **Kaynakça**

- Arslantekin, B. A. (2012). Engel türüne göre materyal uyarlama, hazırlama ve kullanımı. *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim*.
- Ataman, A. (2003). Görme yetersizliğinin çocuklar üzerindeki etkileri. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.), İşitme konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi içinde (s. 235-256). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. (2012). Özel eğitim 1: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler (1. bs.). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Chuang, H. F. ve Cheng, Y. J. (2003). A study on attitudes toward biology and learning environment of the seventh grade students. *Chinese Journal of Science Education*, 11(2), 171-194.
- Kızılaslan, A. ve Zorluoğlu, S. L. (2019). Contribution of activities developed for visually impaired students to scientific process skills. *European Journal of Physics Education*, 10(1), 49-58.
- Mann, C. (2006). Educational placement options for blind and visually impaired students: A literature review (SESRC Document No. 06-01-2202). Social & Economic Sciences Research Center-Puget Sound Division. Olympia, Washington: Washington State Institute for Public Policy.
- Okcu, B., Yazıcı, F. ve Sözbilir, M. (2016). Ortaokul düzeyindeki görme yetersizliği olan öğrencilerin okuldaki öğrenim sürecine dair görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-83. doi:10.17539/aej.57861
- Yalçın, G., & Kamalı Arslantaş, T. (2020). Mentoring Inservice Teachers to Support Their Inclusive Science Teaching Practices for Students with Visual Impairment. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 112-131.
- Yazıcı, F. & Sözbilir, M. (2020). Görme Engelli Altıncı Sınıf Öğrencilerine Hücre Konusunun Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204).

## Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Problem Davranışlarla Başa Çıkma Süreçlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Emrah Gülboy, Şerife Yücesoy Özkan, Salih Rakap

Anadolu Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar, sosyal etkileşim ve iletişim alanında yaşadıkları sorunlar nedeniyle problem davranış sergileme eğilimindedirler (Yücesoy-Özkan, 2013). Okul ortamları, OSB olan çocuklar için daha stresli ve daha fazla belirsizlik içeren ortamlar olduğundan, bu ortamlar çocukların daha fazla problem davranış sergilemelerine neden olabilmektedirler (Roy ve Rivard, 2020). Bu nedenle problem davranışlar, OSB olan çocuklarla çalışan pek çok öğretmenin meslek yaşamı boyunca baş etmek zorunda kaldığı en önemli alanlardan biridir (Alter vd., 2013). Problem davranışların, öğretmenler, bu davranışları sergileyen öğrenciler ve akranlar üzerinde bazı olumsuz etkileri vardır (Gunter vd., 1994). Problem davranış sergileyen öğrenciler, akademik ve sosyal beceriler başta olmak üzere pek çok alanda davranış sorunları olmayan akranlarına oranla daha düşük performans sergilerler (Johansen vd., 2011), ayrıca öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkabilmek için çok fazla zaman ve çaba harcaması da hem normal gelişim gösteren (Lequia vd., 2015) hem de OSB olan çocuklara ayrılan öğretim süresini sınırlamaktadır (Hume vd., 2014). Problem davranışlar, öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine (Machalicek vd., 2007), tükenmişlik duygusu yaşamalarına (Pas vd., 2010), kendilerini yetersiz hissetmelerine (Klassen ve Chiu, 2010) ve meslektan uzaklaşmalarına kadar varan sonuçlara da yol açabilmektedir (Kukla-Acevedo, 2009). Bu nedenle, sınıf ortamında sık karşılaşılan problem davranışların ve bu davranışlara müdahalede kullanılan uygulamaların neler olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi; (a) hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının içeriğinde bu davranışlarla başa çıkmada kullanılabilecek etkili müdahalelere yer verilmesini sağlayacak, (b) öğretmenlerin deneyimleri doğrultusunda sınıfların mevcut durumunun daha net bir resmini ortaya koyacak (c) araştırmacılara bu davranışlarla başa çıkmada etkili müdahalelerin geliştirilmesinde rehberlik edecek ve (d) öğretmenlerden problem davranışlarla ilişkin elde edilen görüşler doğrultusunda bu davranışların öğretmenlerin iş doyumunu, stres, öz-yeterlik ve mesleki yeterlik gibi alanlara etkisi üzerine daha kapsamlı araştırmaların yürütülmesine katkı sağlayacaktır (Alter vd., 2013; Paramita, 2020). Problem davranışların söz edilen olumsuz etkileri bağlamında bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan çocukların problem davranışlarıyla başa çıkma süreçlerine ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin;

1. Problem davranışlarla ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıflarında sıklıkla karşılaştıkları problem davranışlar nelerdir?
3. Problem davranışların kaynaklarına, işlevlerine ve bu davranışlarla başa çıkmaya yönelik kullandıkları uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik destek gereksinimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim, katılımcıların deneyimlerine ilişkin bakış açısı kazanmayı ve onların deneyimleriyle yapılandırdıkları olguları ortaya çıkarmayı amaçlayan bilimsel yaklaşıma dayalı bir süreçtir (Creswell, 2009). Araştırmaya, OSB olan çocuklara eğitim veren 3 farklı kurumda görev yapan 17 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 12'si kadın, beşi erkektir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1-24 yıl arasında farklılık gösterirken OSB olan çocuklarla çalışma deneyimleri 1-22 yıl arasında değişiklik göstermektedir.

Araştırmada katılımcılara ilişkin veriler demografik bilgi formu, katılımcıların görüşlerine ilişkin veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşlere ilişkin veriler ayrıca sınıf içi gözlemlerle ve araştırmacı günlükleriyle desteklenmiştir. Gözlem ve görüşme verileri tematik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Tematik analiz, birbiriyle ilişki olduğu düşünülen belirli sayıda görüşlerin birleştirilerek veri örüntülerinin belirlenmesinde ve belirlenen örüntülerin analiz edilmesinde kullanılan bir veri analiz tekniğidir (Braun ve Clarke, 2006). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak üzere çeşitli uygulamalar yapılmıştır (Guba ve Lincoln, 1982). Öncelikle ses kayıtları dinlenmiş ve dökümü gerçekleştirilmiştir. Daha sonra görüşmeler dinlenerek dökümlerin doğru olup olmadığı kontrol edilmiştir. Dökümler

kontrol edildikten sonra kodlamalar yapılmış, bu kodlamalardaki kategoriler/kodlar kavramsal açıdan birbirine yakın olacak şekilde birinci ve ikinci yazar tarafından birleştirilmiştir. Tema ve alt temalar yine bu iki yazar tarafından ayrı ayrı gözden geçirilip, gözlem verileriyle birleştirilmiştir. Analiz sonucu ortaya çıkan tema ve alt temalar öğretmen görüşlerinden alıntılar kullanılarak yorumlanmıştır. Bu süreçte ayrıca katılımcı teyidi kullanılmıştır. Analizlerin tamamlanmasının ardından hazırlanan rapor tüm öğretmenlere gönderilmiş ve raporu okuyarak verilerin kendi ifadelerini yansıtmadaki yeterliğini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin tamamı raporda yer alan verilerin kendi ifadeleriyle örtüşüğünü belirtmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, çocukların çevreye ve kendilerine zarar verme amacıyla, vurma, ısırma ve etraftaki eşyalara zarar verme gibi davranışları sıklıkla sergilediklerini, öğretmenlerin bu davranışların işlevlerini belirlemek üzere gözlem yaptıklarını ya da ailelerle görüştiklerini, çocukların bu davranışları genellikle iletişim kurma amacıyla sergilediklerini, bu davranışlara müdahalede genellikle önlemeye dayalı tekniklerden yararlandıklarını ve bu davranışlarla başa çıkmak üzere uzman ve aile desteğine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışlarla başa çıkma konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu nedenle problem davranışlarla başa çıkmak üzere etkili uygulamaları öğrenmeye gereksinim duyduklarını göstermektedir. Araştırmalar, problem davranışlarla başa çıkmak üzere pek çok kanıta-dayalı uygulama olduğunu ancak birçok öğretmenin bu uygulamaların farkında olmadığını ya da kanıta-dayalı bu uygulamaları sınıf uygulamalarına entegre etmediklerini göstermektedir (Cook ve Odom, 2013; Lung, 2018; Paramita, 2020). Allen ve diğerleri (2019), öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma konusunda yetersiz eğitim aldıklarını, bu nedenle de kendilerini bu konuda yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Ulusal alanyazındaki araştırmalar da özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem davranışlarla başa çıkma konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir (Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014).

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim öğretmenleri; Otizm spektrum bozukluğu; Problem davranışlar; Olgu bilim deseni; Tematik analiz

### Kaynakça

- Allen, K., Hansford, L., Hayes, R., Allwood, M., Byford, S., Longdon, B., ... and Ford, T. (2020). Teachers' perceptions of the impact of the Incredible Years® Teacher Classroom Management programme on their practice and on the social and emotional development of their pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 75-90.
- Alter, P., Walker, J. N., & Landers, E. (2013). Teachers' perceptions of students' challenging behavior and the impact of teacher demographics. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 51-69
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144.
- Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Gunter, P. L., Jack, S. L., DePaepe, P., Reed, T. M., & Harrison, J. (1994). Effects of challenging behaviors of students with EBD on teacher instructional behavior. *Preventing School Failure*, 38(3), 35-40
- Hume, K., Sreckovic, M., Snyder, K., & Carnahan, C. R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children*, 47(1), 35-45.
- Johansen, A., Little, S. G., & Akin-Little, A. (2011). An examination of new zealand teachers' attributions and perceptions of behaviour, classroom management, and the level of formal teacher training received in behaviour management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12.

- Karasu, N., Aykut, Ç. ve Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 41-53.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 443-452.
- Lequia, J., Wilkerson, K. L., Kim, S., & Lyons, G. L. (2015). Improving transition behaviors in students with autism spectrum disorders a comprehensive evaluation of interventions in educational settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 146-158.
- Lung, S. L. M. (2018). Evidence-based practice and practice-based evidence in school psychology. *Communique*, 47(1), 8-9.
- Machalicek, W., O'Reilly, M., Beretvas, N., Sigafoos, J., & Lancioni, G. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 229-246.
- Paramita, P. P. (2020). *Teacher professional learning on classroom behaviour management: developing an effective professional learning program for primary school teachers in Indonesia*. Unpublished Doctoral Dissertation.. Melbourne, Australia: Monash University, Faculty of Education.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A., & Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 13-27.
- Roy, D., & Rivard, M. (2020). Challenging social situations for students with autism spectrum disorder integrated into mainstream classrooms in Quebec: The specialists' perspective. *Journal on Developmental Disabilities*, 25(1), 1-18.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2013). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. *Okul öncesinde kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.

## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine İlişkin Tercihlerinin İncelenmesi: Sistematik Derleme

Hasan Köse, İsmail Okatan, Derya Genç Tosun

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Alternatif ve Destekleyici İletişim (ADİ), iletişim becerilerinde sınırlılık gösteren ya da iletişim becerileri gerilemekte olan bireylerin, halihazırdaki iletişim becerilerinin yerine geçmeyi ya da desteklemeyi amaçlayan eğitsel ve klinik bir uygulama alanıdır (Branson ve Demchak, 2009). İletişim becerilerinde sınırlılık yaşayan bireylere alternatif ve etkili iletişim aracı sunmayı amaçlayan ADİ sistemleri; “araç kullanmayı gerektiren” ve “araç kullanmayı gerektirmeyen” sistemler olarak ikiye ayrılmaktadır. İşaret dili, beden dili ve jestler araç kullanmayı gerektirmeyen sistemler arasında yer alırken; iletişim panoları, konuşma üreten cihazlar ve resim değiş-tokuşuna dayalı sistemler araç kullanmayı gerektiren sistemler olarak kategorize edilmektedir (Beukelman ve Light, 2012). Çeşitli ADİ sistemleri olmasına rağmen en yaygın kullanılanlar; resim değiş tokuşuna dayalı iletişim araçları, işaret dili ve konuşma üreten cihazlardır (Nam ve diğerleri, 2018). Resim değiş tokuşuna dayalı iletişim araçları bireylerin kendilerini resimli kartlar ile ifade ettikleri bir iletişim sistemleridir (Flores, vd., 2012). Konuşma üreten cihazlar, çok sayıda sembol içeren ve dijitalleştirilmiş ya da yapay ses çıktısı sunabilen elektronik cihazlardır (Achmadi vd., 2012; Boesch, vd., 2013). İşaret dili ise, bireylerin el hareketlerini ve yüz mimiklerini kullanarak kendilerini ifade ettikleri bir dil olarak tanımlanmaktadır (Duffy ve Healy, 2011).

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler, ADİ sistemlerinden en çok yararlanan yetersizlik gruplarından biridir. OSB olan bireylerin yaklaşık %30-40'ı yaşamları boyunca hiç konuşmamaktadır. Bu nedenle iletişim kurmak için çeşitli ADİ sistemlerine ihtiyaç duymaktadır. Alanyazında, OSB olan bireylerin çeşitli ADİ sistemlerini etkili biçimde kullandığını gösterenler çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. (Schlosser, 1999). Ancak, tüm bireyler için tek bir ADİ seçeneğinin etkili olduğunu söylemek mümkün değildir (Stansell, vd., 2014). En uygun ADİ seçeneğinin belirlenmesi sürecinde etkili uygulamaların belirlenmesinin yanı sıra bireylerin yetenekleri ve tüm iletişim paydaşlarının ihtiyaçları, görüşleri ve öncelikleri gibi başka değişkenlerin de dikkate alınmasını önerilmektedir (Gevarter vd., 2013). Çünkü ADİ sosyal bağlamlarda kullanılmaktadır ve kullanılan ADİ sistemi hem bireyin kendisini hem de sosyal çevresini etkilemektedir. Bu nedenle en iyi ADİ seçeneği belirlenirken kullanacak olan bireyin ve sosyal çevresinin özelliklerine (bakıcılar, akranlar, aile ve okul vb.) dikkat edilmelidir (Stansell vd., 2014) ve tercihleri belirlenmelidir.

Uluslararası alanyazında farklı yaş gruplarındaki OSB olan bireylerin ADİ sistemlerinden hangisi daha çok kullanmayı tercih ettiğini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak, alanyazın incelendiğinde OSB olan bireylerin ADİ sistemlerine ilişkin tercihlerinin incelendiği araştırmaları bütüncül olarak ele alan ve analiz eden bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Belirli bir uygulamaya ilişkin yapılan betimsel analizler hem uygulamacılar hem de araştırmacıların bilgi düzeyini artırmakta hem de ileride yapılacak araştırmalar için rehberlik etmektedir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada OSB olan bireylerin ADİ tercihlerinin incelendiği araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada OSB olan bireylerin ADİ tercihlerinin belirlendiği karşılaştırma çalışmalarının gözden geçirilmesi ve betimsel olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, alanyazın taraması yapılmış, araştırmaları dahil etme ölçütleri belirlenmiş, araştırmalar katılımcı özellikleri, karşılaştırılan ADİ türleri, tercih değerlendirme yöntemleri, tercih değerlendirme süreci, bulgular ve araştırmaların yöntemsel özellikleri gibi değişkenler açısından kodlanmıştır ve verilerin %30'unda kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik puanı %97 olarak hesaplanmıştır.

Tarih sınırlandırması olmaksızın, OSB olan bireylerin ADİ sistemlerine ilişkin tercihlerinin belirlendiği araştırmalar taranmış ve elde edilen çalışmalar betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Anahtar kelimeler kullanılarak elektronik veri tabanlarında toplu tarama gerçekleştirilmiştir ve ilk tarama sonucunda 129 makaleye ulaşılmıştır. Yinelenen araştırmaların çıkarılmasıyla 87 araştırma kalmıştır. Kalan araştırmaların 50'si başlık ve özet incelemesinden, 20'si ise tam metin incelemesinin ardından elenmiştir. Kalan 17 makale ise dahil etme ölçütlerine açısından değerlendirilmiş ve dâhil etme ölçütlerini karşılayan 13 araştırma belirlenmiştir. Ardından benzer bir tarama ve değerlendirme süreci “Google Akademik” veri tabanında da gerçekleştirilmiş ve 2 makalenin daha ölçütleri karşıladığı görülmüştür. Toplamda 15 makale ayrıntılı olarak incelenmiştir.



Çalışmada değerlendirilen makalelerin seçimi için belirlenen dahil etme ölçütleri şu şekildedir: a) gelişimsel yetersizliği olan bireylerde ADİ sistemlerinin etkililiğinin sınındığı bir araştırma olması, b) katılımcıların kullanmak istedikleri ADİ sistemini seçmelerine yönelik tercih değerlendirmesi oturumlarının düzenlenmiş olması ve c) katılımcılarından en az birinin OSB tanısı almış olması, (d) araştırmanın tek denekli araştırma modellerinden biriyle yürütülmüş olması ve (e) araştırmanın hakemli bir dergide İngilizce yayımlanmış olmasıdır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların tümünde OSB olan toplam 48 katılımcı yer almıştır. Çalışmaların çoğunda katılımcılar 3-5 yaşlarındaki çocuklardan oluşmaktadır. İncelenen çalışmaların çoğu okul ya da klinik ortamlarda araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Analize dahil edilen tüm çalışmalarda iletişim becerisi olarak talep etme becerisinin öğretimi hedeflenmiştir.

İncelenen araştırmaların 6'sında tüm oturumlarda tercih değerlendirmesi yapılmıştır. Dört araştırmada yalnızca öğretim oturumlarının sonunca, 2 araştırmada başlama düzeyi ve kalıcılık evreleri oturumlarında, 1 araştırmada öğretim ve kalıcılık evreleri oturumlarında, 1 araştırmada yalnızca kalıcılık evresi oturumlarında, 1 araştırmada ise yalnızca öğretim evresi oturumlarında tercih değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaların büyük çoğunluğunda (n=14) katılımcıların ADİ sistemi tercihinin belirlenmesi amacıyla tüm seçenekler katılımcıların kolaylıkla erişebileceği zemin ya da masa gibi bir yere rastgele konumlarda yerleştirilmiş ve ardından hangisini kullanmak istediği sorularak bir tercihte bulunması sağlanmıştır. Katılımcıların tercih belirtmediği durumlarda sıradaki ADİ seçeneğiyle oturumlara devam edilmiştir.

Tercih değerlendirmelerin sonuçlarına bakıldığında; çalışmalarda yer alan 48 katılımcının toplam 36'su konuşma üreten cihaz kullanmayı, 11'i resim değiş tokuşuna dayalı iletişim aracını ve 1'i işaret dilini kullanmayı tercih etmiştir. Katılımcıların çoğunluğu konuşma üreten cihazları seçmiştir. Ancak, diğer ADİ sistemlerini tercih eden katılımcıların olması etkili uygulamalar yapılabilmesi için bireylerin özelliklerinin ve tercihlerinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Alternatif ve destekleyici iletişim, otizm spektrum bozukluğu, tercih değerlendirme, sosyal geçerlik

### Kaynakça

- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1998). *Augmentative and alternative communication*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Boesch, M. C., Wendt, O., Subramanian, A., & Hsu, N. (2013). Comparative efficacy of the Picture Exchange Communication System (PECS) versus a speech-generating device: effects on social-communicative skills and speech development. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(3), 197-209.
- Branson, D., & Demchak, M. (2009). The use of augmentative and alternative communication methods with infants and toddlers with disabilities: A research review. *Augmentative and alternative communication*, 25(4), 274-286.
- Duffy, C., & Healy, O. (2011). Spontaneous communication in autism spectrum disorder: A review of topographies and interventions. *Research in autism spectrum disorders*, 5(3), 977-983.
- Flores, M., Musgrove, K., Renner, S., Hinton, V., Strozier, S., Franklin, S. ve Hil, D. (2012). A comparison of communication using the Apple iPad and a picture-based system. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(2), 74-84. doi:10/fzrzwg
- Gevarter, C., O'Reilly, M. F., Rojeski, L., Sammarco, N., Lang, R., Lancioni, G. E., & Sigafoos, J. (2013). Comparing communication systems for individuals with developmental disabilities: A review of single-case research studies. *Research in Developmental Disabilities*, 34(12), 4415-4432.
- Nam, S., Kim, J. ve Sparks, S. (2018). An Overview of Review Studies on Effectiveness of Major AAC Systems for Individuals with Developmental Disabilities Including Autism. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), 1-14.
- Schlosser, R. (1999). Comparative efficacy of interventions in augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 15(1), 56-68. doi:10/bgqzmj
- Stansell, A., McLaughlin, T. F., Neyman, J. ve Mortensen, S. (2014). Choosing an Alternative Communication Mode for a Preschool Aged Child with Apraxia. *International Journal of English and Education*, 3(3), 513-527.

## Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Bireylere Yönelik Bir İleri Teknoloji Alternatif ve Destekleyici İletişim Aracının Çok Aşamalı İletişim Becerisine Yönelik Etkisinin İncelenmesi

Hamza Polat

Atatürk Üniversitesi

### Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) iletişim eksikliği ve istenmeyen davranış problemlerinin sıklıkla gözlemlendiği nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Klinik çalışmalar bağlamında tanı kriterlerindeki değişikliklerle birlikte OSB'li bireylerin sayısında da değişimler gözlemlenmektedir. 2012 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde her 68 kişiden birinin OSB'li olduğu (Center for Disease Control and Prevention [CDCP], 2016), ve bu sayının dünya genelinde de toplam nüfusun %1'ine yaklaştığı tahmin edilmektedir (APA, 2013).

OSB'li bireylerin iletişim becerisi kazanması ve günlük ihtiyaçlarını bağımsız şekilde yerine getirebilmesi için içerisinde alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin (ADiS) yer aldığı farklı sağaltım yöntemleri kullanılmaktadır (Logan, Iacono, & Trembath, 2017; Lorah, Parnell, Whitby, & Hantula, 2015; Mirenda, 2001, 2003). Diğer yandan mobil teknolojiler; bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda kolayca kişileştirilebilmesi, toplum tarafından hızlıca kabul görmesi ve daha kolay elde edilebilmesi gibi durumlardan dolayı ileri teknoloji ADiS araçları olarak kullanılmaya başlanmıştır (Lorah et al., 2015; Moffatt, Pourshahid, & Baecker, 2017; Schlosser et al., 2016). Başlıca kullanım alanları arasında OSB'li bireylere işlevsel iletişim kazandırmak (Genc-Tosun & Kurt, 2017; Mirenda, 2003), sosyal dilini geliştirmek (Ronski & Sevcik, 2005) ve ses çıkarmalarını yardım etmek (Gevarter et al., 2015) bulunmaktadır. Ayrıca, bu teknolojiler yardımıyla hazırlanan uygulamaların OSB'li bireylerin temel ihtiyaçlarını ifade etmek üzerine etkisi alan yazında sıklıkla vurgulanmıştır (Genc-Tosun & Kurt, 2017a).

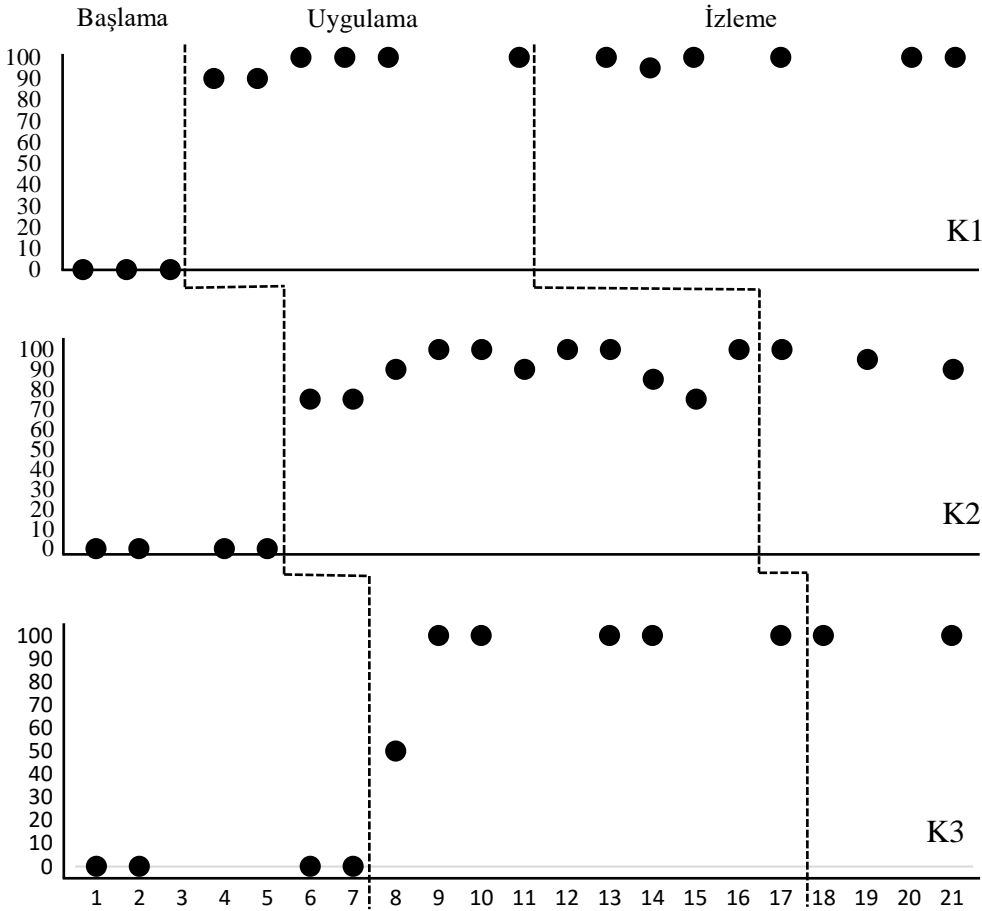
Mobil teknolojiler üzerine konumlandırılmış birçok ADiS uygulaması bulunmaktadır. Bu uygulamaların birçoğu çok katmanlı bir kullanıcı ara-yüzünü içermektedir. Dolayısıyla, OSB'li bireylerin kendini ifade edebilmesi için çok aşamalı (multi-step) bir iletişim becerisini kazanmaları gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, bireyin asgari olarak ADiS uygulamasını açması, ilgili iletişim kategorisine gitmesi ve ilgi duyduğu iletişim nesnelere seçmesi gerekmektedir. Diğer taraftan, işlevsel iletişimin ilk basamağı olan talep etme (requesting) becerisinin ileri teknoloji ADiS teknolojileriyle çok aşamalı olarak OSB'li bireylere öğretimi son yıllarda üzerinde durulan bir konu olmasına rağmen, Türkiye'de sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır (Genç-Tosun & Kurt, 2017b). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Polat (2018) tarafından geliştirilen EBA adındaki bir ileri teknoloji ADiS uygulamasının OSB'li bireylerin çok aşamalı iletişim becerisine etkisini incelemektir.

### Yöntem

Çalışmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Erzincan ilinde ikamet eden ve yaşları 4 ile 6 arasında değişen OSB tanılı üç erkek çocuk araştırmaya katılmıştır. Katılımcılar seçilirken (i) sözel komutları yerine getirebilme, (ii) herhangi bir göreve kısa süreliğine de olsa odaklanabilme, (iii) el ve parmaklarını kullanabilme, (iv) iletişim bozukluğuna sahip olma ve (v) uygulama anında huzursuz olmama gibi ön-koşul kriterler referans alınmıştır. Uygulama öncesinde ailelerden ve ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca, çocukların nelere ilgi duyduğunu ortaya çıkarmak için ailelerden bir pekiştirici formunu doldurmaları istenmiştir. Uygulama 15 dakikalık oturumlar şeklinde haftada 2 defa olmak üzere toplamda 4 hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Sağaltım sürecinde iletişim yardımcısı (prompter) olarak araştırmacı, iletişim ortağı (communication partner) olarak özel eğitim öğretmeni ve gözlemci olarak da aileler yer almıştır. Başlama düzeyinde ADiS uygulamasının da içinde olduğu ortama (özel eğitim sınıfı) çocuğun ilgi duyduğu nesne bırakılmıştır ve çocuğun bu nesneyi almak için herhangi bir iletişim öğesini kullanıp kullanmadığı gözlemlenmiştir. Uygulama anında ise tablet üzerinde çalışan ADiS uygulaması ile birlikte Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim (PECS: Bondy & Frost, 1994, 2001) yönteminin uygulama basamakları kullanılmıştır. İzleme sürecinde ise herhangi uygulama sürecinde kullanılan ipuçları ortamdaki çekilerek çocuğun istediği nesnelere ADiS uygulamasını kullanarak nasıl talep ettiği gözlemlenmiştir. Başlama düzeyi, uygulama ve izleme süreçleri video ile kayıt altına alınmıştır. Süreç sonunda video kayıtları incelenerek çocukların ADiS uygulaması ile talep etme davranışını gösterip göstermediği araştırmacı tarafından belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, 2 öğretim teknolojisi tarafından rastgele seçilen 5 video kaydı belirlenen ölçütler çerçevesinde değerlendirilerek gözlemciler arası tutarlılık kontrol edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların çok aşamalı talep etme beceri yüzdeleri Figür 1’ de verilmiştir. Her katılımcı için en az üç tane başlama düzeyi verisi alınmıştır. Her üç katılımcıda başlama düzeyi süresince görev analizinde verilen adımları yerine getirememiştir. Uygulama sürecinde yapılan öğretimden sonra her üç katılımcıda da hızlı bir performans artışı gözlemlenmiştir. Fakat ikinci katılımcıdan uygulama esnasında tutarlı veri elde edilememiştir. Takip eden izleme ve genelleme oturumlarında birinci ve üçüncü katılımcıda performans tutarlılığı devam ederken, ikinci katılımcıda düşük seviyede performansta azalma gözlemlenmiştir.



Figür 1. Katılımcıların performans yüzdeleri

Araştırma sonuçları PECS protokolleri çerçevesinde hazırlanan bir mobile ADiS uygulamasının kullanıldığı sağıltım yönteminin, çok aşamalı talep etme iletişim becerisinin OSB’li bireylere öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu bireylerin mobil uygulamaları iletişim amacıyla toplum içinde bağımsız bir şekilde kullanabileceği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, çok aşamalı iletişim becerisi, alternatif ve destekleyici iletişim, resim değış-tokuşuna dayalı iletişim

## Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Bondy, A., & Frost, L. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*, 9(3), 1–19. <https://doi.org/10.1177/108835769400900301>

- Bondy, A., & Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, 25(5), 725–744. <https://doi.org/10.1177/0145445501255004>
- Center for Disease Control and Prevention. (2016). *Key Findings from the ADDM Network: A Snapshot of Community Report on Autism*.
- Genc-Tosun, D., & Kurt, O. (2017). Teaching multi-step requesting to children with autism spectrum disorder using systematic instruction and a speech-generating device. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 33(4), 213–223. <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1378717>
- Genç-Tosun, D., & Kurt, O. K. (2017). Otizmli Bireylerin Kullandığı Yeni Nesil Konuşma Üreten Cihazlara İlişkin Araştırmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 125–147. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.277442>
- Gevarter, C., O'Reilly, M. F., Kuhn, M., Mills, K., Ferguson, R., Watkins, L., ... Lancioni, G. E. (2015). Increasing the vocalizations of individuals with autism during intervention with a speech-generating device. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(1), 17–33. <https://doi.org/10.1002/jaba.270>
- Logan, K., Iacono, T., & Trembath, D. (2017). A systematic review of research into aided AAC to increase social-communication functions in children with autism spectrum disorder. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(1), 51–64. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1267795>
- Lorah, E. R., Parnell, A., Whitby, P. S., & Hantula, D. (2015). A systematic review of tablet computers and portable media players as speech generating devices for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3792–3804. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2314-4>
- Mirenda, P. (2001). Autism, Augmentative Communication, and Assistive Technology: What Do We Really Know? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(3), 141–151. <https://doi.org/10.1177/108835760101600302>
- Mirenda, P. (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: Manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(3), 203–216. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003/017\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/017))
- Moffatt, K., Pourshahid, G., & Baecker, R. M. (2017). Augmentative and alternative communication devices for aphasia: the emerging role of “smart” mobile devices. *Universal Access in the Information Society*, 16(1), 115–128. <https://doi.org/10.1007/s10209-015-0428-x>
- Polat, H. (2018). Investigating the Design, Development, and Evaluation of a High-Tech Alternative and Augmentative Communication (AAC) Application for Communication Needs of Individuals with Autism Spectrum Disorders.
- Romski, M., & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174–185. <https://doi.org/10.1097/00001163-200507000-00002>
- Schlosser, R. W., Shane, H. C., Allen, A. A., Abramson, J., Laubscher, E., & Dimery, K. (2016). Just-in-time supports in augmentative and alternative communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(1), 177–193. <https://doi.org/10.1007/s10882-015-9452-2>

## Çocuklar İçin Animasyonlu Bilimsel Yaratıcılık Testinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Nazmiye Nazlı Ateşgöz

Özel Eğitim Öğretmenliği Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilimsel yaratıcılık hem genel hem de alana özgü bilgi ve beceri gibi bileşenleri kapsayan (Klahr, 2000), bir sorun çözme biçimi (Simon, 1977) ya da bir etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Heller, 2007; Hu & Adey, 2002). Sak ve Ayas (2013) bilimsel yaratıcılığı bilim alanında orijinal ve yararlı fikir veya ürün üretmek olarak tanımlamışlar ve yararlılığı ve orijinalliği bilimsel yaratıcılıkta bulunması zorunlu olan iki ölçüt olarak değerlendirmişlerdir. Bir fikrin yalnızca orijinal olması yaratıcı olması için yeterli değildir. Aynı şekilde bir fikrin yalnızca yararlı olması da yaratıcı olması için yeterli değildir. Bir fikir her iki ölçütü de belirli düzeyde karşılırsa yaratıcılık sınırını aşmış olur. Bilimsel yaratıcılığın tanımlanmasında bilimsel süreç becerilerine de odaklanılmaktadır. Çünkü bilim insanları araştırmalarında bilimsel süreç becerileri, hayal gücü ve yaratıcılık gibi unsurlardan yararlanmaktadır (Hadzigeorgiou et al., 2012). Problem çözme, hipotez geliştirme, deney tasarlama ve teknik yenilik gibi adımların hepsi bilime özgü olan belirli bir yaratıcılık biçimi gerektirmektedir (Lin et al., 2003).

Bilimsel yaratıcılık ölçümlerine yönelik çalışmalar 20. yüzyılın ortalarında başlamıştır. 1970'li ve 1980'li yıllarda ilk bilimsel yaratıcılık testleri geliştirilmiştir. Bu testler geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yetersiz olması, kültürel öğeler içermesi, kuramsal temelinin yetersiz olması ve hedef alınan yaş gruplarına uygun olmaması nedeniyle eleştiriler almıştır (Hu & Adey, 2002; Liang, 2002). 2000'li yıllarda kimi araştırmacılar geçerlik ve güvenilirlik bağlamındaki sınırlılıkları dikkate alarak çeşitli bilimsel yaratıcılık testleri geliştirmiştir. Örneğin Hu ve Adey (2002) bilimsel yaratıcılığın ölçülmesinde bir temel oluşturmak amacıyla Bilimsel Yaratıcılığın Yapı Modeli'ni önermişler ve bu modeli temel alarak ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik bir test geliştirmişlerdir. Siew, Chang ve Chin (2014), bu modeli temel alarak beşinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılığını ölçme amacıyla bir çoğul düşünme testi geliştirmişlerdir. Sak ve Ayas (2013) fen bilimlerine özgü beceriler ve genel yaratıcılık becerilerini sentezlemişlerdir. Fen bilimlerine özgü beceriler hipotez geliştirme, deney tasarlama (hipotez oluşturma) ve kanıt değerlendirmedir. Bu beceriler Bilimsel Keşfin İkili Arama Modeli'ni temel almaktadır. Modele göre bilimsel yaratıcılık deney ve hipotez alanlarındaki arayışlarla ortaya çıkmaktadır. (Klahr ve Dunbar, 1988). Genel yaratıcılık becerileri ise akıcılık, esneklik ve yaratıcılık şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu doğrultuda altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik Bilimsel Üretkenlik Testi (BÜT) geliştirilmiştir (Sak ve Ayas, 2013). Mohamed (2006) beşinci sınıf öğrencilerine yönelik üç alt testten oluşan ve puanlanmasında konsensüse dayalı değerlendirme yönteminin kullanıldığı bir test geliştirmiştir. Kanlı (2014a) ortaokul öğrencilerinin (5-8 sınıf) bilimsel yaratıcılıklarını ölçmek amacıyla çağırışım kurma, analogik muhakeme ve analogik problem çözme becerilerinden oluşan bir model önermiş ve bu modele yönelik bir test geliştirmiştir. Yang, vd. (2019) 3-6. sınıf öğrencilerin bilimsel yaratıcılığını ölçmek için tekil ve çoğul becerileri kapsayan bir bilimsel yaratıcılık testi geliştirmişlerdir. Her bir testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bulunmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel yaratıcılığını ölçmek için Chin ve Siew (2005) bir kâğıt kalem testi geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri testte öğrencilerden sözel olarak yöneltilen sorulara verdikleri yanıtları çizmeleri, çizdikleri resimleri isimlendirmeleri ve belirledikleri isimleri yazmaları beklenilmektedir. Birinci ve ikinci sınıf düzeyinde bilimsel yaratıcılığı ölçen bir diğer test Yaratıcı Potansiyeli Değerlendirme bataryasında yer alan bir alt testtir (Lubart, Zenasni & Barbot, 2013). Alanyazında var olan bilimsel yaratıcılık testleri incelendiğinde hedef kitlenin daha çok 3-10. sınıf öğrencileriyle sınırlı kaldığı ve anasınıfı, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yönelik ölçümlerin yeterli sayıda olmadığı söylenebilir. Ayrıca testlerinin büyük çoğunluğunu kâğıt kalem ile uygulandığı, video ve animasyon gibi uygulamada kolaylık sağlayabilecek teknolojik uyarlamalardan ya da ürünlerden yararlanılmadığı dikkat çekmektedir. Oysaki özellikle küçük yaş grubundaki öğrenciler, kâğıt kalem testlerinde kendilerini ifade etmekte zorlanabilirler. Bu nedenle de öğrencilerin gerçek performansı değerlendirilemeyebilir. Bu çalışma kapsamında anasınıfı, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yönelik animasyonla uygulanan bir bilimsel yaratıcılık testinin geliştirilmesi ile alanyazında bir ilk gerçekleştirileceği ve bilimsel yaratıcılığa yönelik diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Araştırmanın ana uygulaması iki farklı ilkokulda öğrenim gören 221 anasınıfı, 278 birinci sınıf ve 302 ikinci sınıf öğrencisi olmak üzere 801 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada anasınıfı, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarını ölçmek amacıyla Çocuklar için Animasyonlu Bilimsel Yaratıcılık Testi geliştirilmiştir. Testin teorik alt yapısını Bilimsel Keşfin İkili Arama Modeli ve genel yaratıcılık modelleri oluşturmaktadır. Bu çerçeveye göre bilimsel yaratıcılık, genel yaratıcılık becerileri ile bilimsel becerilerin birleşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Buna göre bilimsel yaratıcılık iki boyuttan oluşmaktadır. İlk boyutta deney tasarlama ve hipotez geliştirme becerileri yer almaktadır. Testin kavramsallaştırılması sürecinde alanyazında var olan araştırma bulguları ve hedef kitlenin bilgi düzeyi, bilişsel ve duyuşsal özellikleri göz önünde bulundurularak bilimsel yaratıcılığın bileşenleri arasından kanıt değerlendirme becerisi çıkartılmıştır. Testin güçlü bir teorik çerçeveye sahip olması ve maddelerinin çocukların dikkatini çekecek animasyonlarla sunulması nedeniyle diğer bilimsel yaratıcılık ölçeklerinden ayrılmaktadır. Test deney tasarlama ve hipotez geliştirme olmak üzere iki alt farklı alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir alt ölçekte açık uçlu üç madde yer almaktadır. Test bir uygulayıcı tarafından bireysel şekilde uygulanmaktadır. Testin uygulamasında öğrenciye maddeler animasyonla sunulur. Öğrenci her bir maddeyle ilgili animasyonu izledikten sonra sözel olarak cevap verir ve uygulayıcı cevaplarını kaydeder.

Çocuklar için Animasyonlu Bilimsel Yaratıcılık Testi sekiz aşamada geliştirilmiştir. İlk olarak testin teorik çerçevesi oluşturulmuştur. İkinci aşamada teorik çerçeveye uygun madde üretimi için dokuz kişilik uzman bir ekip oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada madde seçim gerçekleştirilmiştir. Dördüncü aşamada maddeler animasyon senaryolarına dönüştürülmüş ve uzman görüşü alınmıştır. Beşinci aşamada görsel senaryo taslağı hazırlanmıştır. Altıncı aşamada 20 öğrenci (7 anasınıfı, 7 birinci sınıf, 6 ikinci sınıf) ile ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yedinci aşamada 11 maddelik test 121 öğrenciye (41 anasınıfı, 40 birinci sınıf ve 40 ikinci sınıf) uygulanarak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın sonunda 8 maddelik test formuna ulaşılmıştır. Sekizinci aşamada ana uygulama yapılarak ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Ana uygulama araştırmacı tarafından 2 farklı ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında öncelikle AFA ile madde seçimi gerçekleştirilmiştir. madde seçim sürecinde ve faktör sayısını ortaya koymada faktörleştirme tekniklerinden maksimum olasılık faktör analizi kullanılmıştır. Analizde eğik döndürme yöntemlerinden direct oblimin yöntemi seçilmiştir. Analizde iki maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. İki faktör için yinelenen ve analiz dışı bırakılan maddelerin ardından faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının deney tasarlama faktörü için %52.95, hipotez geliştirme için ise %17.73 olduğu görülmüştür. KMO değeri .793 olarak hesaplanmıştır. Faktör yük değerlerinin .70 ile .92 arasında değiştiği bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde testin kuramsal modelinin, uyum iyiliği değerleri göz önünde bulundurulduğunda mükemmel bir uyuma sahip olduğu kabul edilebilir ( $\chi^2 /sd = 1.067$ ; RMSEA = .013; RMR= .045; SRMR= .016; NFI= .993; CFI=1; GFI= .992; AGFI=.980). Testin gelişimsel geçerliğini incelemek için farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin puanları karşılaştırılmış ve testten elde edilen puanların tamamında üst sınıfların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Testin iç tutarlılık değerlerinin yüksek ( $\alpha$ kacılık=.88;  $\alpha$ esneklik=.85,  $\alpha$ orijinallik=.81,  $\alpha$ y.bölümü=.88), puanlayıcılar arası güvenirliliğin ise mükemmel düzeyde olması (ICC =.98) ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak testin geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** bilimsel yaratıcılık, bilimsel yaratıcılığın ölçümü, animasyon, deney tasarlama, hipotez geliştirme

#### Kaynakça

- Chin, M. K., &Siew, N. M. (2015). The development and validation of a figural scientific creativity test for preschool pupils. *Creative Education*, 6(12), 1391-1402.
- Hadzigeorgiou, Y., Fokialis, P., & Kabouropoulou, M. (2012). Thinking about creativity in science education. *Creative Education*, 3(5), 603-611.
- Hu, W., & Adey, P. A. (2002). Scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- Kanlı, E. (2014). *Yaratıcı bilimsel çağrışımlar testinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klahr, D. (2000). *Exploring science: The cognition and development of discovery processes*. Cambridge: The MIT Press.



- Klahr, D., & Dunbar, K. (1988). Dual space search during scientific reasoning. *Cognitive Science*, 12(1), 1-48. doi: 10.1207/s15516709cog1201\_1
- Liang, J. C. (2002). *Exploring scientific creativity of eleventh-grade students in Taiwan*. Unpublished Doctoral Dissertation. Austin, TX: The University of Texas. Retrieved from ProQuest (PQ number: 3099482).
- Lin, C., Hu, W., Adey, P., and Shen, J. (2003). The influence of CASE on scientific creativity. *Research in Science Education*, 33(2), 143-162.
- Lubart, T., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal of Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-51.
- Mohamed, A. H. (2006). *Investigating the scientific creativity of fifth-grade students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Tucson, AZ: University of Arizona. Retrieved from ProQuest (PQ number: 3207635).
- Sak, U., & Ayas, M. B. (2013). Creative Scientific Ability Test (C-SAT): A new measure of scientific creativity. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55(3), 316-329.
- Siew, N. M., Chong, C. L., & Chin, K. O. (2014). Developing a scientific creativity test for fifth graders. *Problems of Education in the 21st Century*, 62, 109-123.
- Simon, H. A. (1977). *Models of discovery: And other topics in the methods of science*. Dordrecht: Reidel Publishing Company.
- Yang, K. K., Hong, Z. R., Lee, L., & Lin, H. S. (2019). Exploring the significant predictors of convergent and divergent scientific creativities. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 252-261.

## Koronavirüs (COVID-19) Salgını Döneminde Psikolojik Sağlık: İyi ki Varsın Kardeşim

Murat Canpolat

İnönü Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 virüsü 2019 yılında ortaya çıkmış, kısa zaman içinde tüm dünyayı etkisine almış ve küresel bir salgın olarak ilan edilmiştir (World Health Organization [WHO], 2020). Virüs bireylerin sadece fiziksel sağlığını tehdit etmemiş aynı zamanda ruhsal sağlıklarını da etkilemiştir (Almond & Mazumder, 2005). Salgının ortaya çıktığı ilk dönemlerde bireylerde korku, endişe ve stres gözlenmiştir (Rajkumar vd., 2020). Salgınla mücadelenin önemli bir basamağı olan sosyal kısıtlamalarla (sosyal mesafeye dikkat etme, sokağa çıkma kısıtlamaları gibi) bireyler alışkanlıkları değiştirmek durumunda kalmış, evlere kapanmış, sosyal ilişkilerini azaltmıştır. Sosyal olarak izole olmanın yalnızlık duygusunu artırdığı (Holt-Lunstad, 2017; Reger vd., 2020), strese neden olduğu (Lau vd., 2005) ifade edildiğinden salgının bireylerin yaşamında yeni duruma uyumu gerektiren bir değişiklik olduğu düşünülmektedir.

Literatürde bireylerin stresli olaylarla başa çıkabilmeleri, yeni duruma uyum sağlamaları ve travmatik deneyimler karşısında çabuk toparlanmaları "psikolojik sağlık" la (Masten, 1994) ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle psikolojik sağlık, bir olumsuz durum (boşanma, terör, doğal afetler, yoksulluk, bozuk aile düzeni, hatta şehir değiştirme ya da taşınma) ile karşı karşıya kalındığında koruyucu faktörler ile risk faktörlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan dinamik süreç içerisinde, kişinin hayatındaki değişikliğe uyum göstermesidir (Kararımak, 2006). Psikolojik sağlıkla ilgili tanımlar incelendiğinde risk faktörleri ve koruyucu faktörler dikkat çekmektedir. Yoksulluk, düşük sosyo-ekonomik düzey, aile içi şiddete maruz kalma, annenin eğitim düzeyi, genetik bozukluklar ve ebeveynlerin patolojik belirtiler göstermesi risk faktörleri olarak değerlendirilirken (Werner, 1989); ebeveyn-çocuk arasındaki etkili iletişim, sıcak aile bağları, sosyal becerilere sahip olma (Garmezy, 1987), güven, zekâ, iç kontrol odağına sahip olma, akademik beceriler, problem çözme becerileri (Kohler, 1993), geleceğe dair olumlu ve iyimser bakış açısı (Murray, 2003), olumlu ruh hali ve mizah anlayışı (Vanderpol, 2002) koruyucu faktörler olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak COVID 19 salgınının yarattığı stresle başa çıkmada bireylerin psikolojik sağlığının, psikolojik sağlığın etkili olmasında da koruyucu faktörlerin payının olduğu görülmektedir.

Bireyin yaşamı boyunca sürdürdüğü kardeş ilişkilerinin (Cicirelli, 1994), onun psikolojik sağlığında rolü vardır (Garmezy, 1987). Güçlü kardeş ilişkileri zorlayıcı yaşam olayları karşısında sosyal destek işlevi görerek koruyucu faktör rolünü üstlenmektedir (Bolen, 2005; Dunn, 1996). Olumlu kardeş ilişkisinin çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkı sağladığı bulunmuş (Dunn vd., 1991; Howe & Ross, 1990), yalnızlık, depresyon ve madde kullanımıyla negatif ilişkili olduğu görülmüştür (Yeh & Lempers, 2004). Ancak kardeş ilişkilerinin çocuklukta daha güçlü iken ergenlikte azaldığı, yetişkinlikte tekrar güçlendiği öne sürülmektedir (Kim vd., 2006). Diğer taraftan yaşanan olayların kardeş ilişkilerini değiştirdiği ifade edilmektedir (Greif & Woolley, 2015). Kardeş ilişkilerini açıklayan araştırma sonuçları dikkate alındığında (Jacobs & Sillars, 2012; Kramer & Kowal, 2005) kardeşlerin zor zamanlarda ilişkisel güç sağlayarak, ailenin toparlanma sürecine önemli bir katkısının olabileceği beklenmektedir (Özbay & Aydoğan, 2019). Literatür incelendiğinde salgın döneminde kardeş ilişkilerinin değişip değişmediğine yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile salgının sosyal izole olan, evlerinde olan ergenlerin, kardeş ilişkilerine etkilerinin anlaşılması hedeflenmiştir. Nitel araştırmanın keşfedici gücünü kullanarak (Creswell, 2003) yapılan bu araştırmanın bulguları; salgının ergenlerin kardeş ilişkisine etkilerinin bilinmesine, kardeş ilişkisinin önemli olduğuna dair farkındalığın artmasına, kardeş ilişkilerine dair algılarının değişmesine katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede araştırma sorusu şu şekilde yapılandırıldı: COVID 19 salgınının ergenlerin kardeş ilişkileri üzerindeki etkileri nelerdir?

### Yöntem

#### Katılımcılar

Bu araştırmada ergenlerin kardeş ilişkilerine yönelik derinlemesine zengin veri toplamak için nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi (purposive sampling method) kullanılmıştır (Patton, 2002). Araştırmanın katılımcıları, Malatya ilinde farklı okullarda eğitim gören 25 (13 = female, 12 = male) öğrenciden oluşmaktadır.

## Veri Toplama

Araştırma verileri 2020 yılında toplanmıştır. Nitel görüşmeler başlamadan önce araştırmanın amacı ve içeriği hakkında katılımcılara bilgi verilmiş ve onamları alınmıştır. Bu görüşmeler (interview) yaklaşık olarak 10-15 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların izinleri ile bir akıllı cep telefonu applicasyonu ile ses kaydına (tape-recorded) alınmış ve bu kayıtlar birebir araştırmanın yazarları tarafından transkript edilmiştir (transcribed verbatim). Katılımcıların isimleri ve kimliklerini açığa çıkaracak olası bilgiler transcript sırasında değiştirilmiş ve katılımcılara kod isimler verilmiştir. Bulgular yazılırken değiştirilmiş hali sunularak katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir (anonymity).

## Veri Analizi

Katılımcılar ile yapılan bütün görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edildikten sonra (tape-recorded) bire bir transcript (transcribed verbatim) edilerek, QSR NVIVO-11 nitel veri analizi programına yüklenmiştir. Elde edilen veri setinde (data set) tekrar eden anlam örüntülerini (pattern) bulmak, derinlemesine (in detail) ve zengin (rich) bir şekilde analizini yapmak için prosedürü Braun & Clarke (2006) tarafından tanımlanan tematik analiz kullanılmıştır. Oluşturulan temaların sınırları, adları ve tanımları tematik analizin ruhuna (essence) uygun, bütün veri setini derin ve zengin içeriği ile kapsayacak şekilde netleştirilmiştir. Veri seti ve oluşturulan temalar son defa kontrol edildikten sonra katılımcıların makalede kullanılacak çarpıcı, ayrıntılı ve inandırıcı ifadeleri belirlenmiştir. Tematik analiz sonucunda elde edilen verilerin yazımı, araştırma soruları ve var olan literatürle ilişkilendirilerek tamamlanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan tematik analiz sonucunda “paylaşma, destek olma, kıyaslanma-rekabet, tartışma” temaları belirlenmiştir. Salgın döneminde ergenlerin arkadaşlarından uzak kalmaları ile kardeş ilişkileri önem kazanmıştır. Eskiden paylaşılmayan kıyafetler, takılar, ayakkabılar, üzüntüler, mutluluklar paylaşılmaya başlanmıştır. Salgından önce kendi dünyasında olan, etrafını görmeyen ergenlerin, evde kalmaları ile kardeşlerine karşı duyarlı oldukları, onlarla daha çok vakit geçirdikleri, kardeşlerinin yaşadıkları problemlerinin çözümünde onlara destek oldukları görülmüştür. Bir taraftan ergenlerde, kardeşleri ile olan ilişkilerinde değişimler yaşanırken, diğer taraftan ergenlerin kardeşleri ile kıyaslanmalarında ve onlarla rekabet etmelerinde salgın döneminin etkisi olmamıştır. Çünkü ebeveynler salgından önce olduğu gibi salgın döneminde de ergeni diğer kardeşleri ile kıyaslamaya devam etmiştir. Bu kıyaslanmanın da tetiklemeyle ergenlerin kendilerine yaş olarak yakın kardeşleri ile rekabet ettikleri görülmüştür. Son olarak yine salgın döneminden önce görülen kardeş kavgaları salgın döneminde de devam etse de ergenler kardeşleri için “iyi ki varlar” diyebilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Koronavirüs salgını, psikolojik sağlamlık, ergenler

## Kaynakça

- Almond, D., ve Mazumder, B. (2005). The 1918 influenza pandemic and subsequent health outcomes: an analysis of SIPP data. *American Economic Review*, 95(2), 258-262.
- Bolen, R. (2005). Attachment and family violence: Complexities in knowing. *Child Abuse and Neglect*, 29(8), 845-852.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Cicirelli, V. G. (1994). Sibling relationships in cross-cultural perspective. *Journal of Marriage and the Family*, 7-20.
- Dunn, J. (1996). Brothers and sisters in middle childhood and adolescence: Continuity and change in individual differences. In G. Brody (Ed.), *Sibling relationships: Their causes and consequences* (pp. 31-46). Norwood, NJ: Ablex.
- Dunn, J., Brown, J. R., Slomkowski, C., Telsa, C., & Youngblade, L. M. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development* 62, 1352-1366.
- Greif, G. L., & Woolley, M. E. (2015). Patterns in adult sibling relationship after the death of one or both parents. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 11(1), 74-89.

- Holt-Lunstad, J. (2017). The potential public health relevance of social isolation and loneliness: Prevalence, epidemiology, and risk factors. *Public Policy & Aging Report*, 27(4), 127-130.
- Howe, N., & Ross, H. S. (1990). Socialization, perspective-taking, and the sibling relationship. *Developmental Psychology* 26, 160–165.
- Jacobs, K., & Sillars, A. (2012). Sibling support during post-divorce adjustment: An idiographic analysis of support forms, functions, and relationship types. *Journal of Family Communication*, 12(2), 167-187.
- Karairmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Kim, J., McHale, S. M., Osgood, D. W., & Crouter, A. C. (2006). Longitudinal course and family correlates of sibling relationships from childhood through adolescence. *Child Development*, 77(6), 1746–1761.
- Kohler, P. (1993). Best practices in transition: Substantiated or implied? *Career Development for Exceptional Individuals*, 16 107-12.
- Kramer, L., Kowal, A. K. (2005). Sibling relationship quality from birth to adolescence: the enduring contributions of friends. *Journal Family Psychology*, 19(4), 503-511.
- Masten, A. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang ve E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousands Oaks: Sage Publications.
- Rajkumar, R. P., (2020). COVID-19 and Mental Health: A Review of the Existing Literature, *Asian Journal of Psychiatry*, 52, 102066.
- Reger, M. A., Stanley, I. H., ve Joiner, T. E., (2020). Suicide Mortality and Coronavirus Disease 2019—A Perfect Storm?, *Journal of the American Medical Association Psychiatry*.
- Vanderpol, M. (2002). Resilience: A missing link in our understanding of survival. *Harvard Revision Psychiatry*, 10, 302-306.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*. 59, 72-81.
- World Health Organization. (2020), *Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public*.
- Yeh, H. C., & Lempers, J. D. (2004). Perceived sibling relationships and adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 133-147.

## PDR Öğrencilerine Verilen Çocuk İhmali ve İstismarı Eğitiminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Nihan Osmanağaoğlu

Amasya Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre çocuk ihmali ve istismarı 18 yaşın altındaki çocukların sağlığını, sağ kalımını, gelişimini veya ilişkilerdeki güven duygusunu olumsuz yönde etkileyen fiziksel/duygusal/cinsel istismar, ihmal ve diğer sömürü türleriyle sonuçlanan olumsuz davranışlardır (WHO, 2020). Çocuk ihmali ve istismarı kapsamına giren sorunları fark etme, tanılama ve çözümleyici olabilme konusunda eğitim ve sağlık alanında çalışan uzmanlar birincil bir rol oynamakta ve çocuk ihmali ve istismarı konusundaki bilgi düzeyleri oldukça kritik bir öneme sahip olmaktadır. Fakat bu uzmanlar çocuğun ihmal ve istismara uğradığı durumda gösterdiği belirtileri tanılayabildiği, çözüm amacıyla atılması gereken adımları bilebildiği oranda hem bireylerin hem ailelerin hem de toplum sağlığı açısından faydalı hizmetler sunabilmektedirler.

Çocuk ihmali ve istismarı konusunda Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, alan yazındaki hemen hemen her çalışmanın çocuk ihmali ve istismarı konusundaki farkındalık, tutum, bilgi ya da risk tanıma düzeylerini inceleyen tanımlayıcı düzeydeki çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların örneklemelerini ise sağlık bilimleri alanında çalışan personel (örn. Kara vd., 2014; Külcü & Karataş, 2016) ya da sağlık bilimleri alanında eğitim alan öğrenciler (örn. Seferoğlu vd., 2019; Kostak & Vatanserver, 2015) ile beraber öğretmen (örn. Yetiş & Ziyalar, 2018; Yıldız vd., 2017) ve öğretmen adayları (örn. Bacioğlu & Kaya, 2020; Aslan & Çelik, 2020) oluşturmaktadır. Alan yazındaki bu çalışmalar ise genel olarak çocuk ihmali ve istismarı konusunda teorik bilgi ve mesleki yeterliliklerin sınırlı düzeyde olduğunu, çocuk koruma kanunu hakkında yeterli bilgiye sahip olunmadığını, yasal bildirim ve süreci takip etmeye yönelik eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır (örn. Yaşar vd., 2015; Uçar vd., 2020; Külcü & Karataş, 2016). Çocuk ihmali ve istismarı konusunda kapsamlı bir eğitimin etkililiğini inceleyen herhangi bir çalışma ise alan yazında henüz bulunmamaktadır.

Çocukların günlerinin üçte birinin okulda geçirdikleri, öğretmenlerin çocukları günlük olarak gözlemlene dolayısıyla çocukların davranışlarını geçmiş davranışları ve yaşlıları ile kıyaslama imkanlarının olduğu (Baginsky, 2003; Crenshaw vd., 1995) göz önünde bulundurulduğunda eğitim alanında çalışan personelin çocuk ihmali ve istismarı konusunda bilgi sahibi olmasının kritik önem taşıdığı görülmektedir. Ayrıca, özellikle aile içinde ihmal ya da istismar yaşayan çocukların genellikle ilk olarak öğretmenlerine açıldığı bilinmektedir ve bu nedenle öğretmenlerin, çocuklardan gelen bu bilgiler doğrultusunda ne yapılması gerektiğini bilmesi de oldukça önemlidir (Kenny & McEachern, 2008). Eğitim alanında çalışan uzmanlar için bu durum vicdani ve mesleki bir sorumluluktan ziyade yasal bir sorumluluk olarak da karşımıza çıkmaktadır. Sağlık çalışanları ve kamu görevlilerin çocuklarda ihmal veya istismar belirtisi gördükleri zaman Türk Ceza Kanunu'nun 278., 279. ve 280. maddelerine göre bildirim yükümlükleri bulunmaktadır (Koca, 2012).

Eğitim alanında çalışan personelin çocuklarla bir arada geçirdiği zaman ve yasal yükümlülükleri dikkate alındığında hem bireylerin hem de toplum sağlığını korumak ve iyileştirmek adına önemli bir rol oynadıklarını söylemek mümkündür. Alan yazındaki çalışmaların hemen hemen hepsinin tanımlayıcı çalışmalar olarak kalması ise konu ile ilgili kapsamlı bir eğitimin risk tanıma, bilgi, tutum ve farkındalık düzeylerinde fark yaratıp yaratmadığını bilimsel anlamda ortaya koyabilmek adına bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, kapsamlı bir çocuk ihmal ve istismarı eğitiminin öğrencilerin farkındalık, tutum, bilgi ve risk tanıma düzeylerine etkisini araştırmayı amaçlamaktadır.

### Yöntem

Çalışmanın örneklemini Amasya Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında uygulanan eğitim Amasya Üniversitesi Güz Dönemi içinde PDR öğrencilerine seçmeli ders olarak sunulan canlı çevrimiçi "Çocuk İhmali ve İstismarı" dersi olarak planlanmıştır. Bu dersi alan öğrenciler araştırmanın deney grubunu (45 gönüllü katılımcı), bu dersi almayan ve daha önce de almamış olan öğrenciler ise (45 gönüllü katılımcı) kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcılardan, eğitim öncesinde (Ekim, 2020) ve sonrasında (Ocak, 2021) olmak üzere iki aşamada veri toplanmıştır. Katılımcıların çocuk ihmali ve istismarı konusundaki risk tanıma, bilgi, bildirimle yönelik tutum ve çeşitli alanlardaki farkındalıklarını ölçebilmek amacıyla Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerinin Tanılanmasına Yönelik Ölçeğinden (ÇİİBRTÖ) (Uysal, 1998), Çocuk Cinsel İstismarının Bildirimine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğinden (ÇCİBYÖTÖ) (Yaşar vd., 2018), Aile İçi Şiddete Yönelik Farkındalık Ölçeği (AİŞYFÖ) (Özyürek ve Kurnaz, 2019) ve Duygusal İstismar Farkındalık Ölçeğinden (DİFÖ) (Uslu, 2010)

faydalanılmıştır. Eğitimin kalıcılığını incelemek amacıyla, eğitimden 6 ay sonra (Haziran, 2021) katılımcılardan bir kez daha aynı ölçekler üzerinden veri toplanması planlanmaktadır.

Çalışma kapsamında uygulanan eğitimin içeriğini ise sırasıyla aşağıdaki temalar oluşturmaktadır:

- Çocuk Gelişimi, Sınırlar ve Aile içi Şiddet
- Çocuk İhmal ve İstismarına Dair Tanımlar ve Tanımlamada Yaşanan Güçlükler
- Çocuk İhmali, İhmal Çeşitleri, Risk Etmenleri, Sonuçları ve Vaka Çalışmaları
- Fiziksel İstismar, Risk Etmenleri, Sonuçları ve Vaka Çalışmaları
- Duygusal İstismar Risk Etmenleri, Sonuçları ve Vaka Çalışmaları
- Cinsel İstismar, Risk Etmenleri, Sonuçları ve Vaka Çalışmaları
- Çocuklarda Cinsel Eğitim Basamakları ve Aile Eğitimleri
- Çocuk İhmal ve İstismarının Hukuksal Yönü: Çocuk Hakları Sözleşmesi ve TCK
- Çocuk İhmal ve İstismarı Olgularının Adli-Tıbbi Değerlendirmeleri
- Çocuk İhmal ve İstismarında Sosyal Hizmetler Yaklaşımı
- Çocuk İzlem Merkezleri
- Çocuk İhmali ve İstismarına Disiplinler-arası Yaklaşım

Elde edilen veriler SPSS 21 istatistik programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Eğitimin etkililiğini incelemek için deney grubundan eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında alınan ölçümler üzerinden bağımlı gruplarda t-testi yapılmıştır. Eğitimin deney grubunda anlamlı bir fark yaratmasının zaman ya da herhangi başka bir karıştırıcı değişken tarafından etkilenmediğini incelemek adına deney ve kontrol grubu arasında hem eğitim öncesinde hem de eğitim sonrasında ölçülen değişkenler açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek adına bağımsız gruplarda t-testi yapılmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının ölçülen değişkenler açısından farklı olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplarda t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, ÇİİBRTÖ ( $t(88)=.057$ ,  $p=.95$ ), ÇCİBYÖTÖ ( $t(88)=-1.049$ ,  $p=.30$ ), AİŞYFÖ ( $t(88)=1.691$ ,  $p=.09$ ) ve DİFÖ ( $t(88)=-0.601$ ,  $p=.55$ ) puanları için deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin, eğitim öncesinde ve sonrasında ÇİİBRTÖ ile ölçülen bilgi ve risk tanıma ( $t(44)=-8.054$ ,  $p=.000$ ), ÇCİBYÖTÖ ile ölçülen bildirimye yönelik tutum ( $t(44)=3.832$ ,  $p=.000$ ), AİŞYFÖ ile ölçülen farkındalık ( $t(44)=-2.543$ ,  $p=.015$ ) ve DİFÖ ile ölçülen farkındalık ( $t(44)=3.402$ ,  $p=.001$ ) puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında bilgi, farkındalık ve bildirimye yönelik tutumlarında pozitif yönde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise eğitim öncesi ve sonrasında herhangi anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Eğitim sonrasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere bağımsız gruplarda t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, ÇİİBRTÖ ( $t(88)=5.435$ ,  $p=.000$ ), ÇCİBYÖTÖ ( $t(88)=-3.892$ ,  $p=.000$ ) ve AİŞYFÖ ( $t(88)=2.519$ ,  $p=.014$ ) puanları için deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Ortalama puanlar dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre uygulama sonrasında bilgi, farkındalık ve bildirimye yönelik tutumlarında pozitif yönde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** çocuk ihmali, çocuk istismarı, eğitim

#### Kaynakça

Aslan, E. & Çelik, İ. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarına Yönelik Farkındalık Düzeyinin İncelenmesi (Bilecik Örneği). *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 40-56.

Bacıoğlu Donat, S. & Kaya, Z. (2020). Öğretmen Adaylarının Çocuk İstismar ve İhmaline İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Çocuğa Yönelik Cinsel İstismarı Bildirme Tutumlarının İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 894-929.



- Baginsky, M. (2003). Newly qualified teachers and child protection: A survey of their views, training and experiences. *Child Abuse Review*, 12, 119–127.
- Crenshaw, W. B., Crenshaw, L. M. ve Lichtenberg, J.W. (1995). When educators confront child abuse: An analysis of the decision to report. *Child Abuse and Neglect*, 19 (9), 1095-1113.
- Kara Ö., Çalışkan D. & Suskan E. (2014). Ankara ilinde görev yapan çocuk asistanları, uzmanları ve pratisyen doktorların çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi düzeyleri ve yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Türk Pediatri Arşivi*, 49, 57-65.
- Kenny, M.C. ve McEachern, A.G. (2008). Reporting suspected child abuse: A pilot comparison of middle and high school counselors and principals. *Journal of Child Sexual Abuse*, 11(2), 59-75.
- Koca, M. (2012). Çocuk İstismarında İhbar Yükümlülüğü. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 3, 113-127.
- Kostak, M. A. & Vatansever, C. (2015). Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Çocuk İstismarı ve İhmali İle İlgili Görüş ve Düşünceleri. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 2(1), 1-11.
- Külcü, D. ve Karataş, H. (2016). Çocuk kliniklerinde çalışan hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 32(1), 48–58.
- Özyürek A., Kurnaz F. B. (2019), Aile İçi Şiddet Farkındalığı Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 227-250.
- Seferoğlu, E., Sezici, E. & Yiğit, D. (2019). Hemşirelik Öğrencilerinin Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerini Tanılama Düzeyi, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10 (17), 257-276.
- Uçar, S., Yıldız, Y., Dursun-Bilgin, M. & Baştumur, Ş. (2020). Okul Psikolojik Danışmanlarının Çocuk İstismarı ile Çalışma Yeterliliklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 404-414.
- Uslu, R., Kapçı, E.G., Yıldırım, R. ve Oney, E. (2010). Sociodemographic characteristics of Turkish parents in relation to their recognition of emotional maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 34, 345-353.
- Uysal A. (1998). *Çocuk ihmali ve istismarı belirti ve risklerini tanılamada hemşire ve ebelerin bilgi düzeyinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yaşar, M. C., Şenol, F. B. & Akyol, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutumlarının İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health and Sciences Journal*, 1 (2), 228-241.
- Yaşar, M. C., Karaca, N. H. & Kaya, Ü. Ü. (2018). Çocuk Cinsel İstismarının Bildirimine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 265-273.
- Yetiş, O. & Ziyalar, N. (2018). Çocuk istismarı ve ihmalinin bildirimine yönelik öğretmen tutumları. *Türkiye Klinikleri Journal of Forensic Medicine and Forensic Sciences*. 15(1), 10-23.
- Yıldız, Y., Kaçar, M., Albayrak, E., Çalaboğlu, T., Çakmak, S. & Bayraktar, T. (2017). Çocuk İhmali ve İstismarı Hakkında İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Van Tıp Dergisi*, 24(4), 303-309.
- World Health Organization, (2020, Aralık 14). *Child Maltreatment*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/>

## Anne Olunca Anladım mı?

Canan Çitil Akyol, Ezgi Sumbas

MEB, İnönü Üniversitesi

### Problem Durumu

Anne olmaya karar vermek kişinin hayatı boyunca vereceği önemli kararlardan bir tanesidir. Ancak çocuk sahibi olmak büyük sorumluluklar getiren ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Ancak anne olma ve annelik kavramı sadece çocuk sahibi olmaya karar vermekle kadınların hayatına dahil olan bir kavram değildir. Annelik kavramının tarihçesine bakacak olursak, insanlık ile birlikte ortaya çıkmış olduğu görülmektedir. Ancak zamanla ve yaşanan değişimlerle birlikte annelik üzerine de farklı görüşler ileri sürülmüş ve bu kavram tanımlanmak istenmiştir. Öncelikle anne olmak ve annelik arasında bir fark olduğunu belirtmek önemli görülmektedir. Anne olmak fizyolojik bir sürecin sonucunda çocuk sahibi olmak iken; annelik çocuğun doğduğu andan itibaren tüm yaşamsal ihtiyaçlarını tutarlı ve düzenli olarak karşılanmasıdır (Akşit, Kuşku, Oktay, Demirsoy ve Şaylıgil, 2017). Ancak anne olma ve annelik kavramı sadece çocuk sahibi olmaya karar vermekle kadınların hayatına dahil olan bir kavram değildir. 1940'lı yıllardan itibaren anne olmak ne demek bunun üzerinde durulmuş ve bu konuda makaleler yazılmaya başlanmıştır. Toplumsal cinsiyet çalışmalarının da hız kazanması ile birlikte, anne olmak kadın cinsiyet rolü ile özdeşleştirilmiş ve kadının toplum içinde kabul görmesini sağlayan unsurlardan biri haline gelmiştir (Uğurlu, 2013). Bu rol kadınların ortak bir çerçevede buluşmalarını sağlarken, evrensel bir birliktelik imkânı da sunmaktadır. 1940'lı yıllardan itibaren anne olmak ne demek bunun üzerinde durulmuş ve bu konuda makaleler yazılmaya başlanmıştır. Kadınların annelik üzerine düşünceleri, beklentileri kendi anneleri ile olan ilişkilerinin bir yansıması olarak da ortaya çıkabilmektedir. İçinde yetişilen ebeveynlik stili, kadınların çocuklarıyla olan ilişkilerine yansımakta ve çocuk üzerinden "annelik" kavramına dair düşüncelerini oluşturabilmektedir. Kadınların annelik üzerine düşünceleri, beklentileri kendi anneleri ile olan ilişkilerinin bir yansıması olarak da ortaya çıkabilmektedir. İçinde yetişilen ebeveynlik stili, kadınların çocuklarıyla olan ilişkilerine yansımakta ve çocuk üzerinden "annelik" kavramına dair düşüncelerini oluşturabilmektedir (Baumrind, 1991). İyi-kötü-mükemmel anne olmaya ilişkin davranışlar ve beklentiler zamanla annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerini bozabilmekte hatta kadınların kendi "çocuklukları"na ilişkin farkındalık kazanmalarının önüne geçebilmektedir. Dolayısıyla kuşaklararası süregelen annelik öğretileri kadınların anne olmaya ilişkin inançlarını etkileyebilmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı kadınların anne olmadan önce ve anne olduktan sonra "annelik" üzerine neler düşündüklerini betimlemek, ayrıca kendi anneleri ile olan çocukluk dönemi yaşantılarının kendi çocukluklarıyla ilişkilerine nasıl yansıdığını derinlemesine incelemektir.

### Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Amaç odaklı verilere ulaşmak amaçlandığı için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasına imkân sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan 20 gönüllü anne oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Patton, 2018). Annelerin yaşları 22-29 ( $M= 23.64$ ;  $SD=1.32$ ) arasında değişmektedir. Bu çalışmada veriler bireysel görüşme yöntemi ile toplanamamıştır. Bu kapsamda görüşme soruları google form ile hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini kontrol etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Sorulara son hali verildikten sonra katılımcılara gönderilmiştir. Google form bağlantısı, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden annelerin kimliklerini açığa çıkaracak olası bilgilerin değiştirilerek gizleneceği ifade edilerek annelere bireysel olarak gönderilmiştir. Katılımcılardan gelen cevaplar elektronik ortamda kayıt altına alınmıştır. Veriler, 2020 Nisan ve Mayıs ayı içerisinde toplanmıştır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra katılımcıların yanıtları yazılı döküm olarak çıkarılmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra verileri düzenlemek için sıklıkla kullanılan Excel'e yüklenmiştir. Araştırmada veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi birbirine benzeyen kavramları temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucuların anlayacağı şekilde düzenlemek olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analiz esnasında kodlar oluşturulmuş ve uygun temaların altına atanmıştır. Katılımcılar Anne1, Anne2, Anne3 Anne4, Anne5, Anne6, Anne7, Anne8, Anne9, Anne10, Anne11, Anne12, Anne13 Anne14, Anne15, Anne16, Anne17, Anne18, Anne19, Anne20 olarak isimlendirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar anne olduklarında annelik konusundaki düşüncelerinin değiştiklerini ifade etmektedirler. Katılımcıların çoğu anne olmanın zor olduğunu ve bildikleri her şeyin ötesinde bir deneyim olduğunu ifade

etmektedirler. Araştırmanın bir diğer sonucu katılımcıların anne olduktan sonra çocukluklarını düşündüklerinde o dönemlerinin güzel ve mutlu olduğunu ya da annelerinin tavır ve davranışları çerçevesinde zor ve yalnız olduğunu söylemektedirler. Genel olarak çocukluk döneminde annelerinin durumlarını anladıklarını katılımcılar ifade etmekte ancak annelerini de eleştirmektedirler. Bununla birlikte kendi annelik deneyimleri üzerinden yola çıkarak annelerini haklı bulmaktadırlar.

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar annelerinin yaptığı bazı hataları yapmayacaklarını ifade etmektedirler. Katılımcıların çoğu annelerinin yaptığı gibi duygularını bastırmayacaklarını söylemektedirler. Son olarak ise geçmişe gitme imkanları olsa annelerinin kendilerini dinlemelerini ve kendileri ile ilgilenmesini isteyeceklerini söylemektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Anne olmak, annelik

#### **Kaynakça**

- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child development*, 969-1025.
- Akşit, M. A., Kuşku, M., Oktay, G., Demirsoy, N., ve Şaylıgil, Ö. Ana/Anne Olmak. *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yenidoğan Dergisi*, 2(2), 4-40.
- Badinter, E. (1992). *Annelik Sevgisi*. (Çev. Kamuran Çelik). İstanbul: Afa Yayınları.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn , R. Lerner , & A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Bayer, A. (2013). Değişen Toplumsal Yapıda Aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 102-126.
- Bowlby, J. (2012). Bağlanma. *TV Soylu (çev.)*, İstanbul: Pinhan Yayıncılık (Orijinal Baskı Tarihi 1969), 74.
- Gürçayır Teke, S. (2014). Dönüşen anneliğe yönelik netnografik bir analiz: Blogger anneler. *Milli Folklor*, 26(103).
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi. *SA Altun, A. Ersoy Çev.*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, T. (2010). *Annelik Duygusu: Mitler ve Deneyimler*. (Çev. Gül Tunçer). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluatin methods* (2nd.). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Sever, M. (2015). Kadınlık, annelik, gönüllü çocuksuzluk: Elisabeth Badinter'den Kadınlık mı Annelik mi?, Tina Miller'dan Annelik Duygusu: Mitler ve Deneyimler ve Corinne Maier'den No Kid üzerinden bir karşılaştırmalı okuma çalışması. *Fe Dergi*, 7(2), 71-86.
- Uğurlu, E. G. (2013). Annelik Rolünün Öğrenilme Sürecinde Medyanın Yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(34), 1-24.
- Welldone, E. (2019). *Anne: Melek mi yosma mı?: Annelğin idealleştirilmesi ve alçaltılması*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları (Özgün çalışma 1988).
- Yavuzer, H. (1996). Çocuk Gelişimi El Kitabı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

## Çevrimiçi Psikolojik Danışma: Sistemik Bir Alanyazın Taraması

İbrahim Tanrıkulu, Şebnem Aslan, Kübra Korkmaz

Gaziantep Üniversitesi, MEB

### Problem Durumu

Dünya nüfusunun %59.6'sı internet kullanmaktadır (Internet World Stats, 2020). Türkiye'de ise bu oran 16-74 yaş arasındaki bireylerde %79 olarak tespit edilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2020). Yıllar içinde değişen oranlar incelendiğinde internet kullanımının hem dünyada hem de ülkemizde her geçen gün daha da yaygınlaşmakta olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaygınlaşmayla birlikte günlük hayattaki pek çok etkinlik internete yapılmaya başlanmıştır. Örneğin bireyler internetten birbirleriyle görüşmekte, yeni insanlarla tanışmakta, borçlarını ödemekte ve alışveriş yapmaktadır. İnternet üzerinden yapılan bir diğer aktivite ise çevrimiçi psikolojik danışmanlıktır (Zeren, 2017). Günümüzde çevrimiçi psikolojik danışmanlık ekonomik yetersizlik yaşayan, yaşadığı yere yakın bir konumda hizmet veren bir akıl sağlığı uzmanı bulunmayan, damgalanma ve kendini açma korkusu yaşayan bireyler için yüz yüze psikolojik danışmanın bir alternatifi konumundadır (Zeren, 2015). Akıl sağlığı uzmanlarının bir kısmı çevrimiçi psikolojik danışmanlık hizmetlerinin gelişimini olumlu algılanmakta fakat bir diğer kısmı psikolojik yardımın çevrimiçi ortamda sunulması durumunda bu hizmetin kalitesinin korunması ve etik ilkelerin uygulanması konusunda endişelerini belirtmektedir. Çevrimiçi psikolojik danışma olumlu yönlerinin yanında olumsuz yönleri de bulunmasına rağmen psikolojik danışma yardımını sunmada eşsiz bir fırsat sağladığından araştırılmaya değer bir kavram olarak görülmektedir (Baker ve Ray, 2011) ve internetin psikolojik yardım sunmadaki aracı rolüne ilişkin gittikçe artan sayıda çalışma bulunmaktadır (Haberstroh vd., 2008). Özellikle COVID-19 pandemisinin oluşturduğu belirsizlik duygusunun toplumda psikolojik sorunların ortaya çıkmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Çevrimiçi ortamda sunulacak psikolojik yardım virüs bulaşma riskini ortadan kaldırdığı ve kolay ulaşılabilir olduğu için daha da önem kazanmaktadır (Ulusoy ve Çelik, 2020). Dünyada ve ülkemizde COVID-19 sürecinde gerçekleştirilen çevrimiçi psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (örn., Koçyiğit-Özyiğit ve Erkan-Atik, 2021; İfdil vd., 2020; Amulya, 2020; İqbal vd., 2020; Situmorang, 2020). Kısacası çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerine olan ilgi yıllar içinde giderek artmış ve pandemi döneminde yüz yüze gerçekleştirilecek psikolojik yardım hizmetlerinin sağlık açısından risk taşıması sebebiyle bu ilgi zirveye ulaşmıştır. Yaşanan tüm bu gelişmelere rağmen yıllar içinde Türkiye'de çevrimiçi psikolojik danışmanlık ile ilgili olarak yürütülmüş çalışmaları sistemik alanyazın taraması şeklinde inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Alanyazındaki bu boşluğu doldurmak ve Türkiye'de çevrimiçi psikolojik danışma konusunda yapılan nicel ve nitel araştırmaların tarayarak sistemik bir derleme şeklinde okuyucuya aktarmak amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taramasında ulaşılan çalışmalar (a) etkililik, (b) tutumlar, (c) yeterlik algıları ve (ç) etik konuları temel alınarak sistemli bir şekilde incelenmesi hedeflenmiştir.

### Yöntem

Bu çalışmanın araştırma sorusu "Türkiye'de çevrimiçi psikolojik danışma konusunda yapılan nicel ve nitel araştırmalar nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırmada, Türkiye'de çevrimiçi psikolojik danışmaya ilişkin 2009 yılından 2021 yılına kadar yayımlanmış makale ve tezler ele alınmıştır. Ele alınan makalelere ve tezlere erişilmesinde Google, Google Akademik ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden faydalanılmıştır. Çalışmada "online psikolojik danışma", "çevrimiçi psikolojik danışma", "online terapi" ve "çevrimiçi terapi" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Yapılan sistemik alanyazın derlemesine dahil etme kriterleri (a) çevrimiçi platformlarda yürütülen bireysel veya grupta psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin yayımlanmış makale, tam metin bildiri, yüksek lisans veya doktora tezi olması, (b) Türkiye'de gerçekleştirilmiş olması, (c) yayın dilinin Türkçe veya İngilizce olması ve (ç) nicel, nitel veya karma yöntemlere dayanan bulgular içermesidir. Bir sistemik alanyazın taraması olan bu çalışmanın nicel ve nitel verilere dayandırılarak yürütülmesi esas alındığından bu araştırmada derleme çalışmaları ele alınmamıştır. Bu çalışma için tarama yapılırken sene kısıtlaması kullanılmamıştır çünkü mevcut araştırma sorusuna ilişkin bütün çalışmalara erişmek amaçlanmıştır. Alanyazın taraması sonucunda 30 adet çalışmaya erişilmiştir ancak erişilen çalışmalardan 12 tanesi derleme çalışması olması, çevrimiçi psikolojik danışmayla doğrudan ilgisinin bulunmaması, Türkçe ya da İngilizce yazılmış kapsamlı bir özet bulundurmaması, aynı çalışmanın tekrarı biçiminde yayınlanmış olması sebepleriyle bu araştırmanın dahil etme kriterlerine uymadığından çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak bu araştırmada 18 çalışma ele alınmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçlarına göre psikolojik danışma sürecinden memnuniyet, alınan doyum ve süreçte kurulan terapötik işbirliğinin yüz yüze ile çevrimiçi psikolojik danışma arasında anlamlı fark göstermediği, süreci erken bırakmaların ise

çevrimiçi psikolojik danışmada daha çok gözlemlendiği saptanmıştır. Psikolojik danışmanlar ve psikolojik danışman adayları çevrimiçi psikolojik danışmanın avantajlarını ekonomiklik, etkililik, pratiklik, ulaşılabilirlik ve konfor; dezavantajlarını ise sanal olması, teknolojik aksilikler, klasik uygulamaların çevrimiçi ortama uyarlanmasının zorluğu, standartların olmaması, danışanın beden dilinin gözlemlenememesi ve gizlilik ihlalleri açısından değerlendirmişlerdir. Danışanlar ise ulaşılabilirliği ve anonim olmayı çevrimiçi psikolojik danışmanın avantajları olarak jest ve mimiklerin belirsizliğini, bağlantı sorunlarını, çevrimiçi psikolojik danışmanın etkililiği, güvenilirliği ve samimiyetine dair endişeleri, internet ortamına yönelik kaygılarını ve teknolojiye uzak olmalarını dezavantajları olarak belirtmişlerdir. Sözlü ve sözsüz ifadelerin anlaşılması ve aktarılması, terapötik yakınlığı oluşturma, terapistin odaklanması, sessizliği kullanma, teknolojiye hakim olma, olası çevrimiçi sorunları çözebilme, çevrimiçi psikolojik danışmaya ilişkin eğitime sahip olma konularındaki zorluklar çevrimiçi psikolojik danışmada yetkinliğe dair algılanan sorunlardır, güvenlik ve gizliliğe dair endişeler, teknolojik riskler, izinsiz kayıt alma, odaya birinin girmesi, profesyonel ortamın oluşturulamaması, kimlik bilgilerinin doğrulanamaması, yetkin olmayan kişilerin psikolojik yardım hizmeti sunması etik sorunlar olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, güncel alanyazın dikkate alınarak, bireyle ve grupta psikolojik danışma bağlamlarında kuramsal ve uygulamaya yönelik olarak tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi psikolojik danışma, etkililik, tutumlar, yeterlik algıları, etik

#### Kaynakça

- Aygün-Cengiz, S. Y. (2008). *Sanal terapi: İnternette terapi hizmetlerinin betimleyici bir çözümlemesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Baker, K. D., & Ray, M. (2011). Online counseling: The good, the bad, and the possibilities. *Counselling Psychology Quarterly*, 24(4), 341-346. <https://doi.org/10.1080/09515070.2011.632875>
- Buyruk Genç, A., Amanvermez, Y., Zeren, S. G., & Erus, S. M. (2019). Early separations: Dropout from online and face-to-face counseling. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1001-1030. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.032>
- Damar, E. (2019). *Çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik danışmanların görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Donat-Bacıoğlu, S., & Onat-Kocabıyık, O. (2019). Counseling Trainees' Views Towards Usage of Online Counseling In Psychological Services. *European Journal of Education Studies*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2597546>
- Erdem, A., & Özdemir, M. Çevrimiçi ve Yüz Yüze Psikolojik Danışmaya İlişkin Algıları Keşfetmek: Nitel Bir Çalışma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12, 1. <https://doi.org/10.18863/pgy.793232>
- Erdem, A., Bardakçı, S., & Erdem, Ş. 2016. Receiving Online Psychological Counseling and Its Causes: A structural Equation Model. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9542-z>
- Haberstroh, S., Parr, G., Bradley, L., Morgan-Fleming, B., & Gee, R. (2008). Facilitating online counseling: Perspectives from counselors in training. *Journal of Counseling & Development*, 86(4), 460-470. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00534.x>
- Ifdil, I., Fadli, R. P., Suranata, K., Zola, N., & Ardi, Z. (2020). Online mental health services in Indonesia during the COVID-19 outbreak. *Asian journal of psychiatry*. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102153>
- Koçyiğit-Özyiğit, M., & Erkan Atik, Z. (2021). COVID-19 Sürecinde Psikolojik Danışma ve Süpervizyon:# evdekal Deneyimi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 253-274. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/385>
- Korkmaz, B., & Şen, G. (2018). Psikoterapistlerin çevrimiçi yürütülen psikoterapilere yönelik algılarına ilişkin bir tematik analiz çalışması. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(3), 140-152.
- Poyrazlı, S., & Can, A. (2020). Çevrimiçi psikolojik danışma: Etik kuralları, COVID-19 süreci ve öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 59-83.
- Tanrıkulu, İ. (2009). Counselors-in-training students' attitudes towards online counseling. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 785-788. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.140>
- Tuzgöl, K. Online Psikoterapi ve Danışmanlıkta Etik. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3(6), 67-86.

- Türkiye İstatistik Kurumu.* Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (2020). <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33679>
- Ulusoy, S., & Çelik, Z. (2020). COVID-19 Sürecinde İnternet Tabanlı Müdahaleler Bir Seçenek Olabilir mi?. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.106343>
- World Internet Usage and Population Statistics 2020 Year-End Estimates* (2020). <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Zeren, Ş. G. (2014). Information and communication technology in education of psychological counselors in training. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 494-509. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.019>
- Zeren, Ş. G. (2015). Yüz Yüze ve Çevrimiçi Psikolojik Danışma: Danışanların Sorunları ve Memnuniyetleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(182). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4696>
- Zeren, Ş. G. (2017). Yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışmada terapötik işbirliği: Psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2278-2307. <http://doi.org/10.14687/jhs.v14i3.4203>
- Zeren, Ş. G., & Bulut, E. (2018). Çevrimiçi psikolojik danışmada etik ve standartlar: Bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 63-80.
- Zeren, Ş. G., Yılmaz, M. B., & Duy, B. (2017). Çevrimiçi Psikolojik Danışma: Danışanın Öznel İyi Oluşu, Memnuniyeti ve Terapötik İşbirliğine Yönelik Algısı.



## Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin İyimserlik ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü

Süleyman Çifçi, Hatice Kumcağız, Kenan Polat

Anadolu Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

### Problem Durumu

Beliren yetişkinlik dönemi, 18-25 yaş arasında bulunan, çocukluk ve ergenlikteki bağımlı yapıdan kurtulmuş ancak henüz yetişkin sorumluluklarını da tam olarak edinememiş; iş-aşk ya da hayatla ilgili görüşleri yavaş yavaş netleşmekte olan bireylerin içinde bulunduğu bir gelişim dönemidir (Arnett, 2000, 2007). Her ne kadar kimlik gelişimi ile doğrudan ilişkilendirilen yaşam dönemi ergenlik olsa da, beliren yetişkinlik dönemi yeni keşifler için en fazla olanağa sahip olunan dönemdir. Bu dönemde ebeveyn denetimi azalmaya başlamıştır ve kişi yetişkinlikteki kadar yoğun bir işe yerleşme ya da evlenme baskısını üzerinde hissetmemektedir. Ergenlik döneminde, söz konusu alanlardaki deneyimler genellikle yüzeysel ya da geçicidir. Beliren yetişkinlik döneminde ise birey daha derinlemesine, kimlik odaklı ve kendisini yetişkinliğe hazırlayacak deneyimler yaşamaya odaklanmaktadır (Arnett, 2000).

Beliren yetişkinlik dönemi; bireylerin kimlik arayışı içinde oldukları (Arnett, 2000), kendilerine odaklandıkları (Arnett, 2007) ve kendi ayakları üzerinde durma çabası içine girdikleri (Atak, 2016), yaşama dair planlarını gözden geçirip değiştirebildikleri (Atak, 2016), ergenlikten yetişkinliğe geçişte kendilerini “arada kalmış” hissedebildikleri (Arnett, 2000) kritik bir dönemdir. Bununla birlikte, beliren yetişkinlik dönemi aynı zamanda bir beklentiler ve fırsatlar dönemidir. Yaşam doyumu, bu kritik dönemin başarılı bir biçimde geçirilmesine, söz konusu fırsatlardan en üst düzeyde faydalanılmasına katkı sağlayabilecek kazanımlardandır.

Öznel iyi oluşun üç boyutundan birisi olan (Diener, 1984) ve kişinin yaşamının ne kadar arzulan bir yaşam olduğuna dair yaptığı öznel bir değerlendirme olarak tanımlanabilecek (Veenhoven, 2014) yaşam doyumu; sosyoekonomik durum ve gelir düzeyi (Edwards ve Klemmack, 1973), toplumsal koşullar (Diener, Inglehart ve Tay, 2013) ve aile ile birey arasındaki ilişkiler (Raboteg-Saric ve Sakic, 2013) gibi pek çok faktörle ilişkilidir. Yaşam doyumu aynı zamanda kişilerin yaşama mutlu ve iyimser bir bakış açısıyla bakabilmeleri ile de doğrudan ilişkilidir (Neugarten, Havighurts ve Tobin, 1961). Yaşamlarındaki olumlu durum ya da olayları kalıcı ve tümel, olumsuz durum veya olayları ise geçici ve duruma özgü olarak nitelendiren bireyler, problemlerini daha kolay çözebilir ve yaşamlarını çok daha başarılı ve memnuniyet verici olarak nitelendirebilirler (Seligman, 2020: 152). Kişinin hedeflerine ulaşabilmesinde kendisini motive etmesini sağlayan bir unsur olan (Snyder, 2002) ve olumlu gelecek beklentisinin olumsuz beklentilerden fazla olması (Staats, 1989) olarak tanımlanabilecek umut ile işlerin iyi yönde gideceğine istikrarlı bir biçimde inanma eğilimi olarak nitelendirilebilecek (Bailey, Eng, Frisch ve Snyder, 2007) iyimserlik bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarına katkı sağlamakta, aynı zamanda zorlayıcı durumlar karşısında kişilerin performanslarını yükseltmekte ve başarılı olma ihtimallerini artırmaktadır (Seligman, 2020: 139). Bu bağlamda, kişinin geleceğe dair hissettiği pozitif duygular olarak nitelendirilebilecek (Seligman, 2020: 139) umut ve iyimserliğin beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin yaşam doyumları üzerinde etkili olabileceği ifade edilebilir.

İyimserlik ve umut araştırmalarda genellikle birlikte ele alınıyor olsa da temelde farklı kavramlardır. Birbirlerinden etkilenebilmekte ve birbirlerini etkileyebilmektedirler (Bruininks ve Malle, 2005). Alan yazın incelendiğinde, iyimserlik ile yaşam doyumu (Sapmaz ve Doğan, 2012) veya umut ile yaşam doyumu arasındaki ilişkileri inceleyen (Şen-Baz, 2019) çeşitli çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerde, umut ve iyimserliğin yaşam doyumu üzerindeki etkisini araştıran Türkiye’de yapılmış herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerde iyimserlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide umudun aracı rolünün incelendiği bu çalışma, söz konusu kavramlar arasındaki ilişkileri farklı bir bakış açısından ele alma amacındadır. Bu bakımdan, bu araştırmanın alan yazına katkıda bulunacağı, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin iyimserlik, umut ve yaşam doyum düzeyleri ve aralarındaki ilişkilerle ilgili bilgi sunacağı, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ruh sağlıklarının korunması, yaşam doyumlarının ve iyi oluşlarının artırılmasına yönelik çalışmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu araştırmanın amacı, beliren yetişkinlik döneminde bulunan bireylerin yaşam doyumlarını bir aracılık modeli ile test etmektir. Araştırmada sonuç değişkeni yaşam doyumu, yordayan değişken iyimserlik ve aracı değişken ise umuttur. Bu bağlamda araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmancın çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan, 18-25 (Ort= 21.49, SS = 1.76) yaş aralığındaki 223 (170 kadın, 52 erkek) katılımcıdan oluşmaktadır. Yapılan istatistiksel güç analizinde, örneklem büyüklüğünün %95 güç düzeyi için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Yaşam doyumu değişkenini ölçek için Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen ve Durak ve diğerleri (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği; iyimserlik değişkenini ölçek için Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından geliştirilen İyimserlik Ölçeği; umut değişkenini ölçmek için ise Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen ve Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Sürekli Umut Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek formları çevrim içi form haline getirilmiş ve form bağlantısı katılımcılara gönderilerek veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde, değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve önerilen hipotetik modeli test etmek için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Bu bağlamda değişkenler arası ilişkiyi belirlemek için SPSS 21, model test etmek için Lisrel 8.30, istatistiksel güç analizi için G\*Power 3.1 (Faul vd., 2009) ve tek ve çok değişkenli normalliği değerlendirmek için de MVN (MVN: a web-tool for assessing multivariate normality; Korkmaz vd., 2014) programları kullanılmıştır.

Veri analizi öncesinde elde edilen veri seti kayıp, aykırı, tek ve çok değişkenli uç değerler açısından incelenmiştir. Veri setinde kayıp ve aykırı değer olmadığı görülmüştür. Veri setinden,  $|3.29|$  (Tabachnick ve Fidell, 2010) aralığı dışında kalan üç tek değişkenli uç değer çıkarılmış ve başlangıçta 225 olan katılımcı sayısı 223'e düşmüştür. Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi amacı ile Mahalonobis uzaklığı hesaplanmış ve kritik değerin (Ki-kare (3) = 16.268,  $p < .001$ ) dışında kalan herhangi bir değer olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, veri analizine 223 katılımcıdan oluşan veri seti ile devam edilmiştir. Veri seti ayrıca, tek ve çok değişkenli normallik, çoklu bağlantı sorunu açısından incelenmiştir. Verilerin tek ve çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı belirlenmiştir.

Aracılık modelinin test edilmesinde, gözlenen değişkenlerle yol analizi kullanılmış ve Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen dört koşulun sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Model uyumunun değerlendirilmesinde ise Ki-kare, RMSEA, CFI, TLI ve SRMR uyum iyiliği değerleri yorumlanmıştır. Aracılığın anlamlılığı ise Sobel testi ile değerlendirilmiş ve değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler rapor edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Korelasyon analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu ( $p < .01$ ) ve iyimserliğin, yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı ( $\beta = .51$ ,  $t = 8.85$ ,  $p < .01$ ) belirlenmiştir.

Yol analizinde, model uyumu değerlendirilmiş (Ki-kare (0) = 0.00,  $p = 1.00$ ; RMSEA = .00; CFI = 1.00; TLI = 1.00; SRMR = .00), tam tanımlı bir model elde edilmiştir. Yol kat sayıları incelendiğinde iyimserliğin, yaşam doyumunu ( $\beta = .39$ ,  $t = 5.00$ ,  $p < .01$ ) ve umudu ( $\beta = .67$ ,  $t = 13.45$ ,  $p < .01$ ) anlamlı bir şekilde yordadığı; ayrıca, umudun da yaşam doyumunu ( $\beta = .19$ ,  $t = 2.45$ ,  $p < .01$ ) anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Modelde, yaşam doyumu için  $R^2 = .28$  ve umut için  $R^2 = .45$  olarak bulunmuştur. Aracı değişken modele dahil edilmeden önce, iyimserlik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin derecesinin ( $\beta = .51$ ,  $t = 8.85$ ,  $p < .01$ ), aracı değişken modele eklendikten sonra azaldığı ( $\beta = .39$ ,  $t = 5.00$ ,  $p < .01$ ) belirlenmiş ve umudun kısmi aracılık etkisine sahip olduğu kabul edilmiştir. Aracılığın anlamlılığı Sobel testi ile incelenmiş ve umudun aracılık etkisinin, iyimserlik için anlamlı olduğu ( $z = 2.40$ ,  $SH = .03$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. İyimserliğin, yaşam doyumu üzerindeki doğrudan etkisi .39, dolaylı etkisi .13 ve toplam etkisi ise .52 olarak bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Beliren yetişkinlik, umut, iyimserlik, yaşam doyumu, öznel iyi oluş, pozitif psikoloji.

### Kaynakça

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Atak, H. (2016). Beliren yetişkinlik dönemi ve irrasyonel umut: Monoton bir yaşamın uzağındaki gençler. Demirli Yıldız, A. (Ed.), Pozitif psikoloji bağlamında umut içinde (ss. 123-151). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Bailey, T.C., Eng, W., Frisch, M.B. ve Snyder, C.R. (2007) Hope and optimism as related to life satisfaction, *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 2:3, 168-175, <https://doi.org/110.1080/17439760701409546> (26)
- Balci, S. ve Yılmaz, M. (2002). İyimserlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 54–60.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research. Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bruininks, P. ve Malle, B. F. (2005). Distinguishing hope from optimism and related affective states. *Motivation and Emotion*, 29(4), 324–352. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9010-4>
- Durak, M., Senol-Durak, E. ve Gencoz, T. (2010). Psychometric Properties of the Satisfaction with Life Scale among Turkish University Students, Correctional Officers, and Elderly Adults. *Social Indicators Research*, 99(3), 413–429. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9589-4>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. ve Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Korkmaz, S., Göksuluk, D., & Zararsız, G. (2014). MVN: An R Package for Assessing Multivariate Normality. *The R Journal*, 6(2), 151–162.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J. ve Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134–143. <https://doi.org/10.1093/geronj/16.2.134>
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 63-69.
- Seligman, M. E. P. (2020). *Gerçek mutluluk*. Ankara: Eksi kitaplar.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249- 275. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1304\\_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1304_01)
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. ve Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.60.4.570>
- Staats, S. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. *Journal of Personality Assessment*, 53(2), 366-375. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5302\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5302_13)
- Şen-Baz, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu yordamada kariyer kararı öz-yeterliği ve umudun rolünün incelenmesi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi* 2(2),144-165.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2010). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1–14.
- Veenhoven, R. (2014). The overall satisfaction with life: Subjective approaches (1). *Global Handbook of Quality of Life*, 207–238. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9178-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9178-6_9)

## Examining the Relational Matrix: Differentiation of Self, Self-Construals, Career Adaptability and Optimism

Mustafa Alperen Kurşuncu, Şule Baştemur, Selen Demirtaş-Zorbaz

Ordu Üniversitesi, Ordu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

Career-related developmental competencies are crucial for university students who are preparing to start working life to make healthy career transitions. University students who had a suitable job opportunity or overcame this developmental process more successfully had higher career adaptability (Koen, Klehe & Van Vianen, 2012). Career adaptability refers to "the readiness to cope with the predictable tasks of preparing for and participating in the work role and with the unpredictable adjustments prompted by changes in work and working conditions (Savickas, 1997 p.254)". This comprehensive definition of career adaptability includes many career-related behaviors such as career planning, career exploring, decision making (Savickas, 1997). Broad nature of the 'career adaptability' construct also makes the career-related variables enmeshed that they may reflect a single dimension (e.g., Zorver & Korkut-Owen, 2014). Therefore, we assessed career adaptability and career optimism together in the current study, which is that optimism as a factor reflects one crucial component of career adaptability. Based on the Career Construction Theory (CCT), "career adaptability resources are not at the core of the individual, they reside as the intersection of person-in-environment. Thus adaptabilities are psycho-social constructs (Savickas & Porfeli, 2012 p. 662)". We speculate that career adaptability associates with many career-related and developmental variables such as career satisfaction and self-rated career performance (Zacher, 2014). We intended to ensure the development of career adaptability makes it easier for university students to find a job and contributes to many areas such as awareness of themselves. Therefore, it is vital to reveal the factors that affect career adaptability in young adulthood. The researchers and career theorists (e.g., Osipow, 1983; Super, 1983) overemphasized contextual components of interrelationship characteristics or the links between family influence, self (concept), and the career. A series of related studies have examined the relationship between family influence and the career adaptability of university students (e.g., Garcia et al., 2019; Guan et al., 2015; Guan et al., 2018). Since career adaptabilities develop through interactions between the inner and outer worlds of the person (Savickas & Porfelli, 2012, p.663), inevitably, career adaptabilities might also be affected by the family system where individuals are assumed to interact most. One of the family-related variables to be considered is the differentiation of self (DoS). An individual's degree balances both emotional and intellectual functioning and intimacy and autonomy in relationships (Bowen, 1978). Individuals with low-level DoS fail to make their own decisions about their lives, such as career decisions. We speculated that DoS could also directly or indirectly affect the career behavior of university students. The previous studies showed that DoS is related to career exploration (Keller, 2006) and career decision making (Kwon & Lee, 2014). For example, grandparents' career adaptability indirectly affects also grandchildren's career adaptability via parents' career adaptability and role modeling (Garcia, et al., 2019).

The place where an individual's sense of agency and career identity begins to form is the family (Garcia et al., 2019). Although Bowen's theory is one of the comprehensive family system theories, there has been little research attention focused on the relationship between Bowenian theory and career development. We aimed to examine the relationship between career adaptability and optimism levels and DoS levels. However, DoS may emerge unconventionally in interdependent, psychologically interdependent, and independent family models (Erdem & Safi, 2018). Hence, we examined the effect of DoS on Career adaptability and optimism to another theoretical construct of self-construals, an integrationist view may contribute to the literature.

### Yöntem

The research sample included 750 young adults (550 female, 73.3%; 190 male, 25.3%; and 10 were missing) enrolled in a midsize university in the north of Turkey. The age range of the young adults ( $n = 750$ ; 9 were missing) was between 17 to 49 ( $M = 20.43$ ,  $SD = 2.41$ ). A majority of the young adults reported being single ( $n = 734$ , 98.1%) and not currently employed ( $n = 702$ , 93.6%). The participants completed the Career Adaptability and Optimism Scale (CAOS; Zorver & Korkut-Owen, 2014), Balanced Integrated Differentiation Scale (BIDS; İmamoğlu, 1998), and Turkish version of Differentiation of Self Inventory-Revised (DSI-R; Işık & Bulduk, 2013). The ethical permission was granted from the Social and Humanities Research Ethics Committee of the University. We recruited the participants from voluntary students in various departments through Convenience sampling (a non-random sampling method) (Teddlie & Yu, 2007). The paper-

pencil forms (along with informed consent) were administered in the classroom settings by the authors, and they informed students about the aim of the study, the content, and total time commitment. The preliminary analyses, assumptions, descriptive statistics, and bivariate correlations were examined before mediated regression using SPSS 22 (IBM, 2013). We investigated the hypothesized model to understand the mediator roles of interrelational and developmental orientations on the relationship between DoS and career adaptability and optimism.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

We applied Hayes's (2013) Process macro (Model 3.5.3) to test the current hypothesized model involving parallel mediation analysis. The results indicated that the DoS is a significant predictor of both interrelational ( $b=.2561$ ,  $p<.001$ ) and self-developmental orientations ( $b=.3179$ ,  $p<.001$ ). Moreover, exogenous variables of DoS ( $b= -.1590$ ,  $p<.001$ ), interrelational ( $b= -.2356$ ,  $p<.001$ ), and self-developmental ( $b= -.1595$ ,  $p<.001$ ) orientations have direct effects on career adaptability and optimism (CAOS). The unstandardized indirect effect of differentiation of self on career adaptability and optimism through interrelational orientation was significant ( $B= -.0708$ ,  $p<.001$ ) within the confidence interval with 95% CI  $[-.1059, -.0411]$ . The indirect effect of DoS on career adaptability and optimism through self-developmental orientation was significant ( $B= -.0595$ ,  $p<.001$ ) within the confidence interval with 95% CI  $[-.0913, -.0317]$ . Completely standardized indirect effects of DoS on career adaptability and optimism through interrelational and self-developmental orientations (in total) were also significant with a moderate effect size ( $b= -.1111$ ,  $p<.001$ ) within the confidence interval with 95% CI  $[-.1496, -.0317]$ . The results revealed that DoS and

self-construal variables explained 15% of the variance in career adaptability and optimism.

**Anahtar Kelimeler:** Career Adaptability, Career Optimism, Differentiation of Self, Self-Construals

### Kaynakça

- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson.
- Erdem, G., & Safi, O. A. (2018). The cultural lens approach to Bowen family systems theory: Contributions of family change theory. *Journal of Family Theory & Review*, 10(2), 469-483. doi: 10.1111/jftr.12258.
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Ocampo, A. C., Wang, L., & Tang, R. L. (2019). Role modeling as a socialization mechanism in the transmission of career adaptability across generations. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 39-48.
- Guan, Y., Wang, F., Liu, H., Ji, Y., Jia, X., Fang, Z., ... & Li, C. (2015). Career-specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: A three-wave investigation among Chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 95-103.
- Guan, Y., Wang, Z., Gong, Q., Cai, Z., Xu, S. L., Xiang, Q., ... & Tian, L. (2018). Parents' career values, adaptability, career-specific parenting behaviors, and undergraduates' career adaptability. *The Counseling Psychologist*, 46(7), 922-946.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach*; The Guilford Press: New York.
- IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Işık, E. & Bulduk, S. (2013). Psychometric properties of the Differentiation of Self Inventory Revised in Turkish adults. *Journal of Marital and Family Therapy*, 41(1), 102-112. DOI:10.1111/jmft.12022.
- İmamoğlu, E. O. (1998). Individualism and collectivism in a model and scale of balanced differentiation and integration. *The Journal of Psychology*, 132 (1), 95-105. doi: 10.1080/00223989809599268
- Keller, B. D. (2006). *Beyond individual differences: The role of differentiation of self in predicting the career exploration of college students*. Dissertation, Doctor of Philosophy The Pennsylvania State University College of Education
- Kwon, S. H., & Lee, J. (2014). The relationship between maternal and paternal parenting styles and young adults' career decision-making: the mediational roles of differentiation of self. *Journal of Korean Home Management Association*, 32(5), 41-61.
- Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395-408.
- Osipow, S. (1983). *Theories of career development (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45(3), 247-259.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1 (1), 77-100
- Zacher, H. (2014). Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 21-30.
- Zorver, C. E., & Owen, F. K. (2014). Developing a Career Adaptability and Optimism Scale Kariyer Uyumu ve İyimserliği Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 314-331.



## Ergenlerde Öznel İyi Oluşun Arkadaşlık Kalitesi, Cinsiyet, Yakın Arkadaş ve Sosyal Destek Değişkenleri Açısından İncelenmesi

Süleyman Çifçi, Hatice Kumcağız, Kenan Polat

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

### Problem Durumu

Yaşamdan yüksek düzeyde doyum elde ederken, olumsuz duyguları az, olumlu duyguları ise daha fazla hissetmek olarak kısaca tanımlanabilecek öznel iyi oluş, kişinin yaşamına dair yaptığı değerlendirmenin bir neticesidir (Diener, 1984). Bu değerlendirme duygusal ya da bilişsel olarak gerçekleştirilebilir (Diener ve Chan, 2011). Olumlu ve olumsuz duygulanım öznel iyi oluşun duygusal yönünü, yaşam doyumunu ise bilişsel yönünü oluşturmaktadır (Diener, 1984).

Yetişkinliğe giden yolda önemli bir durak olan ergenlik dönemi (Ben-Zur, 2003), ebeveynlerin rehberliğinden uzaklaşıp bireyselleşme arzusunun belirdiği (Obiunu, 2015), akran ilişkilerinin oldukça önemli görüldüğü (Ben-Zur, 2003; Obiunu, 2015), akranlarla ve medyanın sunduğu modellerle sosyal karşılaştırmaların sıklıkla yapıldığı (Kraye, Ingledew ve Iphofen, 2007), duygu durumunda gelgitlerin fazlaca deneyimlendiği (Buchanan, Eccles ve Becker, 1992) kritik bir dönemdir.

Toplumsal beklentilerin değişmesi, ergenlik döneminin önceki yıllara göre daha uzun sürmesinin neticesinde ergenlikten yetişkinliğe geçişin gecikmesi, teknolojinin ve dijital iletişim araçlarının baş döndürücü bir hızla gelişmesi, eğitim ihtiyacının ve bu alandaki kişilerarası rekabetin giderek artması gibi birtakım nedenlerden dolayı ergenlik dönemi günümüzde daha da zorlu bir süreç haline gelmiştir (Dolgin, 2014: 40-60). Bu nedenle ergenlerin gelişim görevlerini sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmelerini destekleyecek ve yetişkinliğe geçişte yaşanabilecek problemlerin çözümünü kolaylaştıracak faktörlerin belirlenmesi son derece önemlidir (Eryılmaz ve Atak, 2011). Bu noktadan bakıldığında öznel iyi oluşun, ergenlerin yetişkinliğe geçiş sürecini kolaylaştırabilecek değerli bir kazanım olduğu ifade edilebilir.

İlgili yazın incelendiğinde, ergenlerde öznel iyi oluşun özerklik, yetkinlik ve ilişki kurma gibi psikolojik ihtiyaçların yeterince giderilip giderilememesi (Eryılmaz, Artıran ve Kahraman, 2019), ebeveynlere bağlanma (Yang, Wang, Li, Teng, Ren, 2008), sağlıklı ya da sağlıksız ebeveyn tutumları (Desjardins, Zelenski, Coplan, 2008) ve aile ile olan ilişkiler (Rask, Astedt-Kurki ve Laippala, 2002) gibi pek çok faktörden etkilenebildiği görülmektedir. Ergenlerde öznel iyi oluşu etkileyen bir diğer önemli faktör ise arkadaş ilişkileridir (Raboteg-Saric ve Sakic, 2013).

Ergenlerin diğer kişilerle kurdukları ilişkilerin öznel iyi oluşun önemli belirleyicilerinden olduğu belirtilmektedir (Eryılmaz, 2009). Bu kapsamda, akranlarla kurulan ilişkilerde nicelikten ziyade niteliğin daha önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ümmet, Tekiner ve Eriştiren, 2019). Saygı duymak, sadık kalmak, duygu ve düşünce paylaşımında bulunmak, yakınlık göstermek ve destek olmak gibi davranışlar iyi bir arkadaşlığın göstergeleri olarak sıralanabilir. Çatışma, egemenlik kurma çabası ve rekabet gibi olumsuz özellikler olarak nitelendirilebilecek durumların arkadaşlar arasında sıklıkla yaşanması ise arkadaşlık ilişkisinden rahatsızlık duyulmasına yol açabilmektedir. Arkadaşlıkların kalitesi, arkadaşlık ilişkilerinde olumlu özelliklerin olumsuz özelliklerden fazla olup olmamasına göre belirlenebilir. Kaliteli arkadaşlıklar sosyal gelişimi desteklerken olumsuz özelliklerin yoğun olduğu arkadaşlıklar ise hoş olmayan ve yıkıcı davranışların ortaya çıkma ihtimalini artırmaktadır (Berndt, 2002). Buradan hareketle, doyum sağlayıcı arkadaşlık ilişkilerinin ergenlerin öznel iyi oluşları üzerinde olumlu etkilere sahip olabileceği ifade edilebilir (Erden ve Yılmaz, 2016).

Alan yazın incelendiğinde, ergenlerde arkadaşlık kalitesini araştıran çeşitli çalışmalara (Katmer, 2018; Şahin, 2018) ulaşılmıştır. Alan yazında, ergenlerde akran ve arkadaş ilişkileri ile bunların öznel iyi oluş üzerindeki etkilerini inceleyen çok sayıda çalışma da (Baytemir, 2016; Erden ve Yılmaz, 2016; Yavaş, 2020) bulunmaktadır. Bununla birlikte, ergenlerde arkadaşlık kalitesi ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ise ulaşılamamıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi, arkadaşlık ilişkilerinin niceliğinden çok niteliğinin ergenlerin öznel iyi oluşları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın alan yazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Ani duygu değişimlerinin sıklıkla görüldüğü ve akran ilişkilerine büyük önem atfedilen kritik bir dönemde bulunan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin artırılıp ruh sağlıklarının korunmasına yönelik psikoeğitsel çalışmalarda bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılabilir. Ergenlerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda da bu araştırmanın sonuçlarının yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu araştırmanın temel amacı, arkadaş kalitesinin ergen öznel iyi oluşunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını test etmektir. Bu temelin yanı sıra arkadaş kalitesi ile ergen öznel iyi oluşu arasındaki ilişkide cinsiyet, yakın arkadaş sayısı ve sosyal desteğin düzenleyicilik etkilerini incelemek de amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma, ilişkisel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Fraenkel vd., 2012).

Uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan çalışma grubu, 13-19 ( $Ort. = 16.46$ ,  $SS = 1.45$ ) yaş aralığındaki 317 (246 kız, 71 erkek) katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğü üzerinden istatistiksel güç analizi gerçekleştirilmiş ve %95 düzeyinde istatistiksel güç düzeyi ve %5 hata payı için gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı kabul edilmiştir.

Araştırmanın verileri; düzenleyici değişkenler olan cinsiyet, yakın arkadaş sayısı ve sosyal desteğe ilişkin veriler kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Ergen öznel iyi oluşu Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği; arkadaş kalitesi ise Thien ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen ve Akın ve diğerleri (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Arkadaş Kalitesi Ölçeği ile ölçülmüştür.

Araştırmanın verileri Google Forms aracılığıyla çevrim içi ortamda toplanmıştır.

Araştırma hipotezleri, Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve regresyon analizi ile test edilmiştir. Betimsel istatistikler ve regresyon analizi için SPSS 21, düzenleyicilik ilişkileri için SPSS Process v3.5 eklentisi (Hayes, 2018), istatistiksel güç analizi için G\*Power 3.1 (Faul vd., 2009) ve tek ve çok değişkenli normalliği değerlendirmek için de MVN (MVN: a web-tool for assessing multivariate normality; Korkmaz vd., 2014) programları kullanılmıştır.

Veri seti kayıp, aykırı, tek ve çok değişkenli uç değerler açısından incelenmiş ve veri setinde kayıp ve aykırı değer olmadığı görülmüştür. Veri setinden,  $|3.29|$  (Tabachnick ve Fidell, 2010) aralığı dışında kalan iki tek değişkenli uç değer çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerler, Mahalanobis uzaklığı hesaplanarak incelenmiş ve kritik değerin ( $Ki-kare(2) = 13.815$ ,  $p < .001$ ) dışında kalan herhangi bir değer olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, başlangıçta 319 katılımcıdan oluşan veri seti, uç değerlerin çıkarılmasının ardından 317 katılımcıdan oluşmuştur. Veri setinin tek ve çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve son olarak veri setinde çoklu bağlantı sorunu olmadığı görülmüştür. Böylece, regresyon analizi ve düzenleyicilik etkilerinin incelenmesi için gerekli koşulların sağlandığı kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2010).

Düzenleyicilik ilişkileri basit düzenleyicilik modeli ile test edilmiştir. Bu nedenle, düzenleyicilik etkisi incelenen her bir değişken modele ayrı ayrı dahil edilmiştir. Düzenleyicilik etkisinde amaç, düzenleyicilik etkisi incelenen değişken ile bağımsız değişkenin ortak etkisinin, bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelemektir. Düzenleyici değişken ve bağımsız değişken arasındaki etkileşimin anlamlı olması, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide, düzenleyici değişkenin etkisinin anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Hayes, 2018).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Arkadaşlık kalitesi ile ergen öznel iyi oluşu arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ( $r = .51$ ,  $p < .01$ ) ve arkadaşlık kalitesinin, ergen öznel iyi oluşunu anlamlı bir şekilde yordadığı ( $\beta = .51$ ,  $t = 10.60$ ,  $p < .01$ ) belirlenmiştir. Bağımsız değişken olan arkadaşlık kalitesi, toplam varyansın %26'sını ( $R^2 = .26$ ) açıklamaktadır.

Düzenleyicilik etkilerinin incelenmesi için üç model oluşturulmuş ve analiz edilmiştir. Analiz edilen tüm modellerin anlamlı olduğu ( $F(3,313) = 40.61$ ,  $p < .05$ ;  $F(3,313) = 40.09$ ,  $p < .05$ ;  $F(3,313) = 38.60$ ,  $p < .05$ ) ve cinsiyetin düzenleyici değişken olduğu Model 1'in varyansın %28'ini, yakın arkadaş sayısının düzenleyici değişken olduğu Model 2'nin varyansın %28'ini ve son olarak sosyal desteğin düzenleyici değişken olduğu Model 3'ün varyansın %27'sini açıkladığı; ancak ergen öznel iyi oluşu üzerinde, arkadaş kalitesi ve düzenleyici değişkenler (sırasıyla cinsiyet, yakın arkadaş sayısı ve sosyal destek) arasındaki iki yönlü etkileşimlerin anlamlı olmadığı ( $F(1,313) = .29$ ,  $p > .05$ ;  $F(1,313) = .00$ ,  $p > .05$ ;  $F(1,313) = 1.16$ ,  $p > .05$ ) belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile cinsiyet, yakın arkadaş sayısı ve sosyal destek değişkenlerinin, arkadaşlık kalitesi ile ergen öznel iyi oluşu arasındaki ilişkide düzenleyici bir etkilerinin olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ergenlik, arkadaşlık kalitesi, sosyal destek, öznel iyi oluş, pozitif psikoloji.

## Kaynakça

Akın, A., Karduz Adam, F. F. ve Akın, Ü. (2014). Arkadaşlık kalitesi ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 378–383. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35.akin.pdf>

Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67–79. <https://doi.org/10.1023/a:1021864432505>

- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7–10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Desjardins, J., Zelenski, J. M. ve Coplan, R. J. (2008). An investigation of maternal personality, parenting styles, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 587–597. doi:10.1016/j.paid.2007.09.020
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Inglehart, R. ve Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators Research*, 112(3), 497–527. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0076-y>
- Dolgin, K. G. (2014). *Ergenlik psikolojisi, gelişim, ilişkiler ve kültür*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Erden, S. ve Yılmaz, S. (2016). İmam hatip lisesi öğrencilerinin akran ilişkilerinin insanî değerler ve öznel iyi oluş düzeyleri açısından incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 387-414. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.66>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. ve Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Huyn, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th Edition). The McGraw-Hill Companies, New York. <https://doi.org/10.1037/032719>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Katmer, A. N. (2018). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak algılanan sosyal destek, arkadaşlık kalitesi ve arkadaşla bağlanmanın incelenmesi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Krayer, A., Ingledew, D. K. ve Iphofen, R. (2007). Social comparison and body image in adolescence: a grounded theory approach. *Health Education Research*, 23(5), 892–903. <https://doi.org/10.1093/her/cym076>
- Korkmaz, S., Göksuluk, D. ve Zararsız, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2), 151–162.
- Obiunu, J.J. (2015). Relationship between parents and peer influences on qualities of adolescent friendship. *Journal of Education and Practice*, 6(8), 128-133.
- Raboteg-Saric, Z. ve Sakic, M. (2013). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 9(3), 749–765. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9268-0>
- Rask, K., Astedt-Kurki, P. ve Laippala, P. (2002). Adolescent subjective well-being and realized values. *Journal of Advanced Nursing*, 38(3), 254–263. <https://doi.org/10.1046/j.13652648.2002.02175.x>
- Şahin, T. H. (2018). Ergenlerin iyilik halleri, arkadaşlık kalitesi ve psikolojik sağlık arasındaki yordayıcı ilişkiler (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2010). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson.
- Thien, L. M., Razak, N. A., & Jamil, H. (2012). Friendship quality scale : Conceptualization Development and Validation. *AAREE APERA International Conference*, 1–14.
- Yang, A., Wang, D., Li, T., Teng, F. ve Ren, Z. (2008). The impact of adult attachment and parental rearing on subjective well-being in chinese late adolescents. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(10), 1365–1378. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.10.1365>

## RPD Lisans Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulamalı Dersler Hakkındaki Görüşleri

Ceylan Gündeğer, Rezzan Gündoğdu

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 pandemisi Aralık 2019'da Asya'da ortaya çıkmış ve Mart 2020'de tüm dünyayı etkisi altına almıştır (WHO, 2020). Pandemi ile birlikte tüm dünya ülkelerinin eğitim ve çalışma koşullarını hızla gözden geçirmesi gerekmiştir. Eğitim kurumlarının kapatılması ve yüz yüze eğitime ara verilmesiyle dünyada tüm eğitim düzeylerinden öğrenci nüfusunun yaklaşık yarısına karşılık gelen 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020a). Buna karşılık ülkeler çözümü, evden çalışma ve uzaktan eğitim kavramlarında bulmuştur. Türkiye'de bu durumdan etkilenen toplam öğrenci sayısı 24.901.925 ve yükseköğretimde ise bu sayısı 7.198.987'dir (UNESCO, 2020b).

Pandemi sebebiyle gündemin merkezinde kendine yer bulan uzaktan eğitim kavramı aslında eğitim alanında sıklıkla çalışılan bir konu olmakla birlikte yurt içinde ve özellikle yurt dışında çeşitli uygulamalarda da kendini göstermektedir. Uzaktan eğitim, sürekli gelişmekte olan teknolojinin eğitim dünyasına sağladığı avantajlardan faydalanılarak yürütülen bir sistemdir (Özdemir, Çakıroğlu, Bayılmış ve Ekiz, 2004). Dünyadaki ilk uzaktan eğitim uygulamasının (içerik, değerlendirme biçimi gibi açıklayıcı bilgileri olduğundan) 1840'ta Isaac Pitman tarafından İngiltere'de başlatıldığı kabul edilmektedir (Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012). Moore (1972) uzaktan eğitimin öğrenci, öğretmen ve iletişim olmak üzere üç unsuru olduğundan söz etmektedir.

Türkiye'de 2019-2020 bahar dönemi ile birlikte uzaktan eğitime geçen, bu amaçla alt yapı çalışmalarını hızlandıran üniversitelerin bir kısmında asenkron bir kısmında ise senkron şekilde derslerin yürütülmesi söz konusu olmuştur. Asenkron derslerde öğretim elemanları dersleri için videolar çekip sisteme yüklemiş; senkron derslerde ise öğretim elemanı ve öğrenciler eş zamanlı olarak sanal bir sınıfta buluşarak, tartışarak, soru-cevap yöntemini kullanarak ders dönemini tamamlamıştır. Derslerin çevrimiçi ortama aktarılması uygulama derslerinde birtakım sorunlara sebep olmuştur. Özellikle atölye ya da laboratuvar gerektiren dersler veya bir kuruma gidilerek, gözlem vb. uygulamaların gerçekleştirildiği derslerin çevrimiçi ortamda canlı yürütülmesinde bazı eksikler ortaya çıkmış ve uygulamaların işleyişinde süreç aksamış veya kesintiye uğramıştır. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK, 2021) 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar dönemine ilişkin yaptığı açıklamada, öğrenci ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin alındığı anket sonuçlarını Sağlık Bakanlığı ile paylaşarak görüşlerini alma yoluna gitmiştir. Sağlık Bakanlığı'ndan gelen görüşler şu şekildedir (YÖK, 2021):

*"Son 3 haftadır ülkemizde vaka sayısının yeniden artışa geçmesi daha dikkatli davranılmasını gerektirmektedir. Yükseköğretim kurumlarında yüz yüze eğitimin mevcut şartları dışında önemli bir hareketliliğe sebep olabileceği de unutulmamalıdır. Yükseköğretim kurumlarında uygulamalı eğitimlerde azami dikkat ile ve sıkı tedbirler eşliğinde yüz yüze eğitimin yapılabilmesi, ancak teorik eğitimlerin mümkün olduğunca uzaktan eğitim yöntemleri kullanılarak devam ettirilmesinin uygun olacağı mütalaa edilmektedir."*

Sağlık Bakanlığı'ndan gelen bu görüş ışığında, Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 17.02.2021 tarihli toplantısında, uygulamalı ve teorik derslere yönelik alınan kararların bir kısmı aşağıdaki gibidir (YÖK, 2021):

1. "Uygulamalı eğitimlerin "azami dikkatin gösterilmesi ve sıkı tedbirlerin alınması" şartıyla öğrenciler seyreltilerek, gruplara ayrılarak yüz yüze yapılabilmesi,
2. Teorik eğitimlerin ise Sağlık Bakanlığının görüşleri ile programlarda kazandırılması gereken asgari yeterlikler dikkate alınarak mümkün olduğunca çevrimiçi yapılması,

Bu açıklama ile birlikte üniversiteler de kendi web sitelerinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar dönemi için öğrencilere ve öğretim elemanlarına gerekli açıklamaları yapmışlardır. Buna göre üniversitelerde, tıp ve veterinerlik eğitimi haricindeki bölümlerde yer alan uygulamalı derslerin çevrimiçi yapılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmada, Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) anabilim dalındaki uygulamalı dersler olan, Bireyle Psikolojik Danışma, Psikolojik Testler, Topluma Hizmet Uygulamaları, Alan Çalışması, Kurumlarda Gözlem ve Seminer derslerinde, uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin yaşadıkları sorunların belirlenmesi, bu sorunların derinlemesine incelenmesi ve bu sorunlara yönelik öğrencilerin getirdiği çözümler ve/veya öğrencilerin getirilmesini istediği çözümlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. RPD lisans öğrencilerinin üniversitede ve diğer kurumlarda yürütülen uygulamalı derslere yönelik beklentileri nelerdir?
2. RPD lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı derslerde yaşadıkları sorunlar ve uzaktan eğitim sürecinin getirdiği avantajlar nelerdir?
3. RPD lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı derslerin yürütülmesine yönelik çözüm önerileri nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışma betimsel türde nitel bir araştırmadır. Çalışmada yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yardımıyla veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Karasar, 1994). Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre odak grup görüşmesinde, grup dinamiğinden ötürü bireysel görüşmelere kıyasla daha derin ve daha zengin bir veri seti oluşturulabilmektedir. Bu nedenle çalışmada, bireysel görüşme yerine odak grup görüşmesi tercih edilmiştir.

Araştırmancın çalışma grubu, Yıldırım ve Şimşek'in (2011) odak grup görüşmesi hakkındaki önerileri dikkate alınarak, 10-15 kişiden oluşturulmuştur. Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, RPD Anabilim Dalı'nda lisans eğitimi almakta olan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışma grubuna amaca uygun (elverişli örnekleme) yöntemi ile ulaşılmış ve odak grup görüşmesinde, Patton'ın belirttiği gibi (2002), herkese eşit sürede cevaplandırma hakkı tanınmıştır. Odak grup görüşmesinde bir grup ile pandemi önlemleri alınarak yüz yüze görüşme; diğer grup ile online görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların gönüllülükleri esas alınmıştır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmancın amacına uygun soruları içerecek şekilde, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Soruların oluşturulmasında geçerliğin sağlanabilmesi için üç alan uzmanından görüş alınarak ve gerekli düzeltmeler yapılarak sorulara son şekli verilmiştir. Bu son hali ile Etik Kurul Onayı alındıktan sonra, odak grup görüşmesi öncesinde pilot uygulama yapılarak görüşme sorularının, görüşme ortamlarının ve kayıt cihazlarının denemesi yapılmış; nihai görüşme öncesinde eksiklikler belirlenmiş ve giderilmiştir. Odak grup görüşmeleri 1-1,5 saat sürmüştür.

Veri analizinde içerik analizi yöntemi uygulanmış; bu amaçla içerik ve kodlar belirlenmiştir. Güvenirliğinin belirlenebilmesi amacıyla, araştırma tamamlandığında, iki uzman arasındaki uyum için Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik katsayısı hesaplanacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin uygulamalı derslerin uzaktan eğitim ile yürütülmesine ilişkin belirttiği avantajlar incelenmiş olup araştırmancın diğer sonuçları tamamlanma aşamasındadır. İnceleme sonucu avantajların iki kategori altında ele alınabileceği görülmüştür: Çalışan öğrencilerin eğitimini tamamlayabilmesi ve öğrencilerin kendilerini geliştirmeye vakitlerinin kalması.

*"Ben çalıştığım için okula gelemiyordum, okula devam edemiyordum, dersleri alamıyordum ve bu yüzden mezun olamıyordum. Ama şu durumda uzaktan olduğu için derslerimi verebiliyorum, uygulamalı derslerde sıkıntı olabilir ama teorik dersleri bu şekilde öğrenebiliyorum. Okul ortamında olmak güzel bir şey ama okula gitmek gibi bir avantajımız yoksa benim gibi çalışan insanlar açısından güzel bir şey olduğunu düşünüyorum. Pandemi bittiğinde de uygulamalı derslerde değil ama teorik derslerde uzaktan eğitimin devam etmesinin gerektiğini düşünüyorum. İnsanlara bu şekilde bir avantajın sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Devam zorunluluğu benim gibi durumda olan kişilerin eğitim hakkını elinden alıyor."*

*"Hocam alan çalışmasında mesela okullara gidiyor olsak, okuldaki rehber öğretmenlerimiz elinden gelen bilgiyi sunuyor olacaktı. Şu anda da aynı şekilde yapmaya çalışıyorlar ama biz bunun öncesinde daha detaylı bir araştırma yapmak zorunda kalıyoruz. Hani haftada 1 gün toplanma imkânımız oluyor. Bu yüzden ön araştırmayı bizim yapmamız gerekiyor ama uzaktan eğitim olmasaydı-yüz yüze eğitim olsaydı okullara gidip rehber öğretmenlerden daha çok aktarım sağlayabilirdik. Bu yönden-kendimizi geliştirme-araştırma yönünde avantajları var diye düşünüyorum."*

**Anahtar Kelimeler:** uzaktan eğitim, uygulamalı dersler, RPD, PDR

### Kaynakça

- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Moore, M. (1972). Moderator effects Of Ambivalence İn Attitudemeasurement. Paperread at The Annual Meeting Of The Midwestern Psychological Association, Cleveland: Ohio.
- Mshvidobadze, T. & Gogoladze, T. (2012). "About Web-Based Distance Learning", International Journal of Distributed and Parallel Systems (Ijgps) Vol.3, No.3, Georgia.
- Özdemir, Ç., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C. ve Ekiz, H. (2004). "Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri", The Turkish Journal of Educational Technology, Cilt: 3, Sayı: 3, 17
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Unesco. (2020a). School Closures Caused by Coronavirus (COVID-19). Unesco. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Unesco. (2020b). Startling Digital Divides in Distance Learning Emerge. Unesco. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2021). 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı Bahar Dönemine İlişkin Açıklama. <https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinAciklamasi/2021/2020-2021-bahar-donemine-iliskin-aciklama.pdf>
- Who. (2020). Coronavirus Disease (Covid-19) Pandemic. World Health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>



## COVID 19 Pandemisi Sürecinde Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Algıladıkları Stres ve Ölüm Kaygıları Arasındaki Yordayıcı İlişkiler

Rezzan Gündoğdu

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Ölüm korkusu/kaygısı kavramı psikolojinin ele aldığı önemli kavramlardan biri olmuştur. Ölüm kavramı insanın varolduğu gündün beri önemli bir yere sahip olmuştur. Ölüm kaygı/korkusu ise insan için temel bir konu olarak ele alınmıştır. Birçok felsefeci, düşünür, edebiyatçı, ilahiyatçı, matematikçi, fizikçi vs. vs., ölümü “hiçlik” çerçevesinde ele alırken; birçoğu da “varlık” çerçevesinde ele almıştır. Günümüzde de hala ölüm kavramı ve ölüm korkusu/kaygısı kavramı ele alınmaya devam etmektedir. Ölümle ilgili en evrensel ve genellenebilir kavram belki de; ölümü hayatın normal bir parçası olarak kabul etmek gerektiği vurgusudur. Özellikle varoluşçular terapilerinde ölüm kavramını özel bir önem vermektedirler. Bireylerdeki ölüm korkuları/kaygılarının ortaya çıkışı, yaşanma biçimi, algılanması yani şiddeti/derecesi ise zaman zaman değişiklik göstermektedir. Son yıllarda tüm dünyayı etkisi altına alan ve yaklaşık bir buçuk yıldır devam eden COVID 19 küresel salgın döneminde de her yaşta bireyin ölüm korkusu ve kaygısı yaşadığı söylenebilir. Bu süreçte bazı bireyler ölüm kavramıyla daha erken yaşlarda tanışmış oldular ve bu salgına yakalanmış yakınlarını çok kısa bir sürede kaybetmeyi deneyimlediler. Benzer şekilde ölümün de hemen kendi yanıbaşlarında olduğunu gözlemlediler. Küresel salgına bağlı olarak insanların stres yaşantılarının artmış olabileceği görülmektedir. Ölüm düşüncesi de, bazı bireyler için stres kaynağı iken, bazıları için stresten kurtulma yolu; bazıları için bir yok oluşken, bazıları için de ölümsüz bir yaşamın başlangıcıdır (Tanhan ve Arı, 2006). Bu kapsamda içinde bulunulan küresel salgın döneminde bireylerin yaşadıkları stres onların ölüm kaygılarını arttırabilir. Belirtilen nedenlerden dolayı üniversite öğrencilerinde stres ve ölüm kaygısı arasındaki ilişkilerin incelenmesinin alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu kapsamda içinde bulunulan küresel salgın döneminde bireylerin yaşadıkları stres onların ölüm kaygılarını arttırabilir. Belirtilen nedenlerden dolayı üniversite öğrencilerinde stres ve ölüm kaygısı arasındaki ilişkilerin incelenmesinin alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmada, COVID-19 Pandemi sürecinde beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin algıladıkları stres ile ölüm kaygısı arasındaki betimsel ilişkilerin ve yordayıcı ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

### Proje/Araştırmanın Hipotezleri:

1. COVID-19 pandemi sürecinde beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin stres ve ölüm kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. COVID-19 Pandemi sürecinde beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin cinsiyete göre ölüm kaygıları düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. COVID-19 Pandemi sürecinde beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin yaşlarına göre ölüm kaygıları düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. COVID-19 Pandemi sürecinde beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ailelerinin gelir durumuna göre ölüm kaygıları düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. COVID-19 Pandemi sürecinde beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin corona virüs- 19'a bakış açılarına göre ölüm kaygıları düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. COVID-19 Pandemi sürecinde beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin en çok yaşadıkları duyguya göre ölüm kaygıları düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. COVID-19 pandemi sürecinde beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin algıladıkları stres ölüm kaygılarını yordamakta mıdır?

### Yöntem

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim dönemi içinde yapılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak internet üzerinden veriler google forms ile toplanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Orta Anadolu'daki bir devlet üniversitesi öğrencileri arasından uygun/elverişli örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmaya 250 kadın ve 86 erkek, toplamda 336 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri Algılanan Stres Ölçeği, Abdel-Khalek Ölüm Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde veriler ilişkisiz Örneklem

t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi ile çözümlenmiştir.


**Algılanan Stres Ölçeği:** Ölçek, Eskin, Harlak, Demirkıran, Dereboy (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde çalışmaya gönüllü olarak katılan 234 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısı .82, test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen stres puanlarının, hayat olayları ve depresyon ile pozitif yönde, hayat doyumu, öz-saygı ve algılanan sosyal destek puanlarıyla negatif yönde bağlantı katsayısına sahip olduğu bulunmuştur. Yapılan faktör çözümlenmeleri, ölçeğin yetersiz öz-yeterlik ve stres/rahatsızlık algısı olmak üzere iki faktörlü bir yapıda olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, literatürle uyumlu olarak ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir ve geçerli olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, Türkçe ASÖ, insanların öznel stres algılarını ölçmek üzere kullanılabilir nitelikte geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracıdır.


**Abdel-Khalek Ölüm Anksiyetesi Ölçeği:** Ölçek, Abdel-Khalek (2004) tarafından bireylerin ölüm kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla ve müslüman toplulukların kültürleri ve dini özellikleri göz önüne alınarak geliştirilmiştir. Ölçeğin toplam 20 maddesi vardır ve 0-5 arasında puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Puanların artması, ölüm kaygısı düzeyinin yükselmesine işaret eder. Ölçeğin özgün formuna ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Suriye, Kuveyt ve Mısır'dan toplanan verilerle gerçekleştirilmiş ve Cronbach alfa değerlerinin .88-.93 aralığında olduğu gözlenmiştir. Ölçek, Türk kültürüne Sarıççek Aydoğan, Gülseren, Öztürk Sarıkaya ve Özen (2015) tarafından uyarlanmıştır. Tıp Fakültesi öğrencileriyle (n: 220) yürütülen çalışmada Cronbach alfa katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Temel Bileşenler Analizi'ne göre ölçeğin varyansın %65.6'sını açıkladığı ve beş faktörden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Bu faktörler; ölümle ilişkili görsel uyarıların uyandırdığı korku (2., 8., 11., 16., 17. maddeler), ölümün beraberindeki fiziksel ve ruhsal acıya ilişkin korku (5., 6., 10., 15., 19. maddeler), ölümü hatırlatan diğer durumlarla ilişkili korku (3., 12., 14., 18. maddeler), ölümden sonrasına ilişkin korku (7., 9., 13. maddeler) ve ölme işinin kendisine yönelik korku (1., 4., 20. maddeler) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında Hastane Anksiyete-Depresyon Ölçeği'nin depresyon alt ölçeği için .26, anksiyete alt ölçeği için .39 düzeyinde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (Derin, 2019).


### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tablo 1

COVID-19 Pandemi sürecinde beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin cinsiyete göre ölüm kaygıları


Değişken	Düzyey	n		S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	250	56.30	16.98	334	5.63	.00
	Erkek	86	44.45	16.32			

Tablo 1 incelendiğinde, beliren yetişkinlik dönemindeki kadınların (n=250) ölüm kaygısı puan ortalaması (=56.30);

erkeklerin (n=86) ölüm kaygısı puan ortalamasından (=44.45) yüksektir. İlişkisiz örneklem t testi sonucunda COVID-19 Pandemi sürecinde beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ölüm kaygılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık (t:5.63; p<.05) bulunmuştur.

Tablo 6

COVID-19 Pandemisi sürecinde beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin Corona Virüse bakış açılarına göre ölüm kaygılarına ilişkin betimsel istatistikler

Bakış Açısı	n		S
Corona Virüs kolay atlatılacak hastalığa neden olabilir	67	48.26	17.19
Corona Virüs ciddi hastalığa neden olur	155	53.56	17.09
Corona Virüs ölümcüldür	114	55.81	17.97

Tablo 6 incelendiğinde beliren yetişkinlerin Corona Virüs'e ilişkin bakış açılarına göre ölüm kaygısı puan ortalamalarında farklılıklar görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** stres, ölüm kaygısı, beliren yetişkinlik

**Kaynakça**

- Abdel-Khalek, A. M. (2004b). The Arabic Scale of Death Anxiety (ASDA): Its development, validation, and results in three Arab countries. *Death Studies*, 28(5), 435-457.
- Derin, S. (2019). *Ölüm kaygısına ilişkin bir model testi: Denetim odağı, kaygı ve ölüm obsesyonunun rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F. ve Dereboy, Ç. (2013). Algılanan stres ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik analizi. *Yeni Symposium Journal*, 51 (13), 132-140.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 2.3 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tanhan, F. ve Arı, F. (2006). Üniversite öğrencilerinin ölüme verdikleri anlam ve öğrenim gördükleri program açısından ölüm kaygısı düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 34-43.

## Türkiye’deki Liselerde Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi Hipotezinin İncelenmesi

Şule Demirel Dingeeç, Uğur Sak

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Benlik algısı bireyin kendisiyle ilgili algı, duygu, düşünce ve tutumları olarak tanımlanabilir (Açıkgöz-Ün, 2016). Akademik benlik algısı, benlik algısının alt boyutlarından biridir. Hattie (1992) akademik benlik algısını bireyin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algısı olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin yaşı ve cinsiyeti gibi demografik özelliklerinin yanı sıra bireysel başarıları, devam ettikleri sınıfın ve okulun başarı düzeyi, kendilerini kıyaslama ölçütleri gibi pek çok değişken akademik benlik algısını etkileyebilmektedir. Bireyin benlik algısının oluşmasında, kendini başkalarıyla kıyaslaması etkili olmaktadır. Kıyaslama, belirli gruplar ölçüt alınarak yapılır ve ölçüt alınan bu gruplar referans çerçevesi olarak adlandırılır (Festinger, 1954). Marsh ve Parker (1984) akademik benlik algısının bu kıyaslamalara dayanarak oluştuğunu öne sürmüşlerdir. Sosyal kıyaslamalarda birey, kendini kıyasladığı gruba benzer algılıyorsa asimilasyon; kendini gruptan farklı algılıyorsa zıtlık etkisi yaşar. Marsh ve Parker’a (1984) göre, aynı yetenek düzeyindeki öğrenciler akademik başarıları düşük olan okullarda daha yüksek akademik benlik algısına, akademik başarıları yüksek olan okullarda ise daha düşük akademik benlik algısına sahip olurlar. Okulun ortalama akademik başarısının yüksek olmasının öğrencinin akademik benlik algısını olumsuz etkilediğini belirten bu hipoteze “Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi” (BBKGE) adını vermişlerdir. Bu hipoteze göre, öğrenci kendini başarı düzeyi yüksek gruptan farklı algılamakta ve zıtlık etkisi yaşamaktadır. Buna karşın, özellikle özel yeteneklilerin eğitimi alanında yetenekli öğrencilerin gruplanarak eğitim almasının, onların akademik başarılarına, akademik benlik algılarına ve akademik tutumlarına olumlu etkileri olduğu savunulmaktadır (Van Tassel Baska, 1998). Bu bakış açısına göre özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısı, zıtlık etkisinde öne sürülenin aksine homojen yetenek düzeyindeki gruptan olumlu etkilenmektedir.

Bu çalışmada, farklı başarı düzeyine sahip liselerde eğitim alan öğrencilerin akademik benlik algıları karşılaştırılmıştır. Liseler, liseye yani temel ortaöğretime geçiş (TEOG) puanı temel alınarak yüksek, orta ve düşük başarı düzeyinde okullar olmak üzere üç düzeyde sınıflandırılmıştır. Böylece öğrencilerin akademik benlik algısının devam ettikleri okulların başarı düzeyine göre nasıl etkilendikleri karşılaştırılabilir. Buna ek olarak BBKGE hipotezinin varlığı tüm başarı düzeyindeki okullarda ve ayrıca yüksek başarı düzeyindeki okullarda incelenmiştir. Böylece Türkiye’de farklı başarı düzeyindeki liselere devam eden öğrencilerin akademik benlik algısının, okullarının ortalama başarı düzeyinden nasıl etkilendiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları, koşullara ve katılımcılara bir müdahale yapılmadan belirlemek amaçlanır (Büyüköztürk, vd., 2008). Bu yöntem, kritik değişkenler açısından farklılık gösteren ancak karşılaştırılabilir örneklemelerin karşılaştırılmasında kullanılabilir (Balci, 2015). Nedensel karşılaştırma araştırmaları, gruplar arasındaki farklılığın araştırma başlamadan önce oluştuğunu, gruplar üzerinde herhangi bir uyarılma yapılmadığını gösterir. İleriye yönelik nedensel karşılaştırma araştırmalarında, çalışmaya neden ile başlanır ve olası sonuçlar aranır. Bu çalışmada da farklı başarı düzeyindeki lise öğrencilerinin akademik benlik algı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Farklı başarı düzeyindeki liseler temel bağımsız değişken iken akademik benlik algısı temel bağımlı değişkendir.

Çalışmada nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılarak düşük, orta ve yüksek başarı düzeyindeki lise öğrencilerinin akademik benlik algısı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Türkiye’yi temsil eden ve rassal olarak atanan 12 ildeki 9. ve 10. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 4273 lise öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların %20’si İstanbul, %8’i Ankara, %7’si Eskişehir, %6’sı Kütahya, %6’sı Kırklareli, %8’i Kahramanmaraş, %7’si samsun, %11’i Aksaray, %6’sı Trabzon, %4’ü Mardin, %13’ü Malatya, %5’i Erzurum şehrinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerden oluşmuştur.

Araştırmada veri toplanması için kişisel bilgi formu ile Türkçe’ye uyarlanan Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II (Marsh, 1990) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda, öğrencinin okulu, sınıf düzeyi, cinsiyeti, TEOG puanı, ders notları gibi bilgiler sorulmuştur. Ölçekte ise öğrencilerin akademik benlik algı düzeylerinin belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizleri ve hiyerarşik regresyon analizleri kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada BBKGE'nin destek bulduğu ve bulmadığı sonuçlar eş zamanlı olarak elde edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizleri, akademik benlik algısını en güçlü yordayan değişkenin öğrencinin bireysel ders notları olduğunu göstermiştir. Bireysel başarı kontrol edildiğinde ise okulun genel not ortalamasının akademik benlik algısına negatif katkısı bulunmuş ve BBKGE'ye destek elde edilmiştir. Ancak örnekleme yer alan seçkin liseler için ayrıca yapılan regresyon analizleri, bu okullarda bireysel başarı kontrol edildiğinde, okulun ortalama TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) puanının akademik benlik algısına pozitif katkı sağladığını göstermiştir. Böylece bu liselerde BBKGE hipotezinin aksine bir sonuç da elde edilmiştir.

Çalışmadan elde edilebilecek genel sonuç, yüksek başarı düzeyindeki okulların öğrencilerinin hem zıtlık hem asimilasyon etkisi yaşamalarıdır. Çalışmadaki bir diğer önemli sonuç ise bir öğrenci hangi okulda olursa olsun akademik benlik algısını belirleyen en önemli değişken kendi bireysel başarısı olmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BBKGE), akademik benlik algısı

### Kaynakça

- Açıkgöz-Ün, K. (2016). Etkili öğrenme ve öğretme. (8.baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Balcı, A. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. (11.baskı) Ankara: Pegem Yayınevi.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational psychology*, 82(4), 623.
- Marsh, H. W., and Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.
- Van Tassel-Baska, J. (1998). The disadvantaged gifted. Em J. F. Feldhusen, (Ed.), *Excellence in educating the gifted içinde* (s.53-69). Denver: Love.

## Psikolojik Danışmanların Terapötik Süreçteki Mikroagresyon Tutumlarına İlişkin Nitel Bir Araştırma

Oğuzhan Yıldırım, Hatice Kumcağız

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Mikroagresyon; farklı dil, din, ırk, kültür, etnik köken, dini inanç ve cinsel yönelime sahip olan marjinal gruptaki kişilere yönelik olumsuz mesajlar içeren çoğunlukla farkında olunmayan sözel ve davranışsal eylemlerdir (Sue & Sue, 2016, s.130). Mikroagresyonlar psikolojik sağlığı, öz saygıyı ve akademik öz yeterliği olumsuz yönde etkilemektedir (Forrest-Bank & Cuellar, 2018, s.50). Bu tutumlar kişilerde suçluluk, gelecek kaygısı, utanç, yoğun öfke gibi duygulara (Ertem, 2020, s.137), mutluluğun ve yaşam doyumunun düşmesine (Williams, Neighbors & Jackson, 2003, s.200), depresif özelliklerin artmasına (Keels, Durkee & Hope, 2017, s.19) ve madde kullanımına neden olmaktadır (Borrell ve diğerleri, 2007, s.1068). Uzun süren mikroagresyon ve ayrımcılık bireylerin ruhsal sağlığının yanında fiziksel sağlığını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu kişilerin kendilerini dışlayan kişilere yanıt vermeye çalışmaları ise daha fazla acı çekmelerine neden olmaktadır (Williams, 2020, s.38). Azınlık gruplarda yer alan kişilere yönelik gösterilen mikroagresyonun farklı yansımaları da bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre mikroagresyon içeren ifadelerle maruz kalan kişilerin kendilerini suçlu ve ikinci sınıf vatandaş olarak hissettiği, kişisel başarılarının küçümsendiği ve ırksal/kültürel özelliklerinden soyutlanmak zorunda kaldığı görülmektedir (Torres, Driscoll & Burrow, 2010, s.17). Wong ve diğerleri (2013, s.14) farklı ırk/etnik kökene sahip kişilere yönelik gösterilen ırksal mikroagresyonun fiziksel ve ruhsal etkilerini ortaya çıkaran bir model sunmuşlardır. Bu modele göre ırksal mikroagresyon; sorunlu sosyal/kişilerarası ilişkileri (sosyal soyutlama, sosyal normlar), duygusal bozuklukları (ruminasyon, baskı, başa çıkma) ve bilişsel sorunları (umutsuzluk, olumsuz öz şema, risk alma davranışı) tetiklemektedir. Bu sorunlu sosyal/kişilerarası ilişkiler, duygusal bozukluklar ve bilişsel sorunlar da psikolojik ve fiziksel sağlığı (depresyon, kaygı, madde kullanımı, yüksek tansiyon) olumsuz yönde etkilemektedir.

Son yıllarda mikroagresyonlara Türkiye’de de sıklıkla rastlanmaya başlanmıştır (Er & Karakuş, 2020, s.224; Güleç & Özden, 2019, s.121). Ancak yurtiçi alanyazın incelendiğinde mikroagresyon konusunun incelendiği araştırmaların az sayıda olduğu görülmüş ve mikroagresyonun terapötik süreçteki yeri hakkında yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda terapötik uyum ve başarının önünde ciddi bir engel olarak görülen mikroagresyon hakkında psikolojik danışmanların öz farkındalıklarını arttırmaları ve öz yeterliklerini yeniden gözden geçirmeleri amacıyla konuyla ilgili ayrıntılı bir çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

### Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yapılmış bir çalışmadır. Bu tür araştırmalarda gündelik yaşamda karşılaşılan ve farkında olunmayan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olunmayan olgular derinlemesine incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2019, s.69). Nitel araştırmalar içerisinde en sık karşılaşılan tip olan fenomenolojik araştırmalarda kişilerin üzerinde çalışılan olguyu nasıl anlamlandırdıkları analiz edilir (Johnson & Christensen, 2014, s.48). Araştırmanın çalışma grubunu 19’u kadın 14’ü erkek olmak üzere toplamda 33 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler toplanırken gizlilik ilkesiyle hareket edilmiş ve katılımcıların isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Erkek katılımcılar E1, E2, E3... kadın katılımcılar ise K1, K2, K3... olarak kodlanmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilmiştir. Bu örnekleme tekniğinde birbirinden farklı özelliklere sahip kişiler araştırmaya dâhil edilirken çalışılan konu derinlemesine analiz edilir ve zengin içerikli veriler toplanır (Johnson & Christensen, 2014, s.236). Örneklemin uygun ve yeterli olması araştırmanın iç ve dış geçerliğini etkilediğinden örneklem sayısını belirlemek oldukça önemlidir. Bu araştırmanın odağı, kuramsal örnekleme ve toplanacak veri miktarı ve derinliği göz önüne alındığında örneklem büyüklüğünün 20-30 arasında olması araştırmacılar tarafından uygun görülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2019, s.124). Araştırmada nitel veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formun başında katılımcıların yaşı, cinsiyeti, mesleki deneyimi ve öğrenim düzeyine ilişkin sorular yer almaktadır. Soru formunun devamında ise araştırmada incelenecek olan mikroagresyon olgusunu içeren altı soru bulunmaktadır. Soruların her biri bir alt boyutu ölçecek biçimde hazırlanmıştır. Sorular sırasıyla değer, inanç, dünya görüşü, ırk/etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, engel durumu ve yaş boyutlarını incelemektedir.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kendisinden farklı inanç, değer ve dünya görüşüne sahip olan danışanlar ile çalışan psikolojik danışmanların büyük çoğunluğu danışanlarına yönelik yansız, yüksüz, yargısız bir tutum sergilemiş ve onları koşulsuz kabul ilkesiyle karşılamışlardır. Bu katılımcıların mikroagresif tutum sergilemedikleri anlaşılmıştır. Psikolojik danışmanların oluşturduğu terapötik koşulların başında da koşulsuz kabul ilkesinin geldiği bilinmektedir (Hackney & Cormier, 2008, s.64). Azınlık gruplardaki kişilerin ırk/etnik kökenini yok saymak mikroagresyonun bir başka boyutudur (Sue&Sue, 2016, s.131). Ancak terapötik süreçte ırk/etnik köken danışanlar için önemli bilgileri de taşımaktadır. Ayrıca ırk/etnik köken danışanların kültürleri ve avantajlı veya dezavantajlı gruplarda yaşayıp yaşamadığı hakkında bilgi sağlamaktadır. Bu farklılıkları görmezden gelmek ve herkesi aynı görmek danışanların ırk/etnik kökenlerini yok saymak anlamına geldiği için mikroagresif bir tutum olarak değerlendirilmektedir. Benzer olarak farklı ırk/etnik kökendeki danışanların eşit olduğunu söyleyen bazı danışmanlar da vardır. Bu katılımcıların görüşleri de benzer şekilde ırk/etnik kökenden kaynaklanan farklılıkları, sorunları ve avantajları yok saydığından mikroagresyon olarak görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde insanların azınlık gruplardaki farklı ırk/etnik kökene sahip kişilere sıklıkla mikroagresyon içeren ifadelerde buldukları anlaşılmaktadır (McCabe, 2009, s.133). Bu farklılıkları kabullenen ve taşıyabileceği dezavantajların farkında olan psikolojik danışmanlar ile danışanı sahip olduğu ırk/etnik kökenden dolayı herkesten farklı, özel ve biricik olarak gören psikolojik danışmanlar terapötik süreci sağlıklı şekilde yürütebileceklerdir. Bu danışmanların mikroagresif tutumlar sergilemedikleri anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik danışma, terapötik süreç, mikroagresyon, nitel araştırma.

## Kaynakça

- Basford, T. E., Offermann, L. R., & Behrend, T. S. (2014). Do you see what I see? Perceptions of gender microaggressions in the workplace. *Psychology of Women Quarterly, 38*(3), 340-349.
- Borrell, L. N., Jacobs Jr, D. R., Williams, D. R., Pletcher, M. J., Houston, T. K., & Kiefe, C. I. (2007). Self-reported racial discrimination and substance use in the Coronary Artery Risk Development in Adults Study. *American Journal of Epidemiology, 166*(9), 1068-1079.
- Chrisler, J. C., Barney, A., & Palatino, B. (2016). Ageism can be hazardous to women's health: ageism, sexism, and stereotypes of older women in the healthcare system. *Journal of Social Issues, 72*(1), 86-104.
- Constantine, M. G., Smith, L., Redington, R. M., & Owens, D. (2008). Racial microaggressions against Black counseling and counseling psychology faculty: A central challenge in the multicultural counseling movement. *Journal of Counseling & Development, 86*(3), 348-355.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Mentis.
- Er, Z., & Karakuş, N. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde mikrosaldırıcılık: Ortaokul örneği. *International Journal of Language Academy, 8*(4), 223-239.
- Ertem, M. E. (2020). COVID-19 Pandemisi ve Sosyal Damgalama. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(2), 135-138.
- Forrest-Bank, S. S., & Cuellar, M. J. (2018). The mediating effects of ethnic identity on the relationships between racial microaggression and psychological well-being. *Social Work Research, 42*(1), 44-56.
- Galupo, M. P., Henise, S. B., & Davis, K. S. (2014). Transgender microaggressions in the context of friendship: Patterns of experience across friends' sexual orientation and gender identity. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 1*(4), 461-470.
- Gordon, S. (2020). Ageism and age discrimination in the family: Applying an intergenerational critical consciousness approach. *Clinical Social Work Journal, 48*(2), 169-178.
- Güleç, İ., & Özden, E. (2019). Kasıtsız hakaret (microaggressions) ve Türkiye'de sık görülen örnekleri. *Akademik İncelemeler Dergisi, 14*(2), 121-162.
- Hackney, H. & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. Mentis.
- Husain, A., & Howard, S. (2017). Religious microaggressions: A case study of Muslim Americans. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, 26*(1-2), 139-152.

- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. Eğiten Kitap.
- Kattari, S. K. (2020). Ableist microaggressions and the mental health of disabled adults. *Community mental health journal*, 56(6), 1170-1179.
- Keels, M., Durkee, M., & Hope, E. (2017). The psychological and academic costs of school-based racial and ethnic microaggressions. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1316-1344.
- McCabe, J. (2009). Racial and gender microaggressions on a predominantly-White campus: Experiences of Black, Latina/o and White undergraduates. *Race, Gender & Class*,1(2), 133-151.

## Ruh Sağlığını Korumada Mobil Uygulamaların Yeri ve Uygulama Değerlendirme Rehberi

Nesime Can, Öykü Mançe Çalışır

Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi ile birlikte teknolojik araçların ve internetin kullanımının artması hem iş hem de eğitim hayatının dijitalleşmesi, sosyal hayatın kısıtlanması, rutinlerin değişmesi pek çok ruh sağlığı probleminin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Sahu, 2020; Sun ve ark., 2021; Xiong ve ark., 2020). Belirsizlik ve bilinmezlikle karşılaşıldığında özellikle korku, kaygı, stres gibi tepkilerin ortaya çıktığı ve belirsizliğin devamı ile de bu tepkilerin kronikleştiği vurgulanmaktadır (WHO, 2021). Sosyal hayatın sınırlandırıldığı ve ruh sağlığını koruma ihtiyacının daha da arttığı bu günlerde, korku, kaygı ve stres gibi tepkilerle baş etmede en sık başvurulan kaynakların başında internet, dijital materyaller ve akıllı telefon uygulamaların geldiği belirtilebilir (Carballea ve Rivera, 2020).

Türkiye’de internet kullanımı tüm dünyada olduğu gibi her geçen yıl artmaktadır. TÜİK (2020) verilerine göre 2019 yılında %75,3 olarak belirlenen internet kullanım oranı, 2020 yılında %79 olarak güncellenmiştir. Ayrıca ülkemizde yetişkinlerin %98’inin cep telefonu kullandığı ve kullanıcıların %77’sinin ise akıllı telefon kullandığı belirtilmektedir (Taşçı, 2020).

Dijital çağ ile birlikte ruh sağlığı alanında da pek çok gelişme yaşanmıştır. Online psikoterapi uygulamaları, çevrimiçi psikoeğitimler dijital çağ müdahaleleri olarak gündeme gelmiştir (Yüksel, 2019). Ayrıca geliştirilen web siteleri, akıllı telefon uygulamaları, giyilebilir araçlar da kullanıcıların ilgisine sunulmuştur (Schueller ve Torous, 2020). Bu hizmetler arasında kolay erişilebilirliği, ekonomik olması, mekânsal ve zamansal avantajları ile akıllı telefon uygulamaları ön plana çıkmaktadır.

Yapılan bir araştırmaya göre ruh sağlığı alanında geliştirilmiş 10.000’den fazla akıllı telefon uygulaması bulunmaktadır (Torous ve ark., 2018). Her ne kadar kullanımı kolay ve erişilebilir olsa da kullanılan akıllı telefon uygulamalarının içeriği ve etkililikleri ile ilgili yapılan akademik çalışmalar hızla devam etmektedir ve henüz uygulamaların etkililikleri ile ilgili yeterli verinin olmadığı belirtilebilir (Clough ve Casey, 2015; Marshall, Dunstan ve Bartik, 2020).

Tüm bu veriler göz önüne alındığında bu bildiri kapsamında ruh sağlığı alanında geliştirilmiş akıllı telefon uygulamalarının literatürdeki yeri incelenecektir. Yurt dışında sıkça kullanılan uygulamalara örnekler verilerek ülkemizde akıllı telefon uygulamalarının kullanım durumu tartışılacaktır. Ayrıca Amerikan Psikiyatri Derneği (APA)’nin hazırladığı ‘uygulama değerlendirme modeli’ tanıtılarak hem ruh sağlığı çalışanlarının hem de akıllı telefon kullanıcılarının uygulama seçerken nelere dikkat etmeleri gerektiği noktasında öneriler sunulacaktır. Son olarak ise Türkçe hizmet sunan bir mobil uygulama (Meditopia) değerlendirilerek, sonuçları katılımcılarla paylaşılacaktır.

### Yöntem

Kuramsal yapıda hazırlanan bu bildiri bir derleme çalışmasıdır. İyi bir derleme dinleyiciye ve okuyucuya seçilen konu ile ilgili güncel bilginin durumuna ilişkin tarafsız bir bakış açısı kazandırdığı için önemlidir. Bir derleme çalışması yapmanın temel nedeni önemli bir araştırma sorusuna ya da konusuna ilişkin güncel araştırma literatürü içindeki en iyi kaynakların okunabilir bir sentezini oluşturmaktır. Bu sentezi yapmak amacıyla, bu çalışma kapsamındaki literatür taramasında kullanılan veri tabanları arasında PubMed, PsychInfo, Ebsco, Google Scholar ve TR Dizin bulunmaktadır. Tarama yapılırken, dijital dünyanın gelişimindeki hız göz önüne alındığında yalnızca son 10 yılda yapılan çalışmaların tarama kapsamında dikkate alındığı belirtilebilir.

Bu derleme çalışmasının iki temel amacı bulunmaktadır. İlk amacı, dijital ruh sağlığı alanında geliştirilen akıllı telefon uygulamalarının güncel durumu ile ilgili hem yurt içi hem de yurt dışı literatürü tarayarak konu ile ilgili yurt içinde çalışmalar yapmayı planlayan araştırmacılar ve mobil uygulama kullanımı ile ilgilenen uygulayıcılara ve kullanıcılara öneriler sunmaktır. İkinci amacı ise Amerikan Psikiyatri Derneği’nin hazırladığı uygulama değerlendirme modelinin tanıtılması ve bu model kapsamında Türkçe ruh sağlığı hizmeti veren bir mobil uygulamanın (Meditopia) inceleme sonuçlarının katılımcılarla paylaşılmasıdır. Seçilen örnek mobil uygulamanın değerlendirmesi yapılırken APA’nın geliştirdiği uygulama değerlendirme modeli temel alınacak ve model kapsamında geliştirilmiş sorulara yanıt aranacaktır. Başka bir ifade ile seçilen örnek mobil uygulama; erişim ve geçmiş, gizlilik ve güvenlik, klinik temel, kullanışlılık, terapötik amaç gibi başlıklar altında incelenerek değerlendirilmesi yapılacak ve sonuçları paylaşılacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ruh sağlığı alanında binlerce akıllı telefon uygulaması geliştirilmesi ile birlikte akıllı telefon uygulamalarının seçiminde ve kullanımında nelere dikkat edilmesi gerektiği noktasında soru ve sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu problemin çözümü içinse, APA kapsamlı bir uygulama değerlendirme modeli geliştirmiştir. Bu değerlendirme modelinin geliştirilme amacı, ruh sağlığı çalışanlarını ve uygulama kullanıcılarını doğru uygulamaların seçimi noktasında bilgilendirerek bilinçlendirmektir. Bu model kapsamında, erişim ve geçmiş, gizlilik ve güvenlik, klinik temel, kullanışlılık, terapötik amaç başlıkları altında geliştirilmiş detaylı sorular bulunmaktadır. Bu sorulara verilen yanıtlar sonucunda, uygulamanın kullanıma uygun olup olmadığı hakkında bir karar verilmesi beklenmektedir (APA, 2021). Ayrıca, Harvard Üniversitesi tarafından “dijital bir klinik” oluşturulmuştur. Bu klinikte APA’nın geliştirmiş olduğu akıllı telefon uygulama değerlendirme modeli kullanılarak akıllı telefon uygulamaları değerlendirilmekte ve kullanıcılar için bilgilendirici bir veritabanı oluşturulmaktadır.

Yapılan literatür taraması ve kullanılan mobil uygulamaların yurt içinde ve yurt dışındaki güncel durumunun derlenmesi, ülkemizde dijital ruh sağlığı alanında yapılacak araştırma çalışmalarına zemin hazırlayabilir. Özellikle APA’nın uygulama değerlendirme modeli gibi Türkiye’deki akıllı telefon uygulamalarının değerlendirilmesi için konu ile ilgili derneklerin (ör: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, Türk Psikologlar Derneği, vb.) model çalışmaları yapmaları veya kullanıcıları bilgilendirici içerikler oluşturmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** dijital ruh sağlığı, mobil uygulamalar, uygulama değerlendirme modeli, akıllı telefon uygulamaları

## Kaynakça

- Akgün, B. D., Aktaç, A., ve Yorulmaz, O. (2019). Ruh sağlığında mobil uygulamalar: Etkinliğe yönelik sistematik bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 11(4), 519-530. doi:10.18863/pgy.441765
- American Psychiatric Association (2021). *The App evaluation model*. Retrieved from <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/mental-health-apps/the-app-evaluation-model>
- Carballea, D., & Rivera, R. M. (2020). Coronavirus and interpersonal violence: A need for digital mental health resources. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S208-S209. <https://doi.org/10.1037/tra0000849>
- Clough, B. A., & Casey, L. M. (2015). The smart therapist: A look to the future of smartphones and mHealth technologies in psychotherapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 46(3), 147-153. <https://doi.org/10.1037/pro0000011>
- Lustgarten, S. D., & Elhai, J. D. (2018). Technology use in mental health practice and research: Legal and ethical risks. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25(2), e12234. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12234>
- Marshall, J. M., Dunstan, D. A., & Bartik, W. (2020). Smartphone psychology: New approaches towards safe and efficacious mobile mental health apps. *Professional Psychology: Research and Practice*, 51(3), 214-222. <https://doi.org/10.1037/pro0000278>
- Rojas, G., Martínez, V., Martínez, P., Franco, P., & Jiménez-Molina, Á. (2019). Improving mental health care in developing countries through digital technologies: A mini narrative review of the Chilean case. *Frontiers in Public Health*, 7(391). doi:10.3389/fpubh.2019.00391
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Schmidt, U., & Wykes, T. (2012). E-mental health - a land of unlimited possibilities. *Journal of Mental Health*, 21(4), 327-31. <https://doi.org/10.3109/09638237.2012.705930>
- Schueller S.M., & Torous J. (2020). Scaling evidence-based treatments through digital mental health. *American Psychologist*, 75(8), 1093-1104. <https://doi.org/10.1037/amp0000654>
- Sun, S., Goldberg, S.B., Lin, D., Qiao, S. & Operario, D. (2021). Psychiatric symptoms, risk, and protective factors among university students in quarantine during the COVID-19 pandemic in China. *Global Health* 17, 15. <https://doi.org/10.1186/s12992-021-00663-x>

Taşçı, E. (2020). *Türkiye nüfusunun yüzde 77'si akıllı telefon kullanıyor*. Erişim adresi

<https://www.istanbul.edu.tr/tr/haber/turkiye-nufusunun-yuzde-77si-akilli-telefon-kullaniyor-67006B00640038004B0076003000310059002D00440039007900700046006200610041004F003200370077003200>

Torous, J., Firth, J., Huckvale, K., Larsen, M. E., Cosco, T. D., Carney, R., . . . Christensen, H. (2018). The emerging imperative for a consensus approach toward the rating and clinical recommendation of mental health apps. *Journal of Mental and Nervous Disease*, 206, 662–666. <http://dx.doi.org/10.1097/NMD.0000000000000864>

World Health Organization (2021). *Mental health & COVID-19*. Retrieved from <https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/COVID-19>

Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>

Yüksel, R. N. (2019). *Ruh sağlığı ve dijital çağ uygulamaları*. Ankara: Akademisyen Kitapevi

## Acının Dönüştürücü Gücü ve İçgörünün Psikolojik Sağlık Düzeyine Etkisi: Yetişkin Bireyler Üzerinde Bir Araştırma

Rumeysa Sağır, Ümit Morsümbül

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsanlar yaşamları boyunca pek çok olumsuzlukla, örseleyici, sarsıcı ve stresli yaşam olaylarıyla karşı karşıya kalabilmektedir. Olumsuz yaşantıları deneyimleyen kişilerin, bu durumlara tepkileri veya bu durumlarla başa çıkma stratejileri farklıdır. Bazı insanlar, yaşanan stresli ve travmatik olaylar karşısında anksiyete ve depresyon gibi çeşitli sıkıntılar yaşayabilmekte ve olumsuz ruh halinde çok uzun süre kalabilmektedir. Bazı insanlar ise, bu tür olumsuz yaşantıların ortaya çıkardığı ruh halinden kısa sürede çıkabilmekte ve normal yaşamlarına dönebilmektedirler. Kendini toparlayabilen ve olağan yaşamlarına dönebilen insanların sahip oldukları bu güç, pozitif psikoloji yaklaşımında psikolojik sağlamlıkla açıklanmaktadır (Doğan, 2015).

Acının dönüştürücü gücü; zorlukların, olumsuz, ıstırap verici ve travmatik yaşam olaylarının ardından pozitif yönde değişimler yaşanacağına ilişkin kişisel inançları ifade eden bir kavramdır. (Dinçer, 2018; Dinçer, Ekşi, Demirci ve Kardeş, 2015; Ekşi, Dinçer ve Akalp, 2017; Joshanloo, 2014, 2015; Tedeschi ve Calhoun, 1996). Kavramı, pozitif psikoloji bağlamında ele alan Joshanloo'ya (2014) göre acının dönüştürücü gücüyle ilgili inançlar; acıların kişiyi olgunlaştırdığı ve sabırla karşılanırsa hakiki mutlulukların kapı aralayıcı olacağı, yani mutluluğa ulaşmak için zorluklara katlanmak gerektiği konusundaki inançları yansıtmaktadır (Dinçer ve Aydoğan, 2019).

Ulaşılabilen alanyazın göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'de acının dönüştürücü gücü kavramı üzerine henüz çok fazla araştırma yapılmadığı görülmektedir. Mevcut araştırmalarda üniversite öğrencilerinde acının dönüştürücü gücünün, psikolojik sağlamlıkla (Dinçer vd., 2015) ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılabilen alan çalışmalarında bu kavramların ilişkisinin yetişkin bireyler üzerinde incelenmediği görülmüştür. Bu bağlamda yetişkin bireyler üzerinde acının dönüştürücü gücü ve psikolojik sağlamlık ilişkisinin incelenmesi önemli görülmüştür.

İçgörü, kişinin kendi iç dünyasını ve sorunlarını anlama kapasitesi olarak tanımlanabilse de kullanıldığı bağlama göre kavramın kapsamına dair farklı görüşler bulunmaktadır (Harrington, Loffredo ve Perz, 2014; akt, Kaya, Eken ve Ümmet, 2021). Psikolojik yardım sürecinde bireylerin içgörü kazanması, kendi güç ve yeterliliklerini fark edip işlevsellik düzeylerini arttırabilmek açısından önemli görülmüştür (Akdoğan ve Türküm, 2014). Ne var ki, içgörüyü dair yapılan çalışmaların sayısına tezat oluşturacak şekilde çok sayıda ruhsal problemde içgörünün yeterince ele alınmadığı da belirtilmektedir (Fıstıkçı, Keyvan ve Cesur, 2016). Yetişkinlerin psikolojik sağlamlık ve içgörü düzeylerini ayrı ayrı inceleyen çalışmalar alanyazında yer almakla birlikte ikisinin ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda içgörünün, pozitif psikolojinin kavramlarından olan psikolojik sağlamlıkla ilişkisi incelenmeye değer görülmüştür.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yetişkin bireylerdeki acının dönüştürücü gücü ve içgörünün yetişkin bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerine olan etkisini incelemektir.

### Yöntem

#### Araştırma Deseni

Bu çalışma, mevcut durumu inceleyen betimsel bir araştırmadır. Kesitsel araştırma deseni kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeline dayanan bir araştırma ortaya konulmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkeni: psikolojik sağlamlık; bağımsız değişkenleri ise acının dönüştürücü gücü ve içgördür.

#### Araştırma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları; Türkiye'nin çeşitli illerinde yaşayan, farklı yaş ve meslek gruplarından oluşan, 149 kadın (%58,4) ve 106 erkek (%41,6) olmak üzere toplam 255 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 18-60'tır. Grubun yaş ortalaması 32,21'dir.



### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler; Kişisel Bilgi Formu, Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği, İçgörü Ölçeği ve Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği ile elde edilmiştir.

*Kişisel Bilgi Formu:* Katılımcıların biyolojik cinsiyet, yaş ve meslekleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

*Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği:* Ölçek, katılımcıların acının dönüştürücü gücü düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Joshanloo (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Dinçer ve diğerleri (2015) tarafından yapılmıştır. Tek boyuttan ve 5 maddeden oluşan ölçek, 7'li Likert tipinde değerlendirilmektedir. Örnek olarak "Üzüntü ve acı bazen bizi mutluluğa götürür." maddesi verilebilir. Bu araştırmada ölçeğe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

*İçgörü Ölçeği:* Ölçek, katılımcıların içgörü düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Akdoğan ve Türküm (2018) tarafından geliştirilen ölçek, üç alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Örnek olarak; "Kendimi anlamaya meraklıyım." maddesi verilebilir. Bu araştırmada ölçeğe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar; bütüncül bakma, kendini kabul, kendini anlama şeklindedir. Alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı sırasıyla .75, .67 ve .69'dur.

*Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği:* Araştırmada bireylerin psikolojik sağlık düzeylerini belirlemek amacıyla Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen, Doğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 6 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Örnek olarak "Sıkıntılı zamanlardan sonra kendimi çabucak toparlayabilirim." maddesi verilebilir. Bu araştırmada ölçeğe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

*İşlem:* Araştırmanın verileri gönüllülük esasına göre Google formlar üzerinden çevrimiçi bir şekilde 2021 Mart ve Nisan ayları içerisinde toplanmıştır.

*Verilerin Analizi:* Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen ölçeklerle elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS 20 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

#### Bulgular

Araştırmada grupların normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak belirlenmiştir. Bu değerler her bir değişken için -1 ve +1 değerleri arasındadır. Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğu zaman normal dağılım kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013).

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler, korelasyon analizi sonuçlarına bakılarak belirlenmiştir. Psikolojik sağlamlığı yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığına bakmak amacıyla değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakılmıştır. Değişkenler arasında .80 ve üzeri korelasyon saptanmamıştır. Alan yazında VIF değeri 10'a eşit ya da 10'dan büyükse (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) ve tolerans değerinin .10'dan küçük olması durumunda anlamlı çoklu doğrusal bağlantı problemi söz konusu olduğu belirtilmektedir. Çoklu bağlantı probleminin belirlenmesi için VIF, tolerans ve CI değerlerine bakılmış ve çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Psikolojik sağlamlığın, acının dönüştürücü gücü ve içgörüyle anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonuçları, acının dönüştürücü gücü ve içgörünün psikolojik sağlık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, acının dönüştürücü gücü ve içgörünün psikolojik sağlık üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Acının Dönüştürücü Gücü, İçgörü, Psikolojik Sağlamlık

### Kaynakça

- Akdoğan, R. & Türküm, A. S. (2018). Insight Scale for nonclinical university students: Validity and reliability analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(4), 250-262. doi: 10.1080/07481756.2017.1413941
- Akdoğan, R., & Türküm, A. S. (2014). Psikolojik yardım sürecinde terapötik bir hedef olarak içgörü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6(4), 375-388.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dinçer, D., & Aydoğan, D. (2019). Evlilik ilişkisinin Gizil Güçleri: Özgecil Aşk, Acının Dönüştürücü Gücü ve Fedakârlık Doyumu. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 65-77.
- Dinçer, D., Ekşi, H., Demirci, İ. ve Kardaş, S. (2015). Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 409-421.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Fıstıkçı, N., Keyvan, A. & Cesur, E. (2016). Psikiyatrik hastalıklarda içgörü kavramı: Bir gözden geçirme. *Yeni Symposium*, 54(2), 25-29. doi: 10.5455/NYS.201604015
- Kaya, M. E., Eken, F. O., & Ümmet, D. (2021). İçgörü ve Bilişsel Esnekliğin Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 3(1), 22-29.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston: Pearson
- <https://toad.halileksi.net/olcek/acinin-donusturucu-gucu-olcegi> 16 Mart 2021 tarihinde erişildi.
- <https://toad.halileksi.net/olcek/icgoru-olcegi> 22 Mart 2021 tarihinde erişildi.

## Ders Dışı Etkinliklere Katılımın Siber Zorbalık Deneyimlerini Yordayıcılığı

İbrahim Tanrıkulu, Mehmet Arslan

Gaziantep Üniversitesi, MEB

### Problem Durumu

Teknoloji çağı olan milenyum çağında internetin yanı sıra sosyal medya kullanımı ve akıllı cep telefonları geçirilen süreler de giderek artmaktadır. Teknolojik aletlerle geçirilen sürenin artması kişiler arası iletişimi sosyal medya ve siber ortamlara taşımıştır. Teknolojinin olumlu taraflarının yanı sıra pek çok olumsuz yanı da bulunmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte siber zorbalık adı verilen yeni bir davranış problemi ortaya çıkmıştır. Siber zorbalık, bir kişi veya bir grup tarafından elektronik temelli iletişim araçlarının kendini savunamayan bir kurbanı karşı saldırgan, kasıtlı ve tekrarlı biçimde kullanılmasıdır (Smith vd., 2008). Benzer bir şekilde, Tokunaga (2010) da siber zorbalığı başka birine zarar vermeye yönelik saldırganca davranışların tekrarlayan biçimde ve kasıtlı olarak dijital araçlarla dijital ortamda gerçekleşmesi olarak tanımlamıştır.

Siber zorbalık gelişen teknoloji ile bir sorun haline gelmiş ve siber zorbalık yapıma sıklığı gün geçtikçe artmaktadır. Öğrenciler arasında yaygınlaşan siber zorbalık öğrencileri duygusal, fiziksel ve sosyal olarak olumsuz etkilemektedir (Bauman, 2007). Siber zorbalığa maruz kalan birçok birey, hayatlarında başka duygusal ve sosyal problemler yaşadıklarını ve siber zorbalık yaşadıkları sonra intihar etmeyi düşündüğünü belirtmiştir (Hinduja ve Patchin, 2010. Wang (2019), yaptığı araştırmada araştırmaya katılan öğrencilerin %14.9'u siber zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Tanrıkulu ve Campbell (2015) da yaptıkları araştırmada %25.2'si zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir.

Gianesini ve Brighi, (2015), üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğrenciler kendileri karşı siber ortamlarda sık sık söylenti çıkarma, hesaplarının ele geçirilmesi ve küfür edildiğini belirterek bu durumun öğrencileri fiziksel duygusal ve sosyal olarak olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Beran vd., (2012), yaptıkları araştırmada siber zorbalığın kişilerde öfke, üzüntü utanç, endişe, akademik başarıda düşüş, dikkat dağınıklığı ve uyku problemi yaşadığını raporlamıştır.

Okullar öğrencilere verdiği eğitsel yaşantılarla akademik bilgilerin yanı sıra öğrencilerin ilgilerini ve yeteneklerinin geliştirebileceği olanaklar da sağlamaktadır. Bundan dolayı okullar, öğretim işlevlerini okulda verilen dersler aracılığıyla yürütürken, eğitim işlevlerini de ders dışı etkinliklerle bütünleştirerek vermektedir (Akar ve Nayir, 2015). Bu anlamda ders içi etkinlikler kadar ders dışı etkinlikler de öğrenciler için önemli kazanımlar sağlamaktadır. Ders dışı etkinlikler öğrencilerin motivasyonunu artırır, iletişim becerilerini geliştirir, diğer öğrencilere güven duymayı sağlar, sağlık bir vücut yapısına sahip olmayı kolaylaştırır ve yeteneklerinin keşfetmelerine yardımcı olur (Wilson, 2009).

### Yöntem

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencileri arasında sanatsal, kültürel ve sportif ders dışı etkinliklere katılımın siber zorbalık yapma ve siber zorbalığa maruz kalma deneyimlerini yordayıcılığını test etmektir. Bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni, Türkiye'de bir üniversitede öğrenim görmekte olan tüm üniversite öğrencilerini kapsamaktadır. Çalışmanın örneklemini, Gaziantep Üniversitesi'nde lisans kademesinde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırma, toplamda 517 katılımcıdan oluşmaktadır.

Yapılan bu araştırmada, Üniversite Öğrencileri için Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri, Ders Dışı Etkinlik Tarama Anketi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmadaki analizler SPSS paket programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada yer alan cinsiyet, sınıf, yaş, okul, bölüm, fakülte değişkenler de göz önünde bulundurularak t-testi analiz yöntemi de kullanılmıştır.

Üniversite Öğrencileri için Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri (Tanrıkulu ve Erdur-Baker, 2019) Üniversite Öğrencileri için Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri'nin (Tanrıkulu, 2015) 7. maddesinin kaldırılarak güvenilirlik ve geçerliliği ile oluşturulmuş yeni versiyonudur. Ayrıca Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri'nin (Topcu ve Erdur-Baker, 2010) üniversite öğrencileri için oluşturulmuş halidir. Üniversite Öğrencileri için Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri toplamda 11 maddeden oluşmaktadır.

Üniversite Öğrencileri için Ders Dışı Etkinlikler Tarama Anketi, bu çalışmanın tez danışmanı ve araştırmacısı tarafından ilgili literatür esas alınarak oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ders dışı sosyal faaliyete katılan üniversite öğrencilerinin, cinsiyet, sınıf,

yaş, okul, bölüm, fakülte, anne ve babanın en son bitirdiği okul, ailenin ortalama geliri, internete hangi cihazlarla bağlandığı ve günde kaç saat internette vakit geçirdiği sorularına yer verilmiş

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının siber zorbalık deneyimlerini yordayıcılığını test etmektedir. Bu araştırmada üniversite siber zorbalığın yaygın bir sorun olduğunu göstermiştir. Üniversite öğrencilerinin en çok siber zorbalığa maruz kaldığı davranışlar arasında siber ortamda kendilerine küfür edilmesi, kırıcı mesajlar gönderilmesi ve izin alınmadan kişisel eşyalarının izinsiz alınması gelmektedir. Üniversite öğrencilerinin en çok yaptığı siber zorbalık davranışları ise siber ortamda dedikodu yayması ve diğer kişilerin kişisel bilgilerini izin almadan almasıdır. Üniversite öğrencilerinin en çok yaptığı ders dışı etkinlikler ise roman, kitap ve dergi okunmak, sinemaya gitmek ve yürüyüş yapmak olarak bulunmuştur. Erkek üniversite öğrencileri, kadın üniversite öğrencilerine göre daha fazla siber zorbalık yaparken siber zorbalığa kalmada cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ders dışı kültürel etkinliklere katılmada da kültürel etkinliklere daha çok kadın öğrenciler katılırken, sportif etkinliklere daha çok erkek öğrenciler katılmaktadır. Sanatsal etkinliklere katılmada ise herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık yapma ve ders dışı sportif etkinliklere katılım arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu fakat siber zorbalık yapma ve ders dışı kültürel etkinliklere katılım arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ve siber zorbalık yapma ve ders dışı sanatsal etkinliklere katılım arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Ders Dışı Etkinlikler, Siber Zorbalık, Yordayıcılık

### Kaynakça

- Akar, F. ve Nayir, K. F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı *Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 167-186
- Bauman, S. (2007). Cyberbullying: A virtual menace. *National Coalition Against Bullying National Conference* içinde . Melbourne, Australia.
- Beran, T., Rinaldi, C., Bickham, D. S. and Rich, M. (2012). Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyber-harassment: Prevalence, progression and impact. *School Psychology International*, 33(5), 562–576. doi:10.1177/0143034312446976
- Gianesini, G. and Brighi, A. (2015). Cyberbullying in the era of digital relationships: The unique role of resilience and emotion regulation on adolescents' adjustment. *Technology and Youth: Growing Up in a Digital World* içinde (ss. 1–46). doi:10.1108/S1537-4661201519
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research*, 14, 206-221. doi:10.1080/13811118.2010.494133
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Tanrikulu, I., ve Campbell, M. (2015). Correlates of traditional bullying and cyberbullying perpetration among Australian students. *Children and Youth Services Review*, 55,138-146. doi:10.1016/j.childyouth.2015.06.001
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and syntheses of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014
- Topcu, Ç., Erdur-Baker, Ö. (2010). The Revised Cyber Bullying Inventory (RCBI): Validity and reliability studies. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 5, 660-664. doi: 10.1016/j.sbsro.2010.07.161
- Wang, P. W., Hsiao, R. C., Chen, L. M., Sung, Y. H., Hu, H. F., ve Yen, C. F. (2019). Associations between callous-unemotional traits and various types of involvement in school bullying among adolescents in Taiwan. *Journal of the Formosan Medical Association*, 118, 50-56. doi:10.1016/j.jfma.2018.01.003
- Wilson, N. (2009). *Impact of extracurricular activities on students* (Unpublished thesis). University of Wisconsin-Stout, England.

**Bağlanma Stilleri ve Affetme: Belirsizliğe Toleranssızlığın Aracı Rolü****Dilaram Billur Celik Ornek, Eda Nur Yaman, Hande Bastırmacı, Şeyma Nur Akpolat**

İstanbul Medipol Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bowlby, bağlanma kuramını, başta ebeveynleri olmak üzere insanların, kendileri için önemli olan başkalarıyla güçlü duygusal bağlar kurma eğiliminin nedenlerini, etyolojik ve psikoanalitik kuramların kavramlarına dayanarak açıklayan bir kişilik gelişimi kuramı olarak tanımlamıştır (Bowlby,1958; Ainsworth, 1969; Ainsworth ve Bowlby, 1991; Kasap,2020).

Bebeklikte bakım veren kişiyle kurulan bağ yetişkinlik döneminde, bağlanma stilleri olarak romantik ilişkilerimize yansımaktadır. Bu bağlanma stillerine göre kişi bebeklikte ne tür bir bağlanma stili geliştiriyorsa romantik ilişkide partneriyle de buna uygun bir bağlanma tarzı içinde olur.

Bowlby, bağlanma kuramını, başta ebeveynleri olmak üzere insanların, kendileri için önemli olan başkalarıyla güçlü duygusal bağlar kurma eğiliminin nedenlerini, etyolojik ve psikoanalitik kuramların kavramlarına dayanarak açıklayan bir kişilik gelişimi kuramı olarak tanımlamıştır (Bowlby,1958; Ainsworth, 1969; Ainsworth ve Bowlby, 1991; Kasap,2020).

Bebeklikte bakım veren kişiyle kurulan bağ yetişkinlik döneminde, bağlanma stilleri olarak romantik ilişkilerimize yansımaktadır. Bu bağlanma stillerine göre kişi bebeklikte ne tür bir bağlanma stili geliştiriyorsa romantik ilişkide partneriyle de buna uygun bir bağlanma tarzı içinde olur.

Kaçınan bağlanma biçimine sahip bireyler başkalarına fazla yakınlık göstermezler bu durum onları rahatsız eder. İçtenliğe ve samimiyete izin vermezler. Başkalarına bağlanmak ve güvenmek onlar için zorlayıcı bir durumdur. Kaygılı bir şekilde bağlananlar ise birlikte oldukları partnerlerin kendilerini yeterince sevmediğini düşünürler ve partnerleriyle olabildiği kadar sıkı bir yakınlık ve samimiyet kurmak isterler. Kaygılı bağlanan kişiler sürekli olarak sevdikleri kişiyi ya da ilişki içinde oldukları kişiyi kaybetme korkusu yaşarlar(Shaver ve ark. 1988. Akt., Atak ve Taştan,2012).

Kaygılı bağlanan bireyler ilişkilerinde partnerlerine, eşlerine veya sevdiklerine karşı güvensizlik hâkimdir. Bu güvensizlik durumu kişinin inanç ve değerlerinde olumsuzluğa neden olabilir. Bu güvensizliği yaşayan kişi yaşadığı çevresini ve olayları bu yüzden güvenilmez olarak algılayabilir. Bu durum kızgınlık ve öfke oluşturduğu için kişide affetmeyi güçleştirebilir (Besser ve Priel, 2009; Sezer ve Murat,2020).

Affetme; bireyin kendisine, başka birine veya bir duruma karşı sahip olduğu olumsuz duygulardan ve zarar verme, intikam alma, cezalandırma isteğinden vazgeçmesi olarak tanımlanabilir. Bunların yerini terk etmesiyle beraber bireyin duygusal süreçlerine merhamet, şefkat gibi kavramlar yerleşir. Buradan yola çıkarak affetme bireyin incindiği durumlara karşı olumsuz tepkileri kaldırıp ılımlı yaklaşımlar sergileyerek ilişkiyi sürdürülebilir bir noktaya taşımasını sağlar.

Bağlanma stilleri de affetme ile yakından ilişkili bir kavramdır. Burnette, Taylor, Worthington ve Forsyth (2007), yaptıkları araştırma sonucunda affedici davranışın güvenli bağlanan bireylerde daha sık görüldüğü, güvensiz bağlanan bireylerde ise daha az görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda literatür incelendiğinde affetme eğilimi yüksek olan bireylerin, kendisini inciten hatalı partnere karşı bağlanma ve yakınlık gösterme eğiliminde olduğu görülmüştür.

Belirsizlik, insan psikolojisi üzerinde etkili olan ve bireye olumsuz etkiler bırakabilen bir kavram olarak bilinmektedir (Çardak,2012). Belirsizliğe tahammülsüzlük ise bireyin yaşam olaylarında başa çıkmada güçlük yaşadığı, yüksek tehdit içeren koşullarda belirsizlik durumuna karşı ortaya çıkan duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilerdir (McEvoy ve ark., 2012; akt. Kasap, 2020). “Belirsizliğe tahammülsüzlük, davranışsal, bilişsel ve duygusal düzeyde belirsizlikleri nasıl algıladığını, yorumladığını ve yanıt verdiğini etkileyen bilişsel bir önyargı olarak kavramsallaştırılır ” (Güvendiren, 2020, s.25).

Yetişkinlerdeki bağlanma stili ve belirsizliğe tahammülsüzlük kavramları endişe ile ilişkili olduğu saptanmış olan iki kavramdır (Güvendiren, 2020). Belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri yüksek olan bireyler çevreleri, gelecekleri ile ilgili belirsizliklere karşı endişeli olurlar. Belirsizliğe tahammülsüzlük, yetişkinlerde bağlanma türünün nasıl işleyeceği konusunda bireylerde belirsizlik duygusu ile ve ayrılık kaygısı ile ilişkisi bulunmaktadır.

Bireylerin bağlanma şekilleri duygu düzenlemelerinde etkili olmaktadır. Güvensiz bağlanan bireylerde olumlu duygu düzenleme işlevlerinde zayıf olması nedeniyle belirsizliğe tahammülsüzlük gözlemlenmektedir.(Güvendiren, 2020).

Bu çalışmada yetişkinlerde romantik ilişkilerde bağlanma stillerinin affetme ve belirsizlik toleransı ile ilişkisi incelenecektir. İlgili alan yazın tarandığında bağlanma stilleri affetme ve belirsizlik toleransı arasındaki ilişkiye odaklanan pek çok çalışma görülmekle birlikte bütün bu değişkenleri aynı anda ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma sonunda elde edilen bulgularla bağlanma stilleri, affetme ve belirsizlik toleransı arasındaki ilişkinin açık bir şekilde ortaya koyulması ile ilgili alanyazına katkı sunması amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılacaktır. Örneklem Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde eğitim görmekte olan ve eğitimini tamamlamış 18-40 yaş aralığındaki beliren ve genç yetişkinler olarak belirlenmiştir. Katılımcılara internet tabanlı veri toplama tekniğiyle ulaşılmış ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 267 Kadın ve 163 erkek olmak üzere toplam 430 katılımcıya ulaşılmıştır. Ölçeklerin cevaplandırılmasının öncesinde araştırma ve araştırmacılar hakkında bilgi içeren bilgilendirilmiş onam formu ile katılımcılardan onam onam alınmıştır.

#### Kullanılan Ölçekler

##### 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından düzenlenen yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi bilgilerin alındığı formdur.

##### 2. Yakın İlişkilerde Yaşantılar Ölçeği II

Fraley ve arkadaşlarının (2000) yılında geliştirdiği Yakın İlişkilerde Yaşantılar II Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması Emre Selçuk, Gül Günaydın, Nebi Sümer ve Ahmet Uysal tarafından yapılmıştır (2005). Ölçek; yetişkin bağlanması, kaygı, kaçınma özelliklerini ölçmektedir. Kaygı ve Kaçınma olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Cronbach alfa değeri alt boyutlar için .90 ve .86 olarak bulunmuştur. Kaygı boyutu .82, kaçınma boyutu .81 oranında test-tekerrar test güvenilirliğine sahip olduğu bulunmuştur.

##### 3. Heartland Affetme Ölçeği

Thompson, Snyder, Hoffman, Michael, Rasmussen, & Billings (2005) tarafından geliştirilen *Heartland Affetme Ölçeği*, Aslı Bugay ve Ayhan Demir tarafından (2010) Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek Kendini affetme, başkalarını affetme ve durumu affetme şeklinde 3 alt boyuttan ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach'ın alfa değeri .81 olarak bulunmuştur.

##### 4. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ-12)

Carleton, Norton, & Asmundson (2007) tarafından geliştirilen Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ-12), Hakan Sarıçam, Filiz Mine Erguvan, Ahmet Akın, Mehmet Şirin Akça tarafından (2014) Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek ileriye yönelik kaygı (7 madde), engelleyici kaygı (5 madde) şeklinde 2 alt boyuttan ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .88 olarak bulunmuştur.

#### İşlem

İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Komisyonu'ndan araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli izinler alındıktan sonra ölçekler katılımcılara online olarak ulaştırılmıştır.

#### Analiz

Değişkenler arasındaki korelasyonların incelenmesinin ardından bağlanma biçimleri ile affetme eğilimi ilişkisinde belirsizlik toleransının aracı rolünün araştırılması amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi yöntemi kullanılacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen sonuçlar bağlanma stilleri, kendini, durumu ve başkasını affetme, belirsizliğe toleranssızlık alt ölçek puanları arasında anlamlı korelasyonlar bulunacağı yönündedir. Bunun yanı sıra yol analizi sonuçlarında kaygılı ve kaçınan bağlanma stiline sahip olma ile kendisini, durumu ve başkasını affetme eğilimi ilişkisinde belirsizliğe toleranssızlık değişkeninin kısmi aracı rolünün bulunması beklenmektedir.

Bağlanma stilleri ile ilişkilerin yolunda gitmeyen aşamalarında yaşanan kırılmalarda affetmeye olan eğilimin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra özellikle kaygılı bağlanan kişilerde ilişkiyi sürdürülebilir amaçlı affetme eğiliminin, ilişkiyi bitirmenin yaratacağı belirsizliğe tahammül edememe ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Kaçınan bağlanma stiline sahip kişiler ise yakınlıktan kaçınma eğiliminde kişilerdir. Buna rağmen yakınlık kurmalarının mümkün olduğu



durumda ilişkiyi kolaylıkla bitirmek onlar için tekrar güvenmenin zor olacağı bir belirsizliğe doğru sürükleyerek affetmelerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** kaygılı bağlanma, kaçından bağlanma, affetme

#### Kaynakça

- Akpınar, Y. T. (2019). Bağlanma stilleri ve affetme düzeyinin evlilik uyumuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atak, H., & Taştan, N. (2012). Romantik ilişkiler ve Aşk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 520-546.
- Aydoğdu, İ. (2010). Romantik ilişkilerin kişilik özellikleri açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Burnette, J. L., Taylor, K. W., Worthington, E. L., & Forsyth, D. R. (2007). Attachment and trait forgiveness: The mediating role of angry rumination. *Personality and Individual Differences*, 42, 1585-1596.
- Ceyhan C. H. (2019). Evli bireylerin bağlanma stilleri ve psikolojik ihtiyaçları ile affetme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çardak, M. (2012). Affedicilik Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Affetme Eğilimi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Psikolojik İyi Oluş, Sürekli Kaygı ve Öfke Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Doktora Tezi*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, T., & Güven, N. (2020). Affetme: kuramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar*, 578-607.
- Erol, S. (2020). Beliren Yetişkinlerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri İle Kişilerarası Duyarlılık ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Erözkan, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve karar stratejileri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 60-74.
- Gürbüz, E. (2016). Evlilik içinde aldatılan bireylerin affetmelerini yordamada bağlanma stilleri ve psikolojik sağlamlığın rolü. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Güvendiren, H. (2020). Tahammülsüzlüğün Ruhsal Belirtilerle İlişkisi Tahammülsüzlüğün Ruhsal Belirtilerle İlişkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlhan, E. (2018). Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi ve Bağlanma Arasındaki İlişki (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kasap, M. (2020). Yakın İlişkilerde Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün İrrasyonel İnanışlar ve Temel Psikolojik İhtiyaçlarla İlişkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sağırılı, K. H. (2019). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleriyle affetme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sezer, S., & Murat, M. (2020). Narsistik Kişilik Özellikleri ile Affedicilik Arasındaki İlişki: Bağlanma Stillерinin Aracı Rolü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1320-1345
- Yıldız, B. (2017). Güvenli Bağlanma Stili Kazandırma Yönelimli Psikoeğitim Programının Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Üzerinde Ebeveynlerin Birincil ve İkincil Yetenekleri ve Ergenlerde Karar Verme Stillерinin Etkisi

Ergün Türkmen, Arzu Türkmen, Deniz Ergün

MEB, MEB, Yakın Doğu Üniversitesi

### Problem Durumu

1. Belli bir bilim dalında, belli bir konuda bilgi ve beceri kazandırma, yetiştirme ve geliştirme işi.
2. Yeni kuşakların toplum yaşamında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları edinmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme (Oxford Languages sağlayıcısından tanımlar).

Eğitim her felsefi akıma göre değişik şekilde tanımlanabilir. İdealizmde, aklını bilinçli bir şekilde kullanan bireyler yetiştirme amaçlanmıştır. Realizmde bireye toplumun temel değerlerini aktarmak, Pragmatizmde hızlı değişimi benimseyen bireyler yetiştirmek, Marxizmde üretim alanları ve biçimlerine çabuk adapte olan insan yetiştirmek amaçlanmıştır. Hepsinde ortak olan özellik ise, bireye istendik değerler, özellikler kazandırmaktır. Buradan hareket ederek eğitim, istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. (Sönmez, 1994). İstendik davranış değişikliği çevre düzenlemesi, yani eğitim durumlarıyla gerçekleştirilebilir. Eğitim durumu pek çok değişkenden oluşabilir. Bu değişkenler öğrenci sayısı, yaşı, bilişsel, duyuşsal, hazır bulunuşluğu, yetenekleri, öğretme ortamının fiziksel özellikleri, öğretim materyali, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri, sevgi vb. olabilir. Yapılan araştırmalarda bu değişkenlerle öğrencilerin eğitime katılımı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrenci katılımını en üst seviyeye çıkartmak, maliyeti düşürmek, kaliteyi arttırmak, sağlıklı fiziksel ortamlar oluşturmak gibi sebeplerle eğitim ortamları, eğitim stratejileri, eğitim teknikleri sürekli olarak geliştirilmekte, yeni yaklaşımlar, yeni modeller denenmektedir. Geçmişte öğrenme ortamlarına erişimde güçlük çeken bireyler için uygulanan uzaktan eğitim günümüzde internet ağının yaygınlaşması nedeniyle en çok tercih edilen eğitim yöntemi haline gelmiştir.

Günümüzde, COVID-19 pandemisi nedeniyle, bulaş riskinin azaltılması ve toplum sağlığının korunması adına çevrimiçi öğrenme tek alternatif yöntem haline gelmiştir. Çevrimiçi öğrenme ile birlikte eğitimin daha verimli olması açısından eğitim müfredatında, eğitimci işlevlerinde, öğrenci değerlendirmelerinde değişimler gerçekleşmiştir (Daniel, 2020). Borotis ve Poulymenakou (2004) çevrimiçi öğrenmeye hazır oluşu “çevrimiçi deneyim ve eylemlere, zihinsel ve fiziksel olarak hazır olma” olarak tanımlamışlardır. Öğrencinin başarısı ve sisteme katılımı çevrimiçi öğrenmeye hazır oluşu ile ilişkilidir (Wang, Zhu, Chen ve Yan, 2009). Hung, Chou, Chen ve Own (2010) çevrimiçi öğrenmeyi bilgisayar/internet öz yeterliliği, öğrenci kontrolü, öğrenme motivasyonu, çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği ve öz-güdümlü öğrenme şeklinde beş boyutta ele almıştır. Çevrimiçi öğrenmede öğrencinin motivasyonu ve başarısı içsel ve dışsal olmak üzere pek çok faktörden etkilenmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ile birlikte eğitim sürecinde ebeveynlerin rollerinde de önemli bir değişim gerçekleşmiş ve çocuklarının eğitim sürecine daha aktif katılımları sağlanmıştır. Ebeveyn katılımı öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Borup, West, Graham, ve Davies, 2014). Çevrimiçi öğrenme sürecinde, ebeveynler öğrencilerin programlarının organize edilmesi ve yönetilmesi, ilişkileri ve etkileşimleri besleme, öğrenciyi izleme ve motive etme, gerekli yönergeleri öğrencinin uygulamasına yardımcı olma gibi bir takım görevleri de beraberinde getirmiştir (Borup, 2016). Bu bağlamda ebeveynlerin yetenek ve kapasiteleri çocukların çevrimiçi öğrenme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Pozitif Psikoterapi-Peseschian insanların bilme ve sevmek üzere temel iki yeteneğe sahip olduğunu öne sürmüştür (Pozitif Psikoterapiye Giriş Kuram ve Uygulama 2015). Sevmek yeteneği, duygusal yeteneklerimiz dediğimiz birincil yetenekleri (sevgi, zaman, güven vb.) ve bilme yeteneği ise davranışsal yetenekler olarak görülen ikincil yeteneklerin (dakiklik, düzen, adalet, nezaket vb.) gelişimine kaynaklık eder. Bu yetenek ve kapasitelerin aşırı olması ya da olmaması bireyin yaşamında ilgili alanlarda sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır oluşları üzerinde ebeveynlerin birincil ve ikincil yeteneklerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Özellikle çevrimiçi öğrenme sürecinde ebeveynlerin daha aktif rol alması ve sahip oldukları yetenekler doğrultusunda çocuklarının çevrimiçi öğrenmeye hazır oluşlarına yön verebilecekleri öngörülmüştür.

Öğrencilerin akademik performansını ve başarılarını belirleyen unsurlardan biri de karar verme becerileridir (Bala, Kaur ve Singh, 2017). Özellikle çevrimiçi öğrenmeye hazır oluşta öğrencinin öz-düzen ve yönetim gibi içsel özelliklere sahip olması gerekmektedir. İç kontrol odağına sahip öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede dış kontrol odağına sahip öğrencilere göre daha başarılı oldukları bulunmuştur (Wang ve Newlin, 2000). Aniden ortaya çıkan COVID-19 pandemisi nedeniyle

eğitim öğretim faaliyetlerinde de yeni kararlar alma ve yeni yöntemler denemeyi zorunlu kılmıştır. Ergenlerin karar verme stillerinin de bu süreçte çevrimiçi öğrenmeye hazır oluştta etkili olabileceği düşünülmüştür.

### Yöntem

Öğrencilerin uzaktan eğitime hazır bulunuşluk düzeyini etkileyen internete erişim, teknolojik donanıma sahip olma gibi dışsal faktörler yanında çevrimiçi iletişim öz yeterliliği, bilgisayar internet öz yeterliliği, öğrenen kontrolü, motivasyon ve öz güdümlü öğrenme gibi bireysel becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Buna ek olarak ebeveynlerin çocuklarını yetiştirme tarzları, onlara kazandırdıkları akademik duygusal ve davranışsal becerilerin düzeyi çocukların yeni durumlara uyum becerisi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitime uyumunu kolaylaştıran veya zorlaştıran ebeveynlerinin en çok kullandıkları ve çocuklarından da bekledikleri birincil ve ikincil yeteneklerin neler olduğunu saptamak bu alanda yeni araştırmalar yapılmasına kaynaklık edebilir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitime uyumunu kolaylaştıracak öğrenciye ve veliye yönelik rehberlik çalışmaları planlanabilir.

COVID-19 pandemisi döneminde ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşları üzerinde ebeveynlerinin birincil ve ikincil yetenekleri, ergenlerde karar verme stillerinin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada betimleyici araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 248 öğrenci ve ebeveyni katılmıştır. Araştırmada öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği, Ergen Karar Verme Stilleri Ölçeği, ebeveynlere ise Wiesbaden Pozitif Psikoterapi ve Pozitif Aile Terapisi Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılacak bütün anket ve ölçekler Google formu şeklinde hazırlanmış olup ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerinden resmi yazışmalar yoluyla araştırma izni, ölçek sahiplerinden mail yoluyla ölçek kullanım izinleri alındıktan sonra katılımcılara WhatsApp uygulaması üzerinden ölçekleri göndermek suretiyle katılımcı yanıtları alınmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada COVID-19 pandemisi döneminde ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşları üzerinde ebeveynlerinin birincil ve ikincil yetenekleri, ergenlerde karar verme stillerinin etkisi araştırılmıştır. Kız öğrencilerin erkeklere göre ergen karar verme stilleri alt ölçeklerinden biri olan panik alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür ( $p=0,006$ ). Çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk puanları ve cinsiyet arasında bir fark tespit edilmemiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk toplam puanını, ergenlerde karar verme stillerinden, karar vermede öz-saygı ve ihtiyatlı-seçicilik stillerinin, ebeveynlerde ise sabır, güven ve sevgi birincil yeteneklerin yordadığı bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Hazır Bulunuşluk ölçeğinde bulunan Bilgisayar Öz yeterlilik, Öz Güdülenme, Öğrenmede Kontrol, Öğrenme Motivasyonu ve Çevrimiçi Öz yeterlilik alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Ergenler İçin Karar Verme Stilleri Ölçeğinde yer alan Karar vermede öz-saygı ve İhtiyatlı-Seçicilik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonların olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Ergenlerde karar verme, çevrimiçi öğrenme, birincil yetenekler, ikincil yetenekler

### Kaynakça

Bala, I., Kaur, R., Singh, S. (2017). Decision-making style and academic achievement. *International Journal of Advanced Research and Development*, 2(4), 97-100.

Borotis, S., & Poulymenakou, A. (2004). E-Learning Readiness Components: Key Issues to Consider Before Adopting e-Learning Interventions. Paper presented at the E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2004, Washington, DC, USA. <https://www.learntechlib.org/p/11555>.

Borup, J. (2016). Teacher perceptions of parental engagement at a cyber high school. *Journal of Research in Technology in Education*, 48(2), 67-83. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1146560>

Borup, J., West, R. E., Graham, C. R., & Davies, R. S. (2014). The adolescent community of engagement framework: A lens for research on K-12 online learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(1), 107-129.

Çolakkadioğlu, O. (2012). Ergenlerde karar verme ölçeği'nin ortaöğretim öğrencileri için geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 387-403.

Daniel, S.J. 2020 Education and the COVID 19 Pandemi Prospects. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.

- Hung , M.,Chou, C., Chen, C., Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions, *Computers & Education*, 55, 1080–1090.
- Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). “Adolescent decision-making: The development of competence”. *Journal of Adolescence*, 12, 265-278.
- Nossrat, P. (2015). Pozitif Psikoterapiye Giriş Kuram ve Uygulama. *Çev. Ed. Sarı, T.* Ankara.
- Nossrat, P. (2015). Pozitif Psikoterapiye Giriş Kuram ve Uygulama. *Çev. Ed. Sarı, T.* Ankara.
- Sarı, T., Eryılmaz, A., & Varlıklı-Öztürk, G. (2010). Adaption of Wiesbaden Inventory of Positive Psychotherapy to Turkish culture. Oral Presentation, 5th World Congress on Positive Psychotherapy, 9-12 Oct. İstanbul/Turkey.
- Wang, A.Y., & Newlin, M.H. (2000). Characteristics of students who enroll and succeed in psychology web-based classes. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 137–143.
- Wang, L.-C. C., & Beasley, W. (2002). Effects of learner control and hypermedia preference on cyber-students' performance in a web-based learning environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 11(1), 71–91.
- Yurdugül, H. & Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 38(169), 391-406.

## Üniversite Öğrencilerinde COVID-19 Korkusu ile Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Dünyaya İlişkin Varsayımlar Arasındaki İlişkiler

Özlem Çakmak Tolan

Psikoloji Bölümü Dicle Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19, Çin ve birçok ülkede olduğu gibi kısa bir zaman içerisinde ülkemizde de hızlı bir şekilde yayılarak bulaşıcı bir salgına neden olmuştur. COVID-19 salgını, tüm insanların viral enfeksiyona bağlı ölüm riski ile karşılaşmalarına ve psikolojik olarak baskı altında olmalarına yol açmaktadır (Duan ve Zhu, 2020). COVID-19 salgını ile ülkemizde pek çok açıdan yeni deneyimler yaşanmıştır. Salgının yayılmasını engelleyebilmek için ülke çapında sıkı tedbirlerin alınması, günlük yaşamda çeşitli kısıtlamaların gelmesi gibi uygulamalar artmıştır. Bununla birlikte, eğitim-öğretime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmesi ile yaklaşık 8 milyon üniversite öğrencisinin evden eğitim almaya başladığı bilinmektedir (<https://istatistik.yok.gov.tr>). Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin, okul yaşamı ve sosyal çevreden uzaklaşmaları, eğitimlerine çevrimiçi bir şekilde devam etmeleri gibi faktörlerden dolayı pandemiden olumsuz olarak etkilenen gruplardan biri olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla salgın ile başlayan ve tüm yaşamı etkileyen ve tehdit eden pandemi sürecinde COVID-19 korkusunun üniversite öğrencilerini etkileyen bir diğer önemli unsur olduğu düşünülmektedir. COVID-19 korkusu ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenler olmakla birlikte, mevcut çalışmada stresle başa çıkma tarzları ve dünyaya ilişkin varsayımların ele alınması amaçlanmıştır. Dünyaya ilişkin varsayımlar, her bireye özgü bir kavramdır ve kişinin çevresi ile olan uyumunu içermektedir (Çakır ve Şen, 2012). Janoff ve Bulman'ın (1989) Temel Varsayımlar Modeli'ne göre, dünyanın iyiliği, dünyanın anlamlılığı ve kendilik değeri şeklinde 3 temel varsayım bulunmaktadır. Bu varsayımların birey açısından dünyayı daha güvenli ve olumlu algılanmasına neden olduğu belirtilmektedir. Tansel, Tunç ve Gündoğdu (2015), dünyaya ilişkin varsayımların bireyin yaşamı güvenli ve iyi bir yer olarak algılaması ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. İnci ve Boztepe'ye (2013) göre, her birey temelde kendisine ve dünyaya ilişkin varsayımları aracılığıyla yaşamın anlamlı olup olmadığı, kendisinin değerli ve dayanıklı olup olmadığı ile ilgili fikirlere sahip olmaktadır.

Bu bağlamda bireyin dünyaya ilişkin varsayımlarının, COVID-19 korkusunu yordayan önemli bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada ele alınan bir diğer değişken stresle başa çıkma tarzlarıdır. Lazarus ve Folkman'a (1984) göre stresle başa çıkma, stres yaratan durum karşısında, bireyin kendine özgü olarak geliştirdiği stratejilerdir. Bazı stratejiler birey için stresli yaşam olayları karşısında koruyucu bir rol oynamakta, bazıları ise bireyin psikolojik sağlığı açısından duyarlılığını arttırmaktadır (Muris, Schmidt, Lambrichts ve Meesters, 2001). Lazarus ve Folkman (1984) stresle başa çıkma anlamında kullanılan teknikleri duygu odaklı ve problem odaklı olarak 2 şekilde incelemişlerdir. Problem odaklı başa çıkmada stresli durumu değiştirmek veya ortadan kaldırmak amaçlanmaktadır. Duygu odaklı başa çıkma ise, yaşanan stresli durum sonucunda ortaya çıkan duyguların dengelenmesi ya da düzenlenmesi ile ilgili tepkileri içermektedir. Duygu odaklı başa çıkmada problem odaklı başa çıkma tekniklerinden farklı olarak daha pasif bir mekanizma söz konusudur. Şahin ve Durak, (1995) problem odaklı başa çıkma tekniklerinin "kendine güvenli yaklaşım", "iyimser yaklaşım" ve "sosyal desteğe başvurma yaklaşımı" şeklinde; duygulara yönelik başa çıkma tekniklerinin ise, "çaresiz yaklaşım" ve "boyun eğici yaklaşım" şeklinde ele alındığını belirtmişlerdir. Kendine güvenli yaklaşım; kişinin karşılaştığı stres verici durumla başa çıkabilecek güce sahip olduğuna dair kendine olan inancını, iyimser yaklaşım; kişinin stres durumunda yaşadığı durumu pozitif olarak görmeye çalışmasını, sosyal destek arama ise, kişinin stresli olduğunda bu durumu sosyal destek kaynakları ile paylaşarak stresin etkilerini azaltmaya çalışmasını içermektedir. Duygulara yönelik başa çıkma tarzlarından olan çaresiz yaklaşımda kişi, stresle karşılaştığında içinde bulunduğu durum ile başa çıkamayacağını düşünmekte, boyun eğici yaklaşımda ise stresle karşılaştığında savaştan stresin olumsuz etkilerini ve mağlubiyeti kabul etmektedir. Bu bağlamda bireyin stresle başa çıkma tarzlarının, kişinin çeşitli durumlara verdiği tepkileri de etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Verilen bilgiler ışığında mevcut araştırmada COVID-19 korkusu, stresle başa çıkma tarzları ve dünyaya ilişkin varsayımlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

### Yöntem

#### Ölçme Araçları:

**Koronavirüs 19 Fobisi (CP19-S) Ölçeği:** COVID-19 korkusunu ölçmek için Arpacı, Karataş ve Baloğlu (2020) tarafından geliştirilen bir ölçektir. COVID-19 korkusu ölçeği iç tutarlılık katsayısı psikolojik alt boyut için .87, somatik alt boyut için .89, sosyal alt boyut için .85 ve ekonomik alt boyutu için .90 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada iç tutarlılık katsayıları

psikolojik alt boyut için .86, somatik alt boyut için .84, sosyal alt boyut için .84 ve ekonomik alt boyutu için .79 olarak bulunmuştur.

**Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği:** Folkman ve Lazarus (1980) tarafından geliştirilen, Şahin ve Durak (1995) tarafından uyarlanan bir ölçektir. Stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin üç ayrı çalışmanın sonucunda beliren alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayılarının, kendine güvenli yaklaşım için .62 ile .80; çaresiz yaklaşım için .64 ile .73; iyimser yaklaşım için .49 ile .68; boyun eğici yaklaşım için .47 ile .72 ve sosyal destek arama yaklaşımı için .45 ile .47 arasında değiştiği belirlenmiştir. Mevcut çalışmada iç tutarlılık katsayıları stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin tamamı için .67, kendine güvenli tarz için .84, çaresiz tarz için .77, boyun eğici tarz için .61, iyimser tarz için .71, sosyal destek için .60 olarak bulunmuştur.

**Dünyaya İlişkin Varsayımlar Ölçeği:** Janoff-Bulman (1989) tarafından geliştirilen, Yılmaz (2008) tarafından uyarlanan bir ölçektir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı .70, adalet varsayımı için .80, iyilik varsayımı için .87, şans varsayımı için .85, rastlantısallık varsayımı için .44, kendilik değeri varsayımı için .75 ve kontrol varsayımı için .58 olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmada ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı .79, şans alt boyutu için .87, iyilik alt boyutu için .84, kontrol edilebilirlik alt boyutu için .70, rastlantısallık boyutu için .71, kendilik değeri için .68 ve adalet varsayımı için .74 olarak saptanmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Katılımcıların sosyo-demografik bilgilerini elde etmek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

**Verilerin Analizi:** Çalışmanın verilerinin analizi IBM SPSS - 24 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle verilerin normallik varsayımları incelenmiştir. Normallik varsayımlarının doğrulanması için verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması gerektiği bilinmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon bulguları elde edildikten sonra stresle başa çıkma tarzları ve dünyaya ilişkin varsayımların, COVID-19 korkusunu yordama gücünü incelemek için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin COVID-19 korkusu düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizi sonucunda COVID-19 korkusu ölçeğinin alt boyutlarından olan psikolojik, somatik ve ekonomik alt boyutlarında kadınların COVID-19 korku düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. COVID-19 korkusu düzeyine ilişkin, daha önce COVID-19 geçiren ve geçirmeyen bireylere göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizi sonucunda, COVID-19 virüsüne yakalanan bireylerde somatik korku düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. COVID-19 korkusu, stresle başa çıkma tarzları ve dünyaya ilişkin varsayımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda COVID-19 korkusu ile stresle başa çıkma tarzlarından çaresiz ve boyun eğici tarz arasında pozitif yönde; dünyaya ilişkin varsayımlardan olan kendilik değeri varsayımı ile negatif yönde, kontrol varsayımı, rastlantısallık varsayımı ve adalet varsayımı ile pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Stresle başa çıkma tarzları ve dünyaya ilişkin varsayımların COVID-19 korkusunu yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizinde, oluşturulan modelin ilk adımında bulunan stresle başa çıkma tarzlarından boyun eğici ve çaresiz tarzların COVID-19 korkusunu yordama düzeyinin pozitif yönde anlamlı olduğu ve varyansın %8'ini açıkladığı görülmüştür. Modelin ikinci adımında eklenen kontrol, rastlantısallık ve adalet varsayımlarının toplam varyansı %20 oranında açıkladığı ve modelin anlamlı olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19 korkusu, stresle başa çıkma, dünyaya ilişkin varsayımlar.

#### Kaynakça

- Arpaci, I., Karataş, K., & Baloğlu, M. (2020). The development and initial tests for the psychometric properties of the COVID-19 Phobia Scale (C19P-S). *Personality and Individual Differences, 164*, 110108.
- Çakır, K. & Şen, E. (2012). Psikolojik doğum sırasına göre adil dünya inancı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32*, 57-69.
- Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry, 7*(4), 300-302.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior, 219-239*.



- İnci, F. & Boztepe, H. (2013). Travma sonrası büyüme: öldürmeyen acı güçlendirir mi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4 (2), 80-84.
- Janoff-Bulman, R. (1989). The benefits of illusions, the threat of disillusionment, and the limitations of inaccuracy. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8(2), 158-175.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Muris, P., Schmidt, H., Lambrichs, R., & Meesters, C. (2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behaviour research and therapy*, 39(5), 555-565.
- Şahin, N. H. ve Durak, A. (1995). Stresle Başa çıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Tansel, B., Tunç, A. & Gündoğdu, M. (2015). Çocuk şube müdürlüğünde çalışan polis memurlarının ikincil travmatik stres düzeylerinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 675-688.
- Yılmaz, B. (2008). Dünyaya İlişkin Varsayımlar Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Ön Çalışma. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 41-53.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (n.d.). Erişim tarihi: 14 Mayıs 2021, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

## Yeme Tutumu ve Beden Algısı: Bilişsel Esneklik ve Özduyarlılığın Aracı Rolü

Dilaram Billur Celik Ornek, Beyza Özdemir, Merve Şimşek, Ziya Okan Kızılay

İstanbul Medipol Üniversitesi

### Problem Durumu

Globalleşen dünya düzeninde kullanımı giderek artan medya iletişim araçlarının, insanların vücut algısı ve buna bağlı olarak yeme tutumu davranışı üzerindeki etkileri yadsınamaz bir gerçektir. Kişinin beslenme ve yeme davranışına dair duygu, düşünce ve davranışlarının bütünü yeme tutumunu oluşturur. Bu bağlamda sosyokültürel modele göre, zayıflığın idealize edilmesiyle birlikte insanlar üzerinde oluşan baskının içselleştirilmesi sağlıksız yeme davranışlarına sebebiyet vermektedir (Fitzsimmons, 2011). Vücut algısı, bireyin kendi bedeninin parçaları ve bu parçaların işlevlerinin zihninde olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilmesidir (Arslan, 2004) ve vücut algısının bozulması yeme tutumu bozukluklarının gelişmesi için risk faktörüdür. Vücut algısında oluşan bu tatminsizliğinin bireylerde yeme tutumu bozukluklarının gelişmesinde önemli bir bilişsel bileşeni olduğu ifade edilmektedir (McKnight 2003; Stice 2002). Dolayısıyla bahsedilen tutumların arkasında yatan psikolojik faktörlerin anlaşılması giderek önem kazanmaktadır.

Bilişsel davranışçı kurama göre, bireylerde kendi bedenleri ve ağırlıkları ile ilgili doğru olmayan ve hatalı bilişlerin olması yeme bozukluğunun gelişmesinin temelidir (Işık, 2018). Bilişsel esneklik ise kişinin belirli durumlara uyum sağlayabilmesi, bir düşünceden bir başka düşünceye geçme becerisi ya da değişik problemlere alternatif çözümler üretebilme kapasitesi olarak ifade edilebilir (Stevens, 2009). Bu bağlamda bilişsel esnekliğin, yeme tutumu ile bağlantılı beden algısı üzerinde rolü olabileceği öngörülmüştür.

Globalleşen dünya düzeninde kullanımı giderek artan medya iletişim araçlarının, insanların vücut algısı ve buna bağlı olarak yeme tutumu davranışı üzerindeki etkileri yadsınamaz bir gerçektir. Kişinin beslenme ve yeme davranışına dair duygu, düşünce ve davranışlarının bütünü yeme tutumunu oluşturur. Bu bağlamda sosyokültürel modele göre, zayıflığın idealize edilmesiyle birlikte insanlar üzerinde oluşan baskının içselleştirilmesi sağlıksız yeme davranışlarına sebebiyet vermektedir (Fitzsimmons, 2011). Vücut algısı, bireyin kendi bedeninin parçaları ve bu parçaların işlevlerinin zihninde olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilmesidir (Arslan, 2004) ve vücut algısının bozulması yeme tutumu bozukluklarının gelişmesi için risk faktörüdür. Vücut algısında oluşan bu tatminsizliğinin bireylerde yeme tutumu bozukluklarının gelişmesinde önemli bir bilişsel bileşeni olduğu ifade edilmektedir (McKnight 2003; Stice 2002). Dolayısıyla bahsedilen tutumların arkasında yatan psikolojik faktörlerin anlaşılması giderek önem kazanmaktadır.

Bilişsel davranışçı kurama göre, bireylerde kendi bedenleri ve ağırlıkları ile ilgili doğru olmayan ve hatalı bilişlerin olması yeme bozukluğunun gelişmesinin temelidir (Işık, 2018). Bilişsel esneklik ise kişinin belirli durumlara uyum sağlayabilmesi, bir düşünceden bir başka düşünceye geçme becerisi ya da değişik problemlere alternatif çözümler üretebilme kapasitesi olarak ifade edilebilir (Stevens, 2009). Bu bağlamda bilişsel esnekliğin, yeme tutumu ile ilgili vücut algısı üzerinde rolü olabileceği öngörülmüştür.

Öz-duyarlık ise bireyin kendi acısı karşısında güçlü duygular hissetmesi, o acılarından kaçınma veya tamamen uzaklaşmaya çalışmasının aksine o acılarının bilincinde olması ve kendi acılarını hafifletme ve kendi kendini şefkat ile iyileştirme arzusu içerisinde olması anlamına gelir (Neff, 2003).

Bu araştırmanın amacı yetişkinlik dönemindeki bireylerin vücut algısı ve yeme tutumu ilişkisinde öz duyarlık ve bilişsel esnekliğin aracı rolünün nasıl şekillendiğinin incelenmesidir.

İlgili alan yazın tarandığında vücut algısı ve yeme tutumunun ilişkisinde öz duyarlık rolü ile ilgili pek çok çalışma görülmektedir (Liss ve Erchull, 2015; Işık, 2018; Rahimi-Ardabili vd., 2018; Turk ve Waller, 2020). Bu çalışmaların tamamı bireylerde düşük öz duyarlığın, vücut algısını ve yeme tutumunu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu üç değişkene bilişsel esneklik eklendiği bir çalışmaya ise literatürde rastlanmamıştır.

Özellikle ülkemizde bu konulara ilişkin çalışmalarının sınırlı olmasından dolayı güncel literatüre katkı sağlanması amacıyla bu çalışmanın yürütülmesi hedeflenmiştir.

### Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılacaktır. Örneklem Türkiye'deki 18-65 yaş aralığındaki eğitim durumunu en az üniversite öğrencisi olan kişiler olarak belirlenmiştir. Online formlar aracılığı ile ölçüm bataryası oluşturulmuş ve

kartopu örnekleme yolu ile katılımcılar dahil edilmiştir. Araştırma ve araştırmacılar hakkında bilgi içeren onam formu ile katılımcılardan onam alınmıştır.

#### Kullanılan Ölçüm Araçları

##### 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından düzenlenen yaş, cinsiyet, kilo, boy, eğitim durumu gibi bilgilerin alındığı formdur.

##### 2. Vücut Algısı Ölçeği (VAÖ)

Orijinal adı Body-Cathexis Scale (BCS) olan ölçek, Secard ve Jurard (1953) tarafından geliştirilmiş, kişinin 40 ayrı vücut bölümünden ya da işlevinden memnuniyetini belirleyen bir ölçektir. Ölçek, Hovardaoğlu (1986) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Cronbach Alfa katsayısı  $r=.91$  olarak belirlenmiştir (Hovardaoğlu, 1992).

##### 3. Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE)

Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilen BEE, kişilerin zor durumlarda alternatif, uyumlu, uygun, dengeli düşünceler üretebilme becerisini ölçmek üzere hazırlanmıştır. 20 maddeden oluşan ölçek, 'alternatifler' ve 'kontrol' olarak adlandırılan iki alt ölçek içermektedir. Uyarılma çalışmasında BEE'nin iç tutarlılık katsayısı  $.90$  olarak bildirilmiştir (Gülüm ve Dağ, 2012)

##### 4. Öz-duyarlık Ölçeği (ÖDÖ)

Neff (2003b) tarafından geliştirilen Akın, Akın ve Abacı (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Alt boyutları; öz-sevecenlik, öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçli farkındalık ve aşırı özdeşleşmedir. Kişinin her bir alt boyut için elde edilen puanının yüksek olması, kişinin ilgili alt boyutun ölçtüğü özelliklere daha fazla sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin puanlanması her bir alt boyut için ayrı olarak yapılmaktadır. Ayrıca ölçek, toplam öz-duyarlık puanını da vermektedir. Güvenirlik ile ilgili analizlerde, ölçeğin iç tutarlılık katsayıları  $.72$  ile  $.80$  aralığında bulunmuştur. Test-tekerrar test güvenirlilik katsayıları ise  $.56$  ile  $.69$  aralığında bulunmuştur (Akın ve ark, 2007). Mevcut çalışmada ÖDÖ'ne ilişkin Cronbach Alfa değeri tüm grupta  $.94$  olarak bulunmuştur. Bu değer yüksek bir iç tutarlılık değeridir.

##### 5. Yeme Tutum Testi-26 (YTT-26)

Garner ve Garfinkel (1979) tarafından geliştirilen Yeme Tutum Testi-40'ın daha sonra Garner, Olmstad, Bohr ve Garfinkel (1982) tarafından revize edilerek kısaltılan 26 soruluk kısa formudur. Ölçekten alınan 20 ve üzerindeki puanlar yeme tutumlarında bozulmaya işaret etmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı AN vakaları için  $.90$ , sağlıklı kontrol grubunda  $.83$  olarak bulunmuştur.

#### İşlem

Google forms aracılığı ile online platformda oluşturulan ölçekler dahil etme kriterleri çerçevesinde katılımcılara iletilmiş ve aynı özellikteki başka gönüllü katılımcılarla paylaşılması yoluyla 500 kişilik katılımcı grubuna ulaşılmış, uç değer tespit edilen 10 kişi çalışma dışı bırakılarak 490 kişilik katılımcının verileri analiz edilmiştir.

#### Analiz

SPSS23 kullanılarak tanımlayıcı istatistikler ve değişkenler arası korelasyonlar incelendikten sonra Hayes macrosu model 4 ile process analizi uygulanmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değişkenler arası korelasyonların yüksek olması beklenmektedir. Yeme tutumu ölçeği, kişinin problemlili yeme davranışlarını değerlendiren bir ölçüm aracı olduğu için vücut algısı ile arasında negatif korelasyon bulunması beklenen sonuçtur. Bununla birlikte kişinin duruma bakışının keskin ve kendine özgünlüğünü değerlendirmekten uzak olması yeme tutumundaki sorunlu özellikler arttıkça vücut algısının zayıflaması yönünde olacağı sonuç vereceği, tam tersi kişi düşünsel anlamda daha esnek ve kendine özgü faktörlerin farkındalığında olması ile sorunlu yeme tutumunun dahi vücut algısında anlamlı düşüşleri önleyebileceği düşünülmekte, bu nedenle bilişsel esneklik ve özduyarlılığın yeme tutumu ve vücut algısı ilişkisinde aracı rolünün doğrulanması beklenmektedir. Bu aracılık rolü, kısmi veya tam aracılık şeklinde olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden algısı, yeme tutumu,

**Kaynakça**

- Akkol, Ö. (2018). *Genç yetişkin kadınlarda yeme tutumlarının dürtüsellik ve öz duyarlılık ile ilişkisi* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- ASICI,E., & ikiz, F.(2015). Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Aslan, D. (2004). Beden Algısı İle İlgili Sorunların Yaratabileceği Beslenme Sorunları. *STED*. 13(9), 326-329.
- Ergüney-Okumuş, F. E., & Sertel-Berk, H. Ö. (2019). Yeme Tutum Testi Kısa Formunun (YTT-26) Üniversite Örnekleminde Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 40(1), 57-78.
- Fitzsimmons, E. (2011). Social psychological theories of disordered eating in college women: Review and integration. *Clinical Psychology Review*, 31, 1224-1237.
- Gülüm, İ.V. ve Dağ İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye Uyarlanması, Geçerliliği ve Güvenirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13: 216-223.
- Hovardaoğlu, S., & Özdemir, Y. D. (1990). Vücut Algısı Ölçeği nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması/Şizofrenik ve major depresif hastaların beden imgelerinden doyum düzeyleri. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Işık, E. (2018). Yetişkin kadınlarda öz-duyarlılık ile beden algısı ve yeme tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Liss, M., & Erchull, M. J. (2015). Not hating what you see: Self-compassion may protect against negative mental health variables connected to self-objectification in college women. *Body Image*, 14, 5-12.
- Neff, K. D. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Otçeken-Kurtaraner, M. (2012). *Obezitesi olan ve olmayan 14-17 yaş aralığındaki ergenlerin ruhsal süreçlerinin, beden algıları, aile özellikleri ve beslenme alışkanlıkları yönünden incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.).
- Özdemir, H. A. (2020). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlılığı yordamada bilişsel esneklik ve otantikliğin rolü.
- Rahimi-Ardabili, H., Reynolds, R., Vartanian, L. R., McLeod, L. V. D., & Zwar, N. (2018). A systematic review of the efficacy of interventions that aim to increase self-compassion on nutrition habits, eating behaviours, body weight and body image. *Mindfulness*, 9(2), 388-400.
- Turk, F., & Waller, G. (2020). Is self-compassion relevant to the pathology and treatment of eating and body image concerns? A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 101856

## Okulöncesi Dönemde Çocukları Olan Ana Babaların Ana Babalık Davranışlarının Araştırılması

Betül Gökçen Doğan

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

### Problem Durumu

Aile içerisinde her üyenin çeşitli rolleri bulunmaktadır, bunlardan birisi de ana babalıktır. Ana babalık davranışı aile içerisine bir çocuğun dahil olmasıyla başlamaktadır. Ana babalık davranışları, ana babaların çocuklarıyla ilgili olarak farklı durumlarda çocuklarına nasıl davrandıklarını ifade etmektedir (Kwon, 2007). Ana babalık davranışları, doğrudan çocukların gelişim ve davranışına; dolaylı olarak da topluma katkıda bulunan önemli bir unsurdur (Maccoby ve Martin, 1993). Ana babalık davranışlarını etkileyen birçok etmen söz konusudur. Abidin (1992) ve Belsky'ya (1984) göre ana babalık davranışlarını etkileyen etmenler bireysel, çevresel ve çocuktan kaynaklanan olmak üzere üç grupta toparlanabilir. Araştırmacılara göre bireysel özelliklerin en önemlilerinden biri evlilik doyumdur (Belsky, 1984; Baydar, Akçınar ve İmer, 2017).

Evlilik doyumu, eşlerin karşılıklı birbirlerinin ihtiyaçlarını ve arzularını karşıladığını algılama düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Peleg, 2008). Evlilik doyumu, önceden tanımlanmış bir dizi kriterden ziyade kişinin eşi ve evlilik konusundaki algısına dayanan öznel bir derecelendirmedir. Çiftlerden her birinin öznel deneyimi, evlilik doyumunun temelini oluşturmaktadır (Spanier ve Lewis, 1980). Bu öznel deneyim bireyin yaşı, cinsiyeti, gelir ve eğitim düzeyi gibi nesnel ölçütlerden çok, evlilik ilişkisi içerisinde karar verme gücü gibi kişisel etmenlerle ilişkilidir (Glazer-Malbin, 1975; Huston ve Ashmore, 1986). Bu nedenle evlilik doyumu, kişinin evliliğine yönelik arzuları ve özelemleriyle karşılaştırıldığında evliliğine ilişkin algıları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (Campbell, Converse ve Rodgers, 1976).

Ana babalık davranışları, her ailenin kendi içindeki ilişkilerinden biri olarak düşünülebilir. Aile Sistemleri Kuramına göre, bir ailenin mimarlarının ana ve baba olduğu belirtilmektedir. Anne ve babanın ilişkileri, o ailenin tüm üyelerini ve üyelerin birbirlerine olan davranışını etkilemektedir (Satir, 1967). Anne ve babanın karşılıklı mutlu ve doyum sağlayan ilişkisi anne ve babanın ruh sağlığını olumlu yönde etkilemektedir. Bu da, anne ve babanın aile içerisindeki rollerini pekiştirerek diğer üyelere olan davranışını olumlu yönde etkilemektedir (Baydar, Akçınar ve İmer, 2017). Aile sistem kuramı, ailedeki bir üyenin davranışının diğer üyeleri etkilemesine "yayıma" olarak ele almaktadır (Cox ve Paley, 1997). Anne baba arasındaki olumlu ve olumsuz ilişki, direkt olarak çocuklara yansımaktadır (Erel ve Burman, 1995). Alanyazında ana babalık davranışları ve evlilik doyumu arasındaki ilişki sıklıkla vurgulanmıştır. Ancak, Türkiye'de bu durumu ele alan ampirik çalışmalarının kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi dönemde çocukları olan ana babaların ana babalık davranışları ile evlilik doyumları arasındaki ilişki incelenecektir. Ayrıca, ana babalık davranışları ve evlilik doyumu ana babaların yaşı, cinsiyeti, mesleği, çocukların yaşı, çocuklarının doğum sırası ve çocukların cinsiyetine göre değişip değişmediği tespit edilecektir.

### Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Turgut ve Baykul, 2015). Araştırma öncesi Kırıkkale Üniversitesi Etik Kurulu tarafından etik kurul izni alınmıştır. Araştırma kapsamında okul öncesi dönemde çocukları olan ana babalardan veri seti elde edilmiştir. Araştırma verilerinin elde edildiği katılımcıların belirlenmesinde, örnekleme yöntemleri arasında yer alan ve uygun örnekleme olarak adlandırılan örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Veriler gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları;

a) Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan ve ana babaların yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, çocukların yaşı, cinsiyeti, kaç kardeş oldukları gibi demografik bilgilerin yer aldığı soruları içermektedir.

b) Ana Babalık Davranışları Ölçeği: Okulöncesi dönemde çocukları olan ana babaların ana babalık davranışlarını belirlemek için Doğan Laçın (2021) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılacaktır. Ölçek, olumlu ve olumsuz ana babalık olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe yönelik DFA sonuçları şu şekildedir;  $\chi^2=802.86$ ,  $sd=349$ ,  $\chi^2/sd=2.3$ ,  $RMSEA=0.05$ ,  $SRMR=0.05$ ,  $GFI=0.90$ ,  $AGFI=0.88$ ,  $CFI=0.93$ ,  $NFI=0.89$ ,  $NNFI=0.92$ . İç tutarlık güvenirlik katsayısı olumlu ana babalık için .83, olumsuz ana babalık için ise .74 olarak tespit edilmiştir.

c)Evlilik Yaşamı Ölçeği: Eşlerin evlilik ilişkisinden sağladıkları genel doyum düzeyini ölçmek amacıyla Tezer (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 10 maddeden oluşan 5' li Likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50'dir. Düşük puan bireylerin evlilik doyumu düzeylerinin düşük olduğunu, yüksek puan ise evlilik doyumu düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak saptanmıştır. İç tutarlılık katsayısı ise, ilk uygulamada 0.91, ikinci uygulama grubunda ise 0.89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için Sosyal Beğenilirlik ve Gerginlik Ölçekleri kullanılmış, bu ölçeklerin birbirinden ayırıcı özelliği olduğu görülmüştür.

Yapılan bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde, parametrik istatistiksel tekniklerden Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA), bağımsız örneklem için T Testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılacaktır. Katılımcıların ana babalık davranışları ile evlilik doyumlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA; katılımcıların ana babalık davranışları ile evlilik doyumlarının cinsiyete göre değişip değişmediği T Testi yöntemi ile analiz edilecektir. Ana babalık davranışları ile evlilik doyumu arasındaki ilişki ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısıyla analiz edilecektir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin bilgisayar ortamına girişi tamamlanmış olup analiz çalışmaları devam etmektedir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okullarda ve aile danışma merkezlerinde ana babaların çocuklarına yönelik davranışlarının olumlu yönde olmasına yönelik çok sayıda psikolojik danışma hizmeti sunulmaktadır. Yapılan bu araştırma kapsamında ana babalık davranışlarının ana babaların yaşına, cinsiyetine, çocukların yaşına, cinsiyetine göre nasıl değiştiğinin incelenmesi alanyazına katkı getirecektir. Çalışmadan elde edilecek bulguların okulöncesi dönemde hizmet veren psikolojik danışmalara, okulöncesi öğretmenlere ve aile danışmanlarına ana babalarla çalışırken onların eşleri ile olan ilişkilerini geliştirmeye yönelik yaklaşımlar oluşturmaları noktasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ana babalık davranışları, Okulöncesi dönem çocukları olan ana babalar, Evlilik doyumu

### Kaynakça

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 407-412. doi: 10.1207/s15374424jccp2104\_12
- Baydar, N., Akçınar, B. ve İmer, N. (2017). Çevre, Sosyoekonomik Bağlam ve Ana Babalık. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Editörler) Ana babalık: Kuram ve Araştırma. (81-127). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96. doi: 10.1037/0033-2909.114.3.413
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). Marriage and family life. In *The quality of American life: Evaluations and satisfactions* (pp. 7-45). New York: RussellSage
- Cox, M. J. & Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 243-267. doi: 10.1146/annurev.psych.48.1.243
- Doğan Laçın, B. G. (2021). Okulöncesi Dönemde Çocuğu Olanların Ana Babalık Davranışlarının Çocuk ve Ana Baba Özellikleri Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erel, O., & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118(1), 108. doi: 10.1037/0033-2909.118.1.108
- Glazer-Malbin, N. (1975). *Old family/new family: Interpersonal relationships*. New York, NY: Van Nostrand Reinhold Company.
- Huston, T. L., & Ashmore, R. D. (Eds.). (1986). Women and men in personal relationships. In *the social psychology of female-male relations*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier Publishing Company
- Kwon, J. Y. (2007). The relationship between parenting stress, parental intelligence, and child behavior problems in a study of Korean preschool mothers. *Early Child Development and Care*, 177(5), 449-460. doi: 10.1080/03004430600852916



- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family:Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 4.Socialization, personality, and social development (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Peleg, O. (2008). The relation between differentiation of self and marital satisfaction: What can be learned from married people over the course of life? The AmericanJournal of Family Therapy, 36, 388-401. Doi: 10.1080/01926180701804634
- Satir, V. (1967). Conjoint family therapy. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Spanier, G.B., & Lewis, R.A. (1980). Marital quality: A review of the seventies. Journal of Marriage and the Family, 42(4), 825-839. doi:10.2307/351827
- Tezer, E (1996). Evlilik İlişkisinden Sağlanan Doyum: Evlilik Yaşamı Ölçeği, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (7), 1-7, Erişim adresi <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/evlilik-yasami-olcegi-toad.pdf>
- Turgut, F. M. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem yayınları Ankara.

## Turkish Adaptation and Psychometric Evaluation of Relationship Mindfulness Measure

Nureda Taşkesen, Funda Barutçu Yıldırım

ODTÜ

### Problem Durumu

Arising from ancient Eastern spiritual practices, mindfulness has become the center of attention in the field of psychology today. In the simplest form, mindfulness is defined as "paying attention in a particular way; on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally" (Kabat-Zinn 1994, p. 4). Being mindful brings observation of thoughts, feelings and bodily sensations as it is, without reacting, but just accepting (Bishop, 2004). This increased awareness and non-judgmental stance help a broad range of individuals with clinical and non clinical problems (Grossman et al., 2004) and assist to react to emotional distress and maladaptive behavior effectively (Bishop, 2004). However, while the majority of the research focuses on intrapersonal effects of mindfulness, interpersonal aspects of mindfulness drew less attention (Karremans, 2015).

As social beings, much of our time involves interactions with other people. Among these interpersonal relationships, romantic relationships hold great importance, cause strong emotions and affect physical and mental health, hence, well-being of individuals (Gómez-López et al., 2019). In the context of romantic relationships, mindfulness has shown to be an important factor for increased relationship satisfaction (Mc-Gill et al., 2016) and higher marital quality (Lenger et al., 2017). However, the tendency to be mindful may not always be adequate to be mindful in romantic relationships (Kimmes et al., 2018). Lately, the notion of context specific mindfulness is becoming the focus with diverse measurements (e.g. Interpersonal Mindfulness in Parenting, Duncan, 2007; Sexual Five-Facet Mindfulness Questionnaire, Adam et al., 2015; Interpersonal Mindfulness Scale, Pratscher et al., 2019; Mindfulness in Marriage Scale, Erus, Tekel, 2020). Similarly, Relationship Mindfulness Measure (RMM; Kimmes et al., 2018) was developed to assess the individuals' tendency to be mindful in the context of romantic relationships. Relationship mindfulness, measured by RMM, is shown to be related with personal psychological functioning, and the other partner's overall psychological well-being even while accounting for trait mindfulness (Kimmes et al., 2020). Also, it surpasses trait mindfulness while explaining the changes in positive and negative relationship quality in romantic couples (Kimmes et al., 2018).

The purpose of this study is to adapt Relationship Mindfulness Measure into Turkish and test its psychometric properties by measuring internal validity and construct validity, test-retest reliability, and examining its factor structure in Turkish population. Previously, a context specific mindfulness measure for romantic relationships in Turkish was developed for married couples (see. Mindfulness in Marriage Scale, Erus, Tekel, 2020). However, within our knowledge, Relationship Mindfulness Measure will be the first to provide a measurement for unmarried young adults in Turkey.

### Yöntem

Participants of the study are university students from a large state university in Ankara. The study consists of two parts. By using a purposive sampling method, a hundred participants will be selected for Study 1 and two hundred participants will be selected for Study 2. The inclusion criteria of the participation are being in a romantic relationship and being older than 18.

Necessary permissions were obtained from the authors of the instruments and Human Subjects Ethics Committee of the university. One-factor, 5 items Relationship Mindfulness Measure, was translated into Turkish by three English Language experts and two academicians who have high English language proficiency from Psychology and Psychological Counseling fields. Later, expert opinions for quality and compatibility of translations were obtained from two other academicians working in the field of Psychological Counseling and Guidance. Some items were corrected by considering experts' suggestions and the scale was prepared for data collection.

In Study 1, RMM will be administered online to the same 100 students twice with a three-week time interval to examine test-retest reliability. Furthermore, exploratory factor analysis will be conducted to check the factor structure. In study 2, along with RMM, demographic information form developed by the researchers, Mindful Attention Awareness Scale (MAAS; Brown & Ryan, 2003), and Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson et al. 1988) will be administered to 200 students. After the data collection process is completed, the correlation coefficient between RMM, MAAS and PANAS will be calculated to evaluate concurrent validity. Moreover, confirmatory factor analysis will be conducted to confirm the factor structure of the RMM.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

In Study 1, we expect to find a high test-retest reliability. In addition, regarding the exploratory factor analysis, we expect to find that all of the five items will be loaded on a single factor. In Study 2, correlation analysis for concurrent validity is expected to yield significant positive correlation between RMM and MAAS. While a significant positive correlation is expected between RMM and Positive Affect (PA) dimension of PANAS, a significant negative correlation is expected between RMM and Negative Affect (NA) dimension of PANAS. Confirmatory Factor Analyses are expected to reveal unidimensional structure as the original scale. Regarding the reliability, we expect to calculate a high reliability coefficient. As a result, Turkish version of Relationship Mindfulness Measure is expected to have good psychometric properties to effectively measure Turkish young adults' tendency to be mindful in the context of romantic relationships.

**Anahtar Kelimeler:** relationship mindfulness, mindfulness, romantic relationship, scale adaptation, psychometric properties

## Kaynakça

- Adam, F., Heeren, A., Day, J., & de Sutter, P. (2015). Development of the Sexual Five-Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ-S): Validation among a community sample of French-speaking women. *The Journal of Sex Research, 52*(6), 617-626. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.894490>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Duncan, L. G. (2007). *Assessment of mindful parenting among parents of early adolescents: Development and validation of the Interpersonal Mindfulness in Parenting Scale*. [Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University College of Health and Human Development]
- Erus, S. M., & Tekel, E. (2020). Development of Interpersonal Mindfulness Scale-TR (IMS-TR): A Validity and Reliability Study. *European Journal of Educational Research, 9*(1), 103-115. <https://doi.org/10.12973/euler.9.1.103>
- Gómez-López, M., Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Well-being and romantic relationships: A systematic review in adolescence and emerging adulthood. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(13), 2415. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132415>
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research, 57*(1), 35-43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are*. New York: Hyperion.
- Karremans, J. C., Schellekens, M. P., & Kappen, G. (2017). Bridging the sciences of mindfulness and romantic relationships: A theoretical model and research agenda. *Personality and Social Psychology Review, 21*(1), 29-49. <https://doi.org/10.1177/1088868315615450>
- Kimmes, J. G., Jaurequi, M. E., May, R. W., Srivastava, S., & Fincham, F. D. (2018). Mindfulness in the context of romantic relationships: Initial development and validation of the Relationship Mindfulness Measure. *Journal of Marital and Family Therapy, 44*(4), 575-589. <https://doi.org/10.1111/jmft.12296>
- Kimmes, J. G., Jaurequi, M. E., Roberts, K., Harris, V. W., & Fincham, F. D. (2020). An examination of the association between relationship mindfulness and psychological and relational well-being in committed couples. *Journal of Marital and Family Therapy, 46*(1), 30-41. <https://doi.org/10.1111/jmft.12388>

Lenger, K. A., Gordon, C. L., & Nguyen, S. P. (2017). Intra-individual and cross-partner associations between the five facets of mindfulness and relationship satisfaction. *Mindfulness*, 8(1), 171-180. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0590-0>

McGill, J., Adler-Baeder, F., & Rodriguez, P. (2016). Mindfully in love: A meta-analysis of the association between mindfulness and relationship satisfaction. *Journal of Human Sciences and Extension*, 4(1), 89-101. <https://www.jhseonline.com/article/view/623>

Pratscher, S. D., Wood, P. K., King, L. A., & Bettencourt, B. A. (2019). Interpersonal mindfulness: Scale development and initial construct validation. *Mindfulness*, 10(6), 1044-1061. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1057-2>

Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250-255. <https://doi.org/10.1002/cpp.702>

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

## Psychometric Properties of the Self Compassion Scale-Short Form among Turkish Young Adults

Funda Barutçu Yıldırım, Selin Onaylı, Nureda Taşkesen

ODTÜ, TED Üniversitesi, ODTÜ

### Problem Durumu

Recent past has witnessed the merging of Buddhist philosophy with psychology many times. Notions from Eastern spiritual practices are used in Western psychology to create new pathways to wellbeing; and the concept of self-compassion is one of them (Neff, 2003a). As the name implies, self-compassion can be described as the compassion one has towards himself. It involves being open and non-judgmental toward one's own suffering, and being kind to own imperfections, accepting all as a part of human experience (Neff, 2003a).

Studies on self-compassion are increasing day by day (e.g. Chio, 2021), and they show that self-compassion leads to well-being in different ways. People with high self-compassion are more resilient and better at reacting positively in the face of a negative life event, and more ready to accept their faults instead of ruminating on the subject (Leary et al., 2007). Self-compassion is found to be related with better psychological functioning (Neely et al., 2009), healthier romantic relationship behaviors (Neff & Beretvas, 2013) and more effective emotion regulation strategies in eating disorders and body image concerns (Turk & Waller, 2020).

Predominantly, self compassion is measured with the Self-Compassion Scale (SCS) (Neff, 2003b) until the short form with 12 items is developed by Raes, Pommier, Neff and Van Gucht (2011) with university students to increase practicality in studies. Also recently, the Self Compassion Scale for Youth was developed by Neff and colleagues (2021) which is intended to be implemented on early adolescents.

In Turkey, the long form is adapted into Turkish by Akin, Akin and Abacı (2007), and also by Deniz, Kesici and Sümer (2008). The short form of Self-Compassion is adapted into Turkish by Yıldırım and Sarı (2018) using a sample of adolescents from middle school and high school. They provided evidence that Self-Compassion Scale-Short Form (SCS-SF) is reliable and valid for Turkish adolescent sample; however, SCS-SF's psychometric properties have never been checked for young adults, as originally intended. Therefore, the aim of this study is to adapt SCS-SF into Turkish and test its psychometric properties using a sample of young adults -university students- to increase the practicality of research studies in Turkey.

### Yöntem

Three hundred and fifty university students from a large state university located in Ankara will be selected as the sample of the study by using a convenient sampling method. The current study, which took the necessary ethical permissions, includes two phases. In the first phase (Study 1), the aims are to translate the scale into Turkish, to check internal consistency coefficient and test-retest reliability and to check item loading and factor structure through exploratory factor analysis. To reach these aims, firstly, permissions were taken from the authors of the scales. Secondly, items of the scale were translated into Turkish. Thirdly, the link of the SCS-SF will be sent twice to the same 150 university students via e-mail within a three-week time interval. In the second phase (Study 2), the aims are to check reliability coefficient, construct validity and concurrent validity. To collect data, an online survey including SCS-SF, Mindful Attention Awareness Scale (MAAS; Brown & Ryan, 2003) and Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson et al. 1988) will be sent to 200 university students. The correlation coefficient between SCS-SF, MAAS, and PANAS will be checked for concurrent validity. Moreover, to check construct validity, Confirmatory Factor Analysis (CFA) will be run.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Regarding the Study 1 results, it is expected to calculate high test-retest reliability and internal consistency coefficient. In addition, it is expected that exploratory factor analysis will yield similar factor structure with the original one. Regarding the Study 2 results, for proving concurrent validity, a significant positive correlation between SCS-SF and MAAS is expected. Also, a significant positive correlation between SCS-SF and Positive Affect dimension of PANAS is expected. On the contrary, a significant negative correlation is expected between SCS-SF and the Negative Affect dimension of PANAS. Moreover, the results of the confirmatory factor analysis are expected to yield good fit indexes to confirm construct validity. To conclude, it is predicted that SCS-SF will have acceptable psychometric properties in measuring the self compassion level of the young adults in Turkey.

**Anahtar Kelimeler:** self-compassion, short form, scale adaptation, psychometric properties

### Kaynakça

- Akın, U., Akın, A., & Abacı, R. (2007). Özduyarlık Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-10.
- Chio, F. H., Mak, W. W., & Ben, C. L. (2021). Meta-analytic review on the differential effects of self-compassion components on well-being and psychological distress: The moderating role of dialecticism on self-compassion. *Clinical Psychology Review*, 101986. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101986>
- Deniz, M., Kesici, Ş., & Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(9), 1151-1160.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of personality and social psychology*, 92(5), 887-904. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>
- Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M., & Chen, Y. J. (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being. *Motivation and Emotion*, 33(1), 88-97. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9119-8>
- Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity*, 12(1), 78-98. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.639548>
- Neff, K. D., Bluth, K., Tóth-Király, I., Davidson, O., Knox, M. C., Williamson, Z., & Costigan, A. (2021). Development and validation of the Self-Compassion Scale for Youth. *Journal of personality assessment*, 103(1), 92-105. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1729774>
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860390209035>
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250-255. <https://doi.org/10.1002/cpp.702>
- Turk, F., & Waller, G. (2020). Is self-compassion relevant to the pathology and treatment of eating and body image concerns? A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 79 (101856), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101856>
- Yıldırım, M. & Sarı, T. (2018). Adaptation of the Short Form of Self-Compassion Scale into Turkish: A validity and reliability. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 18 (4), 2502-2517. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-452171>



## COVID-19 Pandemisi Sürecinde Sağlık Çalışanlarının Deneyimleri ve Aileleriyle İlişkilerinin İncelenmesi

Buğra Öztürk, Erdinç Duru

Pamukkale Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 virüsü, 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Hubei bölgesi Wuhan kentinde ortaya çıkmış, yüksek bulaşma hızı ve mevcut tedavi ve aşılardan cevap vermemesi gibi faktörlere bağlı olarak kısa süre içerisinde bir salgın haline dönmüştür (Aslan, 2020). Virüse insanların önceden maruz kalmamış olması, toplum için hızlı ve kolayca bulaşıcı olması ve tehlikeli bir hastalığa yol açması sebepleriyle salgın, 11 Mart 2020 tarihinde pandemi olarak ilan edilmiştir (World Health Organization, 2020). Virüs, insanların fiziksel sağlığı üzerindeki tehdidinin yanında, ruhsal sağlığını da önemli ölçüde etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda, pandemi şartlarının getirdiği olumsuzluklarla birlikte kişilerin her geçen gün stres ve kaygı düzeylerinin arttığı gözlenmiştir (Rajkumar ve ark., 2020). Virüs, enfekte olan hastaların fiziksel sağlığını etkilemenin yanında, henüz bulaş yaşamayan nüfusun ve toplumun ruhsal sağlığını da olumsuz yönde etkilemektedir (Aşkın, Bozkurt ve Zeybek, 2020).

Pandemi döneminde, topluma en önde sağlık hizmeti veren ve salgının getirdiği şartlardan en çok etkilenen meslek alanlarından biri şüphesiz sağlık çalışanlarıdır. Sağlık çalışanları; hekim, hemşire, biyolog, laboratuvar teknisyeni, anestezi uzmanı, ebe, diyetisyen ve diğer birçok sağlık teknisyeni gibi sağlık profesyonellerini içerisinde bulunduran bir yapıdır (Dinç ve Aşkın, 2018).

Yapılan çalışmalara bakıldığında, pandemi koşullarının sağlık çalışanlarının çalışma şartlarını zorlaştırdığı ve stres kaygı düzeylerini arttırdığı görülmektedir. Gürer ve Gemlik'in (2020) farklı meslek kollarından sağlık çalışanları ile yürüttüğü araştırma, pandemi şartlarında ortaya çıkan olumsuzlukların, sağlık çalışanlarında kaygı, yetersizlik ve ölüm korkusu gibi duygulara sebep olduğunu ve sağlık çalışanlarının yeni başa çıkma yolları geliştirmeye çalıştıklarını göstermiştir.

COVID-19 tedbirleriyle birlikte; var olan iş yükünün artması, sağlık çalışanlarının ailelerini enfekte olma riskinden koruma ihtiyacı ve pandemi koşullarının getirdiği yeni stres kaynakları gibi faktörlerin sağlık çalışanlarının aileleri ile ilişkilerini etkilemesi beklenmektedir (Baki ve Piyal, 2020). Sakaoğlu ve arkadaşlarının (2020) sağlık çalışanlarının COVID-19 salgını sırasında kaygı düzeylerini ölçmek için yürüttüğü araştırmaya göre, sağlık çalışanlarının kaygı düzeylerinin medeni durumlarına ve çocuk sahibi olup olmamalarına göre değişiklik gösterdiği gözlenmektedir. Buna göre, evli ve ebeveyn sağlık çalışanlarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, iş hayatında başa çıkılması gereken koşullar sağlık çalışanlarında tükenmişlik duygularına yok açmakta ve bu durumla başa çıkmak için aile desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Altay, Gönener ve Demirkıran, 2010).

Yukarıda verilen bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın amacı COVID-19 pandemisi sürecinde sahada olan, evli ve çocuk sahibi sağlık çalışanlarının yaşadığı sorunları anlamak ve çözüm önerileri geliştirebilmek adına, deneyimlerini ve aileleriyle ilişkilerini incelemektir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, sağlık çalışanları ve aileleri ile yürütülecek psiko-sosyal destek hizmetlerine katkı sağlayabilir. Aynı zamanda, çalışmadan elde edilen bulgular sağlık çalışanlarının çalışma şartlarının iyileştirilmesi konusunda destek sunabilir.

### Yöntem

Bu araştırmanın deseni, temel amacın bütüncül bir yaklaşımla açıklanabilmesi için fenomenolojik desen olarak belirlenmiş ve çalışma nitel araştırma yöntemleri ile yürütülmüştür.

Araştırmanın örneklemini; bir hekim, iki hemşire, bir anestezi teknikeri ve bir acil tıbbi teknisyen olmak üzere üçü kadın ikisi erkek beş sağlık çalışanı ve aynı sağlık çalışanlarının yaşları 9 ile 15 arasında değişen birer çocuğu olmak üzere toplamda 10 kişi oluşturmaktadır.

Sağlık çalışanları ve çocukları için ayrı ayrı yanıtlanmak üzere yarı yapılandırılmış beşer açık uçlu soru hazırlanmış, sorulardan alınan cevaplar ışığında kişilerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Soruların hazırlanmasında bir uzman desteği alınmış ve gerekli düzenlemeler buna göre yapılmıştır.

Verilerin toplanmasında görüşme tekniğinden yararlanılmış, görüşmeler online platformlarda yapılmıştır. Çalışmaya katılan sağlık çalışanları ve çocukları için, bilgilendirilmiş onam formu hazırlanmış ve çalışmadan elde edilen bulguların hangi amaçlarla nerede kullanılacağına dair gerekli izinler alınmıştır. Yapılan sesli görüşmeler, veri kaybını önlemek ve

çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak için kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan ses kayıtları aracılığıyla, verilerin analiz edilebilmesi için deşifreler oluşturulmuştur.

Verilerin analizinde tümevarımcı analiz yöntemine bağlı olarak kodlamaya ve çözümlenmeye dayalı içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yoluyla kategorilere, kategoriler ışığında da temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Sağlık çalışanları ve çocuklar için ayrı tema ve kategoriler oluşturulmuş, her bir tema ve kategorinin kendi içerisinde tutarlı olmasına dikkat edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 Pandemi sürecinde risk altında olan sağlık çalışanlarının deneyimlerinin incelenmesidir. Analiz sonuçları sağlık çalışanlarıyla ilgili dört, sağlık çalışanlarının çocuklarına ilişkin ise üç temanın öne çıktığını göstermektedir. Daha detaylı analizler; sağlık çalışanlarının iş hayatında olumsuzluklar karşısında ailelerinden sosyal destek bulmakla birlikte, bu dönemde aynı zamanda aile içinde tahammülsüzlük ve çatışmaların da yaşandığını göstermektedir. Sağlık çalışanları bu dönemde yüksek tükenmişlik duyguları yaşadıklarını, tek başına zaman geçirmeye ve dinlenmeye ihtiyaçları olduğunu rapor etmektedirler. Ayrıca, cinsiyete göre yaşanan süreçlerde farklılık olduğu görülmüş, kadın sağlık çalışanlarının ev içi sorumluluk ve çoklu rollerinde artış yaşadığı ve buna bağlı olarak tükenmişlik duygularını daha şiddetli yaşadıkları gözlenmiştir. Bütün sağlık çalışanlarının aileleri için enfekte olma korkusu taşıdıkları, kendi aşılanmaları sonrası bir miktar rahatlama yaşadıkları ve diğer aile üyelerinin de aşı önceliğine alınmasını talep ettikleri görülmüştür.

Sağlık çalışanlarının çocuklarının pandemi sürecini yaş gruplarına göre farklı şekilde deneyimledikleri görülmüştür. 9-12 yaş grubundaki çocukların aileleriyle fazladan zaman geçirmekten memnun oldukları, ancak yakın çevreleri-özellikle yaşlıları- tarafından sosyal dışlanmaya maruz kaldıkları; 12-15 yaş grubundaki çocukların ise pandemi sürecinde aile içi çatışmalar yaşadıkları, yaşadıkları en büyük sorunlardan birinin evde aldıkları online eğitim süreci olduğu görülmüştür. Ayrıca, pandemi sürecinde her iki yaş grubu için de sosyalleşme ihtiyacında artış gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, pandemi, aile ilişkileri.

### Kaynakça

- Altay, B., Gönener, D., Demirkıran, C. (2010). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri ve aile desteğinin etkisi. *Fırat Tıp Dergisi*, 15(1), 10-16.
- Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve COVID-19. *Göller Bölgesi Ekonomi ve Kültür Dergisi*, 8(85), 36-41.
- Aşkın, R., Bozkurt, Y., Zeybek, Z. (2020). COVID-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Baki, S., Piyal, B. (2020). COVID-19 pandemisi ve benzeri olağanüstü durumlarda sağlık çalışanları açısından iş-aile çatışması. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, özel sayı, 119-123.
- Diñç, A., Aşkın, A. (2018). Sağlık çalışanlarının iş sağlığı önlemlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi: Çanakkale'de bir kamu hastanesi örneği. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6, 422-432.
- Gürer, A., Gemlik, H. N. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde sahada olan sağlık çalışanlarının yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri üzerine nitel bir araştırma. *Journal of Health Services and Education*, 4(2), 45-52.
- Rajkumar, R. P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literatüre. *Asian Journal Psychiatry*, 52, 1-5.
- Sakaoğlu, H. H., Orbatu, D., Emiroğlu, M., Çakır, Ö. (2020). *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30(ek sayı), 1-9.
- World Health Organization. (2020). *Timeline: WHO's COVID-19 response*. [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline?gclid=Cj0KCQjw7pKFBhDUARisAFUoMDaheiXS3qG6ZnVUf4zIAb8SBI7ybkv9dDXNUkXqyB8CSF3k1M\\_NuA0aAi7AEALw\\_wcB#event-71](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline?gclid=Cj0KCQjw7pKFBhDUARisAFUoMDaheiXS3qG6ZnVUf4zIAb8SBI7ybkv9dDXNUkXqyB8CSF3k1M_NuA0aAi7AEALw_wcB#event-71)

## Kadınlarda Psikolojik Güç ve Cinsiyetçiliğin İçselleştirilmesi

Özlem Gülgez, Binaz Bozkur

MEB, Mersin Üniversitesi

### Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet rolleri hem kadın hem erkek bütün bireyleri kalıplara sıkıştırırsa da daha dezavantajlı durumda bıraktığı kesim kadınlardır (Bearman ve Amrhein, 2014). Toplumsal cinsiyet rollerinin altında ise cinsiyetçilik olgusu inşa edilmektedir. Cinsiyetçilik, cinsiyete dayalı olarak yapılan ve kişilere zarar veren ya da toplumda var olan cinsiyet eşitsizliğinin korunmasına katkıda bulunan inanç, davranış ve kurumsal pratiklerdir (Swim ve Hyers, 2009). Toplumsal cinsiyet sosyalizasyonu içerisinde bu rollere uygun davranacak şekilde yetişen kadınlar zamanla cinsiyetçiliği içselleştirebilmektedir.

İçselleştirilmiş cinsiyetçilik, kadınların kendilerine ve diğer kadınlara yönelttikleri cinsiyetçiliktir. Kadının kendisinin ve/veya diğer kadınların daha değersiz olduğuna, eşit olmaması gerektiğine inanması buna örnektir (Bearman ve Amrhein, 2014). İçselleştirilmiş cinsiyetçilik diğer cinsiyetçilik biçimlerine oranla daha dolaylıdır ve günlük yaşamdaki pratiklerin içerisine sinmiştir. İçselleştirilmiş cinsiyetçilik; **kendini nesneleştirme** (kadının kendisinin gerçekte kim olduğunu fiziksel görünüşüyle tanımlaması ve buna inanması), **kadınlar arası rekabet, derogasyon** (kadınların kendilerini ve diğer kadınları cinsiyet rolüne uygun bir biçimde yargılamaları ve değerlerini azaltmaları), **içselleştirilmiş güçsüzlük** (insanları kendilerini gerçek durumun gerektirdiğinden daha da güçsüz hissettiren ve daha sonra onları güçsüzlüklerini gerçekten doğrulayacak şekilde hareket etmeye yönlendiren duygular ve inançlar dizisi), **benlik kaybı** (kadınların, başkalarının ihtiyaçlarını karşılamak için kendi ihtiyaçlarını ve arzularını feda ettikleri ve farkındalıklarını kayb ettikleri durumlar), **kendini geçersizleştirme** (kadınların düşüncelerini, görüşlerini, inançlarını, değerlerini, duygularını, tercihlerini ve seçimlerini erkeklerin lehine geçersiz kılmak ve erkeğe daha çok güvenmek) biçimlerinde ortaya çıkabilmektedir (Bearman ve Amrhein, 2014; Bozkur, 2020). İçselleştirilmiş cinsiyetçiliğin dolaylı bir cinsiyetçilik biçimi olması genellikle fark edilmemesine ve cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çabalarda bu boyutun zayıf kalmasına yol açmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik bilincin ve farkındalığın artışıyla beraber kadınlarda güç ve güçlendirme konuları önem kazanmaktadır. Güçlenme ya da güçsüzleşmenin kendiliğinden olan bir süreç değil insanın içinde yaşadığı toplumsal ilişkiler bağlamında şekillendiği bilinmektedir (Mason, 2005). Bu çerçevede kadının güçsüzleşmesi de toplumsal cinsiyet hiyerarşisi içinde şekillenmektedir. Kadının güçlendirilmesi ise toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada önemli bir faktördür (Pradhan, 2003). Genel olarak güçlendirme bireyin özerk bir şekilde düşünmesini, harekete geçmesini ve işi kontrol etmesini sağlamasını; ayrıca kişinin kaderi ve yaşam koşulları üzerinde kontrol sahibi olabilmesini sağlayan bir süreçtir (Bhat, 2015). Psikolojik veya kişisel güçlenme ise özgüven, benlik saygısı, kontrol duygusu, daha geniş bir bağlamda benlik algısı ve onuru güçlendirmeye destek olan dönüşüm süreçlerinin temelini oluşturan temel öğeler kümesi olarak tanımlanmaktadır (Rowlands, 1997). Kadınlar için psikolojik güçlenmenin özü ise kadının kültürden veya bağlamdan kaynaklanan toplumsal cinsiyet rollerinden çıkabilmesidir (Francina ve Joseph, 2013). Bu çerçevede bu çalışmanın amacı kadınlarda psikolojik gücün içselleştirilmiş cinsiyetçilikleri tarafından yordanıp yordanmadığının incelenmesidir.

### Yöntem

Bu çalışma betimsel ve korelasyonel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 18 yaş üzeri 322 kadın oluşturmaktadır. Katılımcıların % 59'u bekar, %38.8'i evli, %7'sisözlü/nişanlıdır.

**Veri Toplama Araçları:** Araştırmada veri toplama aracı olarak içselleştirilmiş Cinsiyetçilik Ölçeği, Kadın Psikolojik Güç Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

**İçselleştirilmiş Cinsiyetçilik Ölçeği:** Ölçek 35 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçek hem toplam puan hem de alt boyutlar bazında puan vermektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça içselleştirilmiş cinsiyetçilik düzeyi de artmaktadır (Bozkur, 2020).

**Kadın Psikolojik Güç Ölçeği:** Kadınlarda psikolojik güç algısını ölçmek için geliştirilen Kadın Psikolojik Güç Ölçeği 31 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçek hem toplam puan hem de alt boyutlar bazında puan vermektedir. Ölçekten alınan yüksek puan kadının psikolojik güç algısının yüksek olduğunu göstermektedir (Bozkur, 2020).

**Demografik Bilgi Formu:** Katılımcıların demografik bilgilerini toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi:** Veriler, katılımcılara e-mail veya telefonla ulaşılarak, online ortamda toplanmıştır. Analizlerde SPSS 20.00 paket programı kullanılmış, hata üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir. Analiz öncesi veri seti incelenmiş, kayıp veri ve uç değer olmadığı görülmüştür. Analizler 322 veri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz öncesi yapılan değerlendirmelerde veri setinin çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarını karşıladığı görülmüştür.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan analizlerde içselleştirilmiş cinsiyetçilik ölçeğinin alt boyutlarının her biri psikolojik güç algısı değişkeni ile anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki (-.575 ile -.179 ) göstermektedir. Yani, içselleştirilmiş cinsiyetçilik azaldıkça psikolojik güç artmaktadır. Kadınlardaki içselleştirilmiş cinsiyetçiliğin psikolojik güç algısını yordamadaki katkısı çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Analiz dört aşamada gerçekleşmiştir. Analize birinci aşamada psikolojik güç algısı değişkeninde %33 ile en yüksek varyansı açıklayan Derogasyon değişkeni girmiştir. Analize ikinci aşamada varyansa %0.8'lik katkısı ile benlik kaybı/içselleştirilmiş güçsüzlük değişkeni girmiş ve açıklanan varyans %42'ye yükselmiştir. Analize üçüncü aşamada varyansa %0.3 katkısı ile kendini nesneleştirme değişkeni girmektedir. Analizin son aşamasında varyansa % 0.07'lik katkısı ile rekabet/ayrışıklık değişkeni girmiştir. Analiz sonuçlarına göre, içselleştirilmiş cinsiyetçiliğin kendini nesneleştirme, derogasyon, benlik kaybı/içselleştirilmiş güçsüzlük ve rekabet/ayrışıklık alt boyutları psikolojik güç algısının anlamlı birer yordayıcısıdır (p < .05). Bu dört boyut psikolojik güç algısındaki değişimin % 45'ini açıklamaktadır. Erkeği önceleme değişkeni ise psikolojik güç algısının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Bu sonuçlar kadınlardaki psikolojik gücün cinsiyetçiliği içselleştirmeleri ile olan güçlü bağlantısını göstermesi açısından önem taşımaktadır. Kadınlar cinsiyetçiliği içselleştirdikçe psikolojik olarak da güçsüzleşmekte ve psikolojik olarak daha kırılgan hale gelmektedir. Bu nedenle cinsiyetçiliğin azaltılmasının ruh sağlığını olumlu etkileme potansiyeli düşünülerek ruh sağlığı alanında bu konuya daha çok önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kadınlarda psikolojik güç, Cinsiyetçilik

### **Kaynakça**

- Bhat, R. A. (2015). Role of education in the empowerment of Women in India. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 188-191.
- Bearman, S., & Amrhein, M. (2014). Girls, women, and internalized sexism. *Internalized Oppression: The Psychology of Marginalized Groups*, EJR David, ed. New York, NY: Springer Publishing Company, 191- 225.
- Bozkur, B. (2020). Developing Internalized Sexism Scale for Women: A Validity and Reliability Study, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, Issue: 11, 1981-2028.
- Francina, P. X., & Joseph, M. V. (2013). Women empowerment: The psychological dimension. *Rajagiri Journal of Social Development*, 5(2), 61-74.
- Mason, K. O. (2005). Measuring women's empowerment: Learning from cross-national research. *Measuring empowerment: Cross-disciplinary perspectives*, 89-102.
- Pradhan, B. (2003). Measuring empowerment: a methodological approach. *Development*, 46(2), 51-57. Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment: Working with Women in Honduras*. Oxford, UK: Oxford.
- Swim, J. K., & Hyers, L. L. (2009). Sexism. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 407–430). New York: Psychology Press.

## Beliren Yetişkinlikte Özerklik-İlişkisel Olgusunun Aile Sistemi ve Bireysel Psikolojik Etkiler Bağlamında İncelenmesi

Hatun Sevgi Yalın, Halil Ekşi

Marmara Üniversitesi

### Problem Durumu

Batı psikolojisinde hem benliğin sağlıklı gelişmesi hem de sağlıklı bir aile işleyişi için, kişinin ailesinden ayrışması ve benliğin sınırlarının iyi tanımlanması gereklidir. Psikolojik düzeyde bakıldığında ise, bağımsız benliklerin sağlıklı, karşılıklı benlik yapılarına ise sağlıklı olarak değerlendirildiği ve olumsuz anlamlar yüklediği görülmektedir. Kişilik psikolojisinin temel kuramları da bu görüşü paylaşmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1987, 2000). Son zamanlarda bu konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, benlik kurgusunu özerk ya da bağımlı-ilişkisel olarak zıt kutuplu değerlendirmek yerine, her ikisinin de birlikte olduğu benlik yapısının daha geçerli olabileceği tartışılmaktadır (Brewer & Gardner, 1996; Kağıtçıbaşı, 2005, 2010; Kashima & Hardie, 2000; Ryan & Deci, 2000; Schott & Bellin, 2001). Kağıtçıbaşı'nın (2017) özerk-ilişkisel benlik modelinde, Türk toplumunda özerk benlik yapısıyla ilişkisel benlik yapısını birbirinden farklı ve zıt olarak yorumlanmasının yanlıgı yaratabileceğini, özerklik ve ilişkiselliğin bir arada var olabileceğini öne sürmüştür. Bu çalışmalarla birlikte batı psikolojisinin ileri sürdüğü özerkliği merkeze alan bağımsız benlik modeli sorgulanmaya başlanmış (Kağıtçıbaşı, 1996, 2000, 2005, 2007) ve ilgili kültürlerarası çalışmalar insan gelişimi ile ilgili batılı bakış açısının dünyanın başka birçok yerindeki insanların benlik kurgusu gelişimlerine uygulanamayacağını göstermiştir (Kitayama, Markus, Matsumoto, & Norasakkunkit, 1997; Markus & Kitayama, 1991).

Kültür bireyin özerkliği deneyimleme sürecinde son derece etkin bir role sahiptir. Farklı kültürler farklı süreçlerin ortaya çıkmasına yol açabilir. Türkiye'de özerkliğın deneyimlenmesi Batı kuramlarında belirtildiği üzere bir seyir izlememektedir. Ebeveyn-çocuk etkileşimi, çocuk yetiştirme pratikleri gibi birçok faktör Batı kuramlarının belirttiği norm çerçevesinden oldukça farklıdır. Kültürler arası çalışmaların artması ve belirli bir kültürel bağlamda ortaya çıkan kuram ve teorilerin dünyadaki diğer coğrafyalarda geçerli olmayabileceğine yönelik araştırmalarla beraber kültüre duyarlı çalışmalar daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Türk kültüründe özerkliğın genç yetişkinler tarafından aile içi ilişkilerinde nasıl deneyimlendiğini, hangi faktörlerden etkilendiğini, bu deneyimlerin aile sistemine nasıl yansıdığını ve bu sürecin genç yetişkinler üzerindeki psikolojik etkilerini incelemektir. Diğer bir deyişle özerkliğın deneyimlenmesinde rol oynayan kültürel dinamiklerin aile sistemi ve bireysel psikolojik etkiler bağlamında ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden gömülü teori deseni kullanılarak yürütülmektedir. Gömülü teori desenlerinden Corbin ve Strauss (1990) tarafından geliştirilen "Sistemik Desen" bu çalışma için seçilmiş olup, gerek verilerin toplanması gerekse verilerin analiz edilmesi bu desen altında belirlenen basamaklar takip edilerek yapılmaktadır. Bu bağlamda, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları üzerinden katılımcılarla online platformlar üzerinden (Zoom ya da WhatsApp) görüşmeler yapılmakta, her bir görüşmenin ardından görüşme deşifre edilerek analiz edilmekte, verilerin analizinde açık kodlama, eksen kodlama, seçici kodlama aşamaları takip edilmekte, elde edilen veriler tema ve alt temalar olarak görselleştirilmektedir. Görüşmeler online gerçekleştirilmekte olup katılımcıların sözlü onayları ile ses kaydı alınmaktadır. Görüşmeler yaklaşık 36-75 dakika arası sürmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. Bu bağlamda anne-baba birlikte 18-25 yaş arası, ergenlik ve yetişkinlik arasında bir geçiş aşaması niteliğinde 'beliren yetişkinlik' olarak kavramsallaştırılan bir dönem içerisinde yer alan gençler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. İstanbul'un çeşitliliği baz alınarak katılımcıların çoğunun doğma büyüme İstanbullu olmasına dikkat edilmekte, üniversite bölümleri, dünya görüşleri ve ailelerinin eğitim düzeyleri açısından da çeşitlenmeye çalışılmaktadır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde ise kuramsal örnekleme yöntemi kullanılmaktadır. Bu zamana kadar toplamda 27 katılımcıyla görüşmeler yapılmış olup, tüm kavramların yeteri derecede açıklığa ve doyunluğa ulaşabilmesi açısından 5-10 arası sayıda katılımcıyla görüşmelerin yapılması gerektiği öngörülmektedir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın şu an geline aşamasında "Temel Motivasyon Olarak Özerklik", "Özerklik Gelişimini Kolaylaştıran Aile Bağlamı Özellikleri", "Özerklik Gelişimini Zorlaştıran Aile Bağlamı Özellikleri", "Psikolojik Etkiler", "Özerklik Gelişimini

Etkileyen Diğer Etmenler”, “Özerkliğe Ulaştıran Süreç ve Faktörler”, “Yeterince Beslenememiş Özerklik”, “Özerk Olma” ve “Bireyin Aileyi Konumlandırması” olmak üzere toplamda 9 ana tema elde edilmiştir. Alt temaların çoğu yeterli derecede doygunluğa erişmiş olup bazıları ek veri ve çalışmaya ihtiyaç duymaktadır. Genel anlamda özerkliğe giden yolda üç farklı süreç bulunmuş olup, bunlardan ilki özerkliğin desteklenmediği dolayısıyla yeterince beslenememiş özerklik görünümlerine sahip bireyleri, diğeri özerkliğin ailede desteklendiği bireyleri, son olarak da aile bağlamı açısından zor bir arka planı olup kendi çabalarıyla özerk olma yoluna ulaşan bireyleri kapsamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Özerklik, Beliren yetişkinlik

#### Kaynakça

- Brewer, M. B. ve Gardner, W. L. (1996). Who is this "we"? levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 83-93.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London, UK: SAGE Publications.
- Charmaz, K., & Belgrave, L. L. (2015). Grounded theory. *The Blackwell Encyclopedia Of Sociology*.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, USA: Pearson Education.
- Kağitçıbaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist*, 1, 180-186.
- Kağitçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel psikoloji kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kağitçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4),403-422.
- Kağitçıbaşı, Ç. (2017). *Benlik, aile ve insan gelişimi kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağitçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three decade portratit from Turkey. *Applied Psychology*, 54, 317-337.
- Kağitçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures, theory and applications* (2nd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kashima, E. ve Hardie, E. A. (2000). The Development and validation of the Relational, Individual and Collective Self Aspects (RIC) Scale. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 19-48.
- Kitayama, S., Markus, H. R., Matsumoto, H. & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72,1245-1267.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schott, G.R. ve Bellin, W. (2001). The Relational Self-Concept Scale: A context- specific self- report measure for adolescents. *Adolescence*, 36(141), 85103.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841- 851.



## A Q Methodology Analysis of Graduate Level Multicultural Counseling Class Learning\*

Mustafa Aydoğan, Mustafa Kemal Yöntem

Counseling John Carroll University, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

### Problem Durumu

The purpose of the counselling process, which is defined as a professional relationship (American Counseling Association, 2010) that helps individuals, families, or groups reach their educational and career goals in maintaining their mental health and well-being, is to reduce the emotional tensions of the client, help solve problems in their life, and increase their functionality by using various intervention techniques or strategies (Weiner and Bornstein, 2009). In this process, the desire to know what positive effects a client has on their functionality and well-being has been an important topic of study in recent years (Ackerman and Hilsenroth, 2003; Conte et al., 1991; Hill and Lambert, 2004). According to Lambert et al. (2004), research in this field is process and outcome-oriented, and it provides evidence to the counselling field. It has been stated in a meta-analysis study that the most important variable that positively contributes to the well-being and functionality of the clients is the characteristics of the client (Lambert, 1992). In another meta-analysis research conducted by Wampold (2001), the results of Lambert's study were supported significantly. Corey (2008) stated that many counselling theories focused on understanding the client's phenomenological world, and culture was an important factor in understanding the client's subjective world. According to Dogan (2005), it is necessary to understand the clients within their cultural context to achieve positive and effective counselling outcomes. In the context of these explanations, it can be concluded that it is important to know the cultural codes and characteristics of the clients. For all these reasons, multiculturalism has gained important place in the field of mental health counseling in recent years. Multicultural counseling approach states that counselors should have some competencies in the context of cultural sensitivity (Sue et al., 2005; Sue and Torino, 2005). As mentioned in ethical codes and CACREP standards, having culture-sensitive competencies is a requirement for all counselors. The purpose of the current study was to examine the subjective viewpoints of counseling graduate students on their perceptions of learning outcomes from a semester-long multicultural counseling.

### Yöntem

In this study, Q methodology was utilized to investigate the subjective opinions of 18 graduate (5 male and 13 female) students who completed a course in multicultural counseling. In the course, awareness, knowledge and skill dimensions of multicultural counseling theory (Sue et al., 1992) were taught in alignment with the CACREP (2016) standards. During the semester, the learning process included lecture materials, small-group discussions, student-led projects, current and historical readings, documentaries, and news articles.

The methodology used in this research, Q methodology, combines the aspects of qualitative and quantitative approaches, which gives the researcher the opportunity to assess subject matter in a holistic way (Watts and Stenner, 2012). Q methodology is used to reveal similarities and differences of individual viewpoints from the subjective point of view (Brown, 1980, 1993, 1996). Determining whether a study sample is grouped around a theme is one of the most powerful aspects of the Q methodology (Watts and Stenner, 2012). A concourse consisting of 36 statements (Q-set) was used in this study, and the students sorted Q-set about their learning outcomes as a result of their diversity class. These statements were generated from a pilot questionnaire where the students answered open-ended questions of *their learning experiences, expectations, and additional comments* regarding their multicultural class. As suggested by Watts and Stenner (2012), researchers also utilized the literature and personal expertise in the process of concourse development (see Brown, 1980). Additionally, participants provided their comments, reflections, and questions in the open-ended post-sort questionnaire. The research took place at a university in the Northeast United States.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Basic component analysis and varimax rotations were conducted through PQMethod 2.35 software. A three-factor structure that explained 44% of the total variance was obtained.

**Factor 1- Unpacking the Layers of Identity**

Factor 1 learners are mainly concerned about unpacking the meaning of culture and intersectionality. As a result of the class, they learned knowledge and skills, which in turn, made them feel confident in incorporating their newly acquired skills and knowledge into their counseling work.

**Factor 2- Change Happened not yet in Counseling**

Factor 2 learners saw this class as an opportunity to increase their humility in regard to understanding other cultures. There was a strong emphasis on "knowledge" and the realization of the increasing the increasing awareness of culture in daily life interactions.

**Factor 3- Learned but not Internalized Yet**

Factor 3 learners were mostly concerned with the resources and skills this class taught them. Asking questions and self-awareness are the key learning outcomes for the students who loaded on Factor 3.

**Anahtar Kelimeler:** Multicultural Counseling, Learning outcomes, Q Methodology, Counseling

**Kaynakça**

- Ackerman, S. J., and Hilsenroth, S. J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology Review*, 23, 1-33.
- American Counseling Association (2015). *ACA Code of Ethics*. Alexandria, VA: Author
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*. Yale University Press.
- Brown, S. R., Baltrinic, E., and Jencius, M. (2019). From concourse to q sample to testing theory. *Operant Subjectivity*, 41, 1–17. <https://doi.org/10.15133/j.os.2019.002>
- Conte, H. R., Plutchik, R., Picard, S., and Karasu, T. B. (1991). Can personality traits predict psychotherapy outcome? *Comprehensive Psychiatry*, 32 (1), 66-72.
- Cook, A. L., Brodsky, L., Gracia, R., and Morizio, L. J. (2019). Exploring multicultural and social justice counseling training outcomes on school counselor and youth development. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 10(2), 78–93. <https://doi-org.proxy.library.kent.edu/10.1080/21501378.2017.1422681>
- Corey, G. (2008). Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları [Theory and practice of group counselling]. (Trans. T. Ergene). Mentis Yayıncılık.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2015). *CACREP 2016 standards*, Author.
- Day-Vines, N. L., Wood, S., Grothaus, T., Craigen, L., Holman, A., Dotson-Blake, K., and Douglass, M. (2007). Broaching the subjects of race, ethnicity, and culture during the counseling process. *Journal of Counseling and Development*, 85(4), 401–409. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00608.x>
- Doğan, S. (2005). 21. Yüzyılda psikolojik danışma alanının değişen dünya görüşü. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hill, C.E. and Lambert, M.J. (2004). Methodological issues in studying psychotherapy processes and outcomes. In M. J. Lambert (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (p.84-135). Wiley.
- Lambert, M. J. (1992). Psychotherapy outcome research: Implications for integrative and eclectic therapists. In J. C. Norcross and M. R. Goldfried (Eds.), *Handbook of psychotherapy integration*, (pp. 94-129). Basic.
- Lambert, M. J., Bergin, A.E., and Garfield, S.L. (2004). Introduction and historical overview. In M. J. Lambert (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (p.3-16). Wiley.
- Pietrantonio, Z., and Glance, D. (2019). Multicultural competency training of school counselor trainees: Development of the Social Class and Classism Training Questionnaire. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 47(1), 2–18. <https://doi-org.proxy.library.kent.edu/10.1002/jmcd.12117>

Sue, D. W. and Torino, G. C. (2005). Racial-cultural competence: Awareness, knowledge, and skills. In Carter, R. T. (Ed.), Handbook of racial-cultural psychology and counselling: Training and practice, (Second edition). John Wiley and Sons.

Sue, D. W., Arredondo, P. and McDavis, R. J. (1992). Multicultural counselling competencies and standards: A call to the profession. Journal of Counselling and Development, 70(4), 477-486.

Wampold, B. E. (2001). The great psychotherapy debate: Models, methods, and findings. Mahwah, Erlbaum.

Weiner, I. B., and Bornstein, R. F. (2009). Principles of psychotherapy: Promoting evidence-based psychodynamic practice. NY: Wiley.

\* *This research was funded by TUBITAK 2219 program.*

## İnternet Bağımlılığı Konusunda Yapılan Deneysel Çalışmalar: Sistematik Gözden Geçirme

Yaser Emir Elhatip

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Gelişen teknoloji sayesinde internet kullanımının giderek yaygınlaşması insanların internete ulaşabilirliğinin artmasıyla mümkün olmuştur. Ancak, internetin günümüzde aşırı kullanımı önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Duman, 2016). Ergenlik dönemindeki bireyler psikolojik açıdan olgunlaşmanın tam olarak gerçekleşmediği, ancak gelişime de en açık oldukları dönemde olduklarından internet kullanımının olumsuz sonuçlarından en çok etkilenecekler ergenlerdir. Dolayısıyla madde kullanımı ve bağımlılık konularındaki riskleri bilgisayar bağımlılığı için de söylemek mümkündür (Yıldız, 2010).

Teknolojik gelişmelerin günümüzde öne çıkan ürünlerinden olan internet, insanlara kısa sürede bilgiyi elde etme ve mevcut bilgilerini yayma fırsatı vermektedir. Getirdiği bu kolaylık sayesinde neredeyse her alanda internet kullanımı zorunlu hale gelmiştir. Her ne kadar internet kullanımının insanların yaşamlarında kolaylaştırıcı bir yönü olsa da aşırı internet kullanımı ve oyun oynamanın beraberinde bilgisayar bağımlılığını getirdiğini görmek mümkündür (Ayas, 2012).

Türkiye İstatistik Kurumu'nun verilerine göre, bilgisayar ve internet kullanımı 2018 yılında 16-74 yaş grubundaki bireylerde sırasıyla %59,6 ve %72,9 oldu. Bu oranlar 2017 yılında sırasıyla %56,6 ve %66,8 idi. Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre 2018 yılı Nisan ayında hanelerin %83,8'i evden internete erişim imkânına sahip oldu. Bu oran 2017 yılının aynı ayında %80,7 idi. Türkiye'de bilgisayar kullanımı 8 yaşından, internet kullanımı da 9 yaşından itibaren başlamakta ayrıca, 6-15 yaş arası çocuklarla yapılan çalışmalarda bilgisayarı ve interneti oyun oynama aracı olarak kullanma oranı %79,5'dir. Buradan yola çıkarak ülkemizde internet kullanımı neredeyse her yaşta bireyde yüksek düzeydedir.

İnternet kullanımının faydaları göz ardı edilemez. Ancak bu faydaların yanı sıra kontrolsüz internet kullanımının ve oyun oynamanın olumsuz etkilerini de görmek mümkündür. Öğrencilerin internet başında geçirdikleri sürenin kontrol edilmemesinin akademik başarılarında olumsuz etkileri olduğu ortaya konulmuştur. İnternet ortamında geçirilen fazla sürenin öğrencilerin sadece özel değerlerini ve bu ortama karşı tutumlarını değil, aynı zamanda eğitime dair görüş ve davranışlarını da etkilemektedir (Torun, Akçay & Çoklar, 2015).

İnternet bağımlılığı kavramını ilk olarak tanımlayan ve tanı ölçütlerini oluşturan Young'a göre internet bağımlılığı, kimyasal bir maddenin etkisinde kalınmadan oluşan patolojik kumar oynama olarak tanımlanmıştır (Aktaran Şenormancı, Konkan & Sungur, 2010). Buna göre:

- İnternette yapılan aktivitelerin hayalini kurma, bir sonraki yapılacak etkinliği düşünme,
- İstenilen hazzı artırmak için internet kullanma süresini giderek artırma,
- İnternet kullanım süresini azaltma veya bırakma yolundaki girişimlerin başarısızlıkla sonuçlanması,
- İnternet kullanım süresinin azaltılması durumunda huzursuzluk veya kızgınlık hissedilmesi,
- Başlangıçta planlanan süreden daha uzun süre internet kullanımı,
- Aşırı internet kullanımı nedeniyle sosyal çevre ile sorunlar yaşama, eğitim-kariyer gibi fırsatları tehlikeye atma,
- Başkalarına internet kullanım süreleri ile ilgili yalan söyleme ve
- İnterneti sorunlarından veya olumsuz duygularından uzaklaşmak için kullanmak.

Yukarıdaki ölçütlerden beşinin karşılanması internet bağımlılığı tanısı koyabilmek için yeterlidir (Aktaran Şenormancı vd., 2010).

Çevrimiçi çok oyunculu oyunların geliştirilmesi ve hızla yaygınlaştırılması internet bağımlılığını artırıcı nitelikte bir gelişme olmuştur. Bu oyunlar, çevrimiçi ortamda kurgulanmış karakterler aracılığıyla oyuncuların iş birliği yaptıkları ve karşıdaki insanlarla mücadele ettikleri iki veya üç boyutlu görsel ve işitsel öğeleri barındıran fantezi içerikli oyunlardır (Kaya, 2013).

Günümüzde ergenlerde ciddi anlamda artış gösteren internet bağımlılığı oranları, ergenlik döneminde internet bağımlılığı üzerinde müdahale ve önleyici çalışmaları gerekli kılmaktadır. Yapılan literatür taramasında, ergenlik döneminde internet bağımlılığının farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çok sayıda çalışmaya rastlanmasına rağmen internet bağımlılığına müdahale ve önleyici uygulamaların sınırlı sayıda kaldığı dikkati çekmektedir.

### Yöntem

Bu çalışma, internet bağımlılığına müdahale ve önlemeye yönelik olarak yapılan deneysel çalışmaların etkililiğini incelemek amacıyla yürütülen sistematik bir gözden geçirmedir. Literatürde internet bağımlılığı üzerinde yapılan deneysel çalışmalar araştırmaya dahil etme kriterlerine göre incelenmiş ve analiz edilmiştir. Bu çalışmada sistematik literatür tarama prosedürlerinden "PRISMA Bildirimi Kontrol Listesi" kullanılmıştır. PRISMA Bildirimi'nin amacı sistematik derleme ve meta-analiz araştırmalarının sunumunu geliştirmede yazarlara yardım etmektir. Ayrıca PRISMA Bildirimi yayınlanan sistematik derleme ve meta-analiz araştırmalarının eleştirel değerlendirilmesi için de kullanılabilir (Moher ve ark., 2009). Literatür taraması "Science Direct, Web of Science, TR Dizin, Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında süre sınırlaması olmadan Türkçe ve İngilizce olarak yapılmıştır.

### Araştırmaların Seçilme Kriterleri

- Araştırmanın Türkçe ve İngilizce dillerinde raporlaştırılmış olması
- Araştırmanın internet bağımlılığı ve internet bağımlılığının alt başlıkları olan sosyal medya, oyun ve cep telefonu bağımlılıkları hakkında gerçekleştirilmiş olması
- Çalışmaların deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiş olması
- Önleyici ve müdahale amacı taşıyan araştırmalar olması
- Yapılan uygulamaların amacı ve içeriği hakkında bilgi veren çalışmalar olması
- Yapılan uygulamaların etkililiğinin nitel ya da nicel verilerle ortaya konulmuş olması

Yukarıda bahsedilen kriterler araştırma kapsamında incelenecek araştırmaların çalışmaya dahil edilme kriterleridir.

Çalışma kapsamında yürütülen sistematik derleme yöntemi Şekil 1'de verilmiştir. Bahsedilen veri tabanlarında yapılan literatür tarama sonuçlarının çalışmaların seçim kriterlerine göre düzenlendiği ve sonuç olarak 20 araştırma üzerinden mevcut araştırmanın yürütüleceği görülmektedir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya kapsamında incelenen araştırmalardaki uygulamaların bireyle psikolojik danışma programı, grupla psikolojik danışma programı, psiko-eğitim programı, ekran eğitimi programı ve eğitim öğretim programına dahil edilmiş olarak yürütüldükleri görülmektedir. Buradan internet bağımlılığını azaltmak için farklı türlerdeki uygulamaların yapılabileceği anlaşılmaktadır. Yapılacak uygulamaların belirlenmesinde ulaşılacak öğrenci sayısı, araştırma maliyetleri ve araştırmaya ayrılacak zaman vb. faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak literatürde hangi program türünün internet bağımlılığını azaltmada daha etkili olduğunu ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. İnternet bağımlılığına müdahale ve önleme araştırmalarının incelenmesiyle, yapılan uygulamaların iletişim becerileri, saldırganlık, öz denetim, öz yetkinlik, fiziksel aktivite, sorumluluk kaygı, depresyon, psikososyal sorunlar ve sorumluluk alma gibi değişkenler üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Literatürde, internet bağımlılık düzeyinin azaltılmasına yönelik vaka çalışmalarının çok sayıda olmasına karşın internet bağımlılığını önleyici amaçla yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Önleyici çalışmaların ekonomikliği göz önünde bulundurulduğundan bu tür çalışmaların yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İnternet bağımlılığı, müdahale programı, önleme programı, psiko-eğitim programı, grupla psikolojik danışma.

### Kaynakça

Andrisano, R., Santoro, E., De Caro, F., Palmieri, L., Capunzo, M., Venuleo, C., & Boccia, G. (2016). Internet Addiction: a prevention action-research intervention. *Epidemiology, Biostatistics and Public Health*, 13(4).

Ayas, T. (2012). Lise öğrencilerinin internet ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin utangaçlıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 632-635.

- Berber Çelik, Ç. (2016). İnternet bağımlılığı eğilimini azaltmada eğitsel bir müdahale. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3, 365–386.
- Berdibayeva, S., Garber, A., Ivanov, D., Massalimova, A., Kukubayeva, A., & Berdibayev, S. (2016). Psychological prevention of older adolescents' interpersonal relationships, who are prone to internet addiction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 984-989.
- De Leeuw, J. R. J., de Bruijn, M., de Weert-van Oene, G. H., & Schrijvers, A. J. (2010). Internet and game behaviour at a secondary school and a newly developed health promotion programme: a prospective study. *BMC public health*, 10(1), 544.
- Dicle, A. N. (2018). İnternet bağımlılığını önleme psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerine etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 271-284.
- Duman, S. (2016). *Ergenlerin problemlili internet kullanımı ile akademik başarı ve ertelemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erden, S., & Hatun, O. (2015). İnternet bağımlılığı ile başa çıkmada bilişsel davranışçı yaklaşımın kullanılması: Bir olgu sunumu. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 2(1), 53-83.
- Erses, T. & Müezzın, E. E. (2018). İnsani Değerler Psiko-Eğitim Programının Ergenlerde İnternet Kullanımına Etkisi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 313-326.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. & Kivlighan, D. M. (2008). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri* (D. M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Mentis.



## COVID-19 Salgını Bağlantılı Tükenmişlik, Çevrimiçi Eğitimde Öz-Düzenleme ve Akademik Özyeterliliğin İncelenmesi

Aslı Burcak Tasoren, Ülkü Tosun

İstanbul Medipol Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 hastalığının dünyada salgın haline gelmesi, önemli bir kamu sağlığı krizi haline dönüşmüştür. Hastalığa yakalanma korkusu ilk etapta en belirgin şekilde ortaya çıkan ve fark edilen etkilerin başında gelmiştir. Salgının psikolojik sağlığa getirdiği etkileri zaman içinde gözlenmiş olmakla birlikte, uzun dönemdeki olası etkileri üzerinde ise tahmin yürütülmektedir. Bireylerin salgın öncesi psikolojik sağlıkları, olası psikopatoloji, aile dinamikleri ve çeşitli çevresel ve ekonomik etmenler bu sürecin kişide yaratacağı duygu durumu ve olası psikolojik rahatsızlıkların belirleyicilerinden olmaktadır.

Bağlantılı olarak, yüksek kaygı duyarlılığına sahip bireylerin COVID-19'a dair daha yüksek korku yaşadıkları ve bu durumda daha yüksek kaygı ve depresyon görüldüğü raporlanmış (Warren ve ark., 2021). COVID-19 salgını sürecinde, yüksek maneviyat, ibadet etme ve yüksek psikolojik sağlamlık arasında ilişki bulunmuş, psikolojik sağlamlığın daha düşük kaygı, stres, depresif belirtiler ve daha yüksek belirsizliğe tahammül ile ilişkili olduğu görülmüş (Kasapoğlu, 2020; Kimter, 2020).

Özyeterlikle beraber, başarı odaklı olma ve sebatkarlığın akademik başarının belirleyicilerinden olduğu bilinmektedir (Alhadabi ve Karpinski, 2019). Çevrimiçi eğitime dair algıda ve uzaktan eğitimden yararlanmada, kendini yönlendirme, özyeterlik ve öz-düzenlemenin belirleyici olduğu (Stephen ve ark., 2020), öğrencilerin hazır bulunuşları, bilgisayar ve internet kullanımı konusundaki özyeterlik ve motivasyonların da belirleyici etmenler arasında olduğu görülmüş (Wei ve Chou, 2020). Uzaktan eğitimde teknoloji kullanabilme, öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanmanın yararlarına inanma gibi ikincil faktörlerin de devreye girmektedir. Neticede öğrenciler teknoloji kullanımına dair pozitif bir bakışa ve özyeterliliğe sahiplerse, eğitimde bunu daha kolay kullanacaklar ve çevrimiçi eğitimden daha çok fayda sağlayacaklardır (Buabeng-Andoh, 2021). Salgın sürecinde ailenin uzaktan eğitime destek vermesi de öğrencilerin çevrimiçi eğitimden yararlanmalarını, ilgilerini belirleyen etmenler arasında olduğu görülmüş, aileleri tarafından destek gören öğrencilerin bu süreçte daha yüksek akademik özyeterlik göstermişler (Gao ve ark., 2021). Akademik başarısı yüksek öğrencilerin zaman düzenlemesi konusunda daha özyeterlik gösterdikleri, çevrimiçi öğrenme sürecinden yararlanabilen öğrencilerin özyeterliliğinin daha yüksek olduğu belirlenmiş (Aldhahi ve ark., 2021).

COVID-19 salgının beraberinde getirdiği zorluklar arasında, belirsizliğin de hakim olduğu bu sürecin taşıdığı duygusal yüklerle beraber gelen tükenmişlik duygusu olduğu düşünülmektedir. Hayatın birçok alanına yansiyabilecek bu tükenmişlik duygusunun üniversite öğrencilerinin akademik yaşantısına da yansiyebileceği, salgının yarattığı duygusal süreçlerin yanında çevrimiçi eğitime uyum sağlayabilme, gereklilik ve yükümlülüklerine alışıp yerine getirebilme ile ilgili zorlukların yaşanabildiği bilinmektedir. Bu doğrultuda, COVID-19 salgının getirdiği tükenmişlik ile çevrimiçi eğitimde öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkide, akademik özyeterliliğin aracı rolü incelenmiştir.

### Yöntem

#### Örneklem

Araştırmaya, 2020-2021 eğitim öğretim Bahar yarıyılında uzaktan eğitim ile öğrenimine devam eden 305 lisans öğrencisi katılmıştır. Kayıp değer ve uç değer analizleri yapıldıktan sonra 260 lisans öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemin %90.8'i kadın öğrencilerden, %9.2'si erkek öğrencilerden, %78.5'i eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Sınıf düzeylerinde ise örneklemin dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir

#### Ölçme Araçları

##### Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği

Ölçek, çevrimiçi eğitimde öz-düzenleme becerilerini hedef belirleme, çevre düzenlenmesi, ders çalışma stratejileri, zaman yönetimi, yardım isteği ve öz-değerlendirme olmak üzere altı alanda ölçmektedir (Barnard ve ark., 2008). Toplam 24 maddeden oluşan 5'li likert tipindeki ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Kilis ve Yıldırım (2018) tarafından yürütülmüş, ölçeğin Cronbach'ın alfası ile ölçülen iç tutarlılık katsayısı 0.67 ile 0.87 arasında değişirken, ölçeğin tamamı için ise 0.95'dir.

### Akademik özyeterlik ölçeği

Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması tarafından yapılmıştır. Üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen ölçek, tek boyuttan oluşan 7 maddeye sahiptir ve akademik öğrenmeye yönelik özyeterliliği ölçmektedir (Yılmaz vd., 2007).

Orijinal ölçeğin Cronbach'ın alfası ile ölçülen iç tutarlılık katsayısı 0.87, Türkçe uyarlama çalışması neticesinde elde edilen katsayı 0.79'dur.

### Koronavirüs Tükenmişlik Ölçeği

Koronavirüs Tükenmişlik Ölçeği, COVID-19 salgının getirdiği duygusal yükü baş etme sürecinde yaşanabilecek tükenmişliği ölçmektedir. Ölçek, Malach-Pines (2005) tarafından geliştirilen Tükenmişlik ölçeği kısa-formun ifadelerinin COVID-19 doğrultusunda değiştirilerek (ör: "işimle ilgili" ifadesi yerine "koronavirüs hakkında düşündüğünüzde" ifadesi getirilmiştir) uyarlanması yoluyla geliştirilmiştir (Yıldırım ve Solmaz, 2020). Beşli likert tipindeki ölçek, 10 maddeden oluşmaktadır. Cronbach'ın alfası ile ölçülen iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

COVID-19 salgının getirdiği tükenmişlik ile akademik özyeterlik ve çevrimiçi eğitimde öz-düzenleme becerileri arasında negatif yönde düşük bir korelasyon görülmüştür. Yapısal eşitlik modelinde COVID-19 salgının getirdiği tükenmişlik ile çevrimiçi eğitimde öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkide, akademik özyeterliliğin aracı rolü doğrulanmamıştır.

Çevrimiçi Öz-Düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması salgın öncesinde önlisans öğrencilerine uygulanarak yürütülmüş, orijinaline uygun olarak 6 faktörlü olarak belirlenmiş ve geçerlik ile güvenilirlik çalışmaları 6 faktör üzerinden yürütülmüştür. Bu çalışmada ise Çevrimiçi Öz-Düzenleme ölçeği için yürütülen Doğrulayıcı Faktör Analizinde, ölçeğin orijinaline uygun olarak doğrulanmadığı gözlemlenmiştir. Ölçeğin hem salgın sürecinde, hem de lisans öğrencilerine uygulanmış olması sebebiyle farklı bir faktör yapısına kavuşmuş olabileceği düşünülerek halihazırdaki örnekleme tekrar incelenmiştir.

Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleşme yöntemi olarak temel eksen faktörleştirme (TEF) analizi uygulanmıştır. Tekrarlanan analizler sonucunda ölçeğin orijinalindeki gibi 6 alt faktörlü olarak devam etmediği, 4 faktöre dönüştüğü görülmüştür. Dört alt faktörlü yapı üzerinde uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ve yol analizi sonucunda ise 4 faktörlü yapının orijinalinden daha iyi uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach'ın alfası ile hesaplanan iç tutarlılık analizi sonucunda, alt faktör değerleri 0.73 ile 0.81 arasında, toplam ölçek değeri ise 0.88 bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19 tükenmişlik, çevrimiçi eğitimde öz-düzenleme, akademik özyeterlik

### Kaynakça

- Aldhahi, M. I., Baattaiah, B. A. ve Alqahtani, A. S. (2021). Predictors of Electronic Learning Self-Efficacy: A Cross-Sectional Study in Saudi Arabian Universities *Frontiers in Psychology, 6*. doi: 10.3389/feduc.2021.614333
- Alhadabi, A. ve Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 519-535. DOI: 10.1080/02673843.2019.1679202
- Barnard, L., Paton, V., & Lan, W. (2008). Online self-regulatory learning behaviors as a mediator in the relationship between online course perceptions with achievement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 9*(2), 1-11.
- Buabeng-Andoh, C. (2021). Exploring University students' intention to use mobile learning: A research model approach. *Education and Information Technologies, 26*, 241–256. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10267-4>
- Elmer, T., Mephram, K., Stadtfeld, C., & Capraro, V. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS One, 15*(7), e0236337. doi:10.1371/journal.pone.0236337
- Magdalena Gawrych, Ewelina Cichoń & Andrzej Kiejna (2021) COVID-19 pandemic fear, life satisfaction and mental health at the initial stage of the pandemic in the largest cities in Poland, *Psychology, Health & Medicine, 26*:1, 107-113, DOI: 10.1080/13548506.2020.1861314

- Kasapoğlu, F. (2020). COVID-19 salgını sürecinde kaygı ile maneviyat, psikolojik sağlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 44284 . <https://dx.doi.org/10.7827/Kimter>, N. (2020). COVID-19 Günlerinde Bireylerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, özel sayı*, 574-605.
- Kilis, S. ve Yıldırım, Z. (2018). Online self-regulation questionnaire: Validity and reliability study of Turkish translation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 233-245.
- Kul, A. Demir, R. & Katmer, A. N. (2020). COVID-19 salgını döneminde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak yaşam anlamı ve kaygı. *Turkish Studies*, 15(6), 695-719. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44419>
- Öz Ceviz, N., Tektaş N., Basmacı G. ve Tektaş, M. (2020). COVID 19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 312-329.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4). doi:10.7759/ cureus.7541
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. doi:10.2196/21279
- Turan, Z. ve Gürol, A. (2020). Eğitimde Acil Bir Dönüşüm: COVID-19 Pandemisi Döneminde Çevrim İçi Ders Alan Üniversite Öğrencilerinin Stres Algıları ve Görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, 17(2), 222-242.
- Tutal, V. ve Efe, M. (2020). Bireylerin psikolojik sağlık ve COVID-19 korkularının, çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74), 318-325.
- Yıldırım, M., & Solmaz, F. (2020). COVID-19 burnout, COVID-19 stress and resilience: Initial psychometric properties of COVID-19 Burnout Scale. *Death Studies*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1818885>.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.

## Üniversite Öğrencilerinde Umut: Utangaçlık ve Benlik Saygısının Rolü

Elif San

Bahçeşehir Üniversitesi

### Problem Durumu

Pozitif psikoloji akımının alan yazına kazandırdığı bir kavram olarak umut, bilişsel bir süreç olarak değerlendirilmekte ve bireyin belirlediği hedefleri gerçekleştirme kararlığı ile bu hedeflere ulaşmada uygun planlar yapabilme gücü olarak açıklanabilmektedir (Snyder ve diğerleri, 1991). Birçok değişkenle ilişkisi bulunan umut kavramı; bir kişilik özelliği olarak değerlendirilmektedir (Landeem ve Seeman, 2000). Umutlu bireylerin zorlukların ve belirsizliklerin üstesinden gelme ve stresle baş etme güçlerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Hutz, Midgett, Pacico, Bastianello ve Zanon, 2014). Bu bağlamda umut kavramının zorluklara karşı dirençli olma (Peterson, Rush, Beerman, Park ve Seligman, 2007), problem çözme (Atik ve Erkan Atik, 2017), yetkinlik (Özer ve Zencir, 2018), içsel motivasyon (Holder, 2007), iyimserlik ve yüksek benlik saygısı (Wong ve Lim, 2009) gibi olumlu değişkenlerle pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu da raporlanmaktadır. Bu değişkenlerin aksine umudun depresyon, intihar, kaygı gibi olumsuz psikolojik değişkenlerle olan olumsuz yönlü ilişkisi de bilinmektedir (Chang ve DeSimone, 2001; Snyder, 2004). Fonksiyonel olmayan bir psikolojik kavram olarak utangaçlığın da umut düzeyini etkileyebilen olumsuz bir değişken olabileceği düşünülmektedir. Utangaçlık bireyin sosyal ilişkiler ağı içinde kendini rahat hissetmemesi olarak açıklanabilir (Enç, 1980) ve bireyin sadece diğerleriyle iletişim kurma ve etkileşime girme tutumu dışında kendine ve diğerlerine karşı olan bilişsel yorumlarını da etkileyebilir (Henderson ve Zimbardo, 1998). Utangaç bireylerin deneyimledikleri olumsuz olaylar karşısında kendilerini suçlamaya ve kendisiyle ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri pekiştirmeye yönelik güçlü bir eğilimleri vardır (Stevens, 1997). Benlik saygısı ise bireyin dışarıdaki yorum ve değerlendirmelerden ziyade kendini nasıl değerlendirdiğini ve kendine karşı olan duygu ve düşüncelerinden oluşan bir yapı ifade etmektedir (Rosenberg, 1965). Bu yapı içinde birey kendine dair algı ve değerlendirmelerine göre benliğine karşı bir tutum geliştirir ve bir benlik değeri oluşturur. Yüksek benlik saygısının olumlu psikolojik işlevle bağlantılı olduğu bilinmektedir (Demoulin, 1999).

Bu iki değişkenin umut ile olan ilişkisini incelemek yapılmak istenen bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç kapsamında üniversite öğrencilerinin utangaçlık ve benlik saygısının umut üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir.

Umut kavramıyla ilgili dünya literatüründe çok sayıda çalışma olmasına rağmen ülkemizdeki çalışmalar açısından umudun alan yazında yeterince çalışılan bir konu olmadığı görülmektedir. Bu anlamda yapılmak istenen bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

### Yöntem

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin utangaçlıklarının ve benlik saygılarının umut düzeylerini yordamadaki rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli Karasar (2015) tarafından ikiden fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. Çalışmanın bağımlı değişkeni umut, bağımsız değişkenleri ise utangaçlık ve benlik saygısıdır. Çalışmanın araştırma sorusu şu şekildedir: Üniversite öğrencilerinin utangaçlık ve benlik saygıları umutlarını yormakta mıdır?

Araştırmanın çalışma grubunu 96 erkek, 255 kadın olmak üzere toplam 347 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen Sürekli Umut Ölçeği, Cheek ve Briggs (1990) tarafından kişilerin utangaçlık düzeylerini belirlemek için geliştirilen utangaçlık Ölçeği ve Roseberg (1965) tarafından geliştirilen Benlik Saygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma sorusuna uygun olarak belirlenen istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemlerden önce araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir ve elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu tespitten ardından utangaçlık ve benlik saygısının umut üzerindeki rolünü incelemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizi yordanan (bağımlı) bir değişken ile bu değişkenle ilişkisi olduğu varsayılan en az iki yordayıcı (bağımsız) değişkenin arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Çoklu regresyon analizi yapmadan önce birtakım varsayımların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu varsayımlardan en çok bilineni Çoklu Bağlantı Probleminin olup olmadığını incelemektir. Çoklu bağlantı problemi olup olmadığı yordayıcı değişkenler arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı, VIF değerleri, tolerans değerleri ve Durbin Watson değerleri incelenerek tespit edilmiş ve çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmüştür. Bunun ardından Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin utangaçlık ve benlik saygılarının umutlarını yordayıp yordamadığını inceleyen analizlerden elde edilen bulgulara göre: utangaçlık ve benlik saygısı üniversite öğrencilerinin umutlarını anlamlı düzeyde yormaktadır ((R= .621, R<sup>2</sup>= 0.386, F= (2, 344) =108, 209 p=.000). Her iki değişken birlikte üniversite öğrencilerinin umut düzeylerindeki değişimin %38'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin umut üzerindeki görece önem sırası benlik saygısı (B= .646) ve utangaçlık (B=-. 183) şeklindedir. Diğer bir deyişle üniversite öğrencilerinin umut düzeyleri üzerinde en yüksek beta değerine sahip olan değişken benlik saygısıdır. Utangaçlık ise modelde en az öneme sahip olan yordayıcıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılık değerleri göz önünde bulundurulduğunda yordayıcı değişkenlerin her ikisinin de umut üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu saptanmıştır (p<0.01). Diğer bir ifadeyle her iki değişkenin de oluşturulan modele katkısı anlamlı düzeydedir.

Yordayıcı değişkenlerle umut arasındaki ilişkiye bakıldığında, benlik saygısı ile umut arasında .54 düzeyinde bir korelasyon olduğu ancak utangaçlık değişkeni sabit tutulduğunda bu ilişkinin .40 olarak değiştiği görülmektedir. Utangaçlık ile umut arasındaki ilişki incelendiği ise iki değişken arasındaki korelasyon değerinin -.51 olduğu ve benlik saygısı değişkeni sabit tutulduğunda bu değer -0.36 olarak değiştiği görülmüştür.

Çoklu regresyon analizi sonucunda umudu yordayan matematiksel regresyon eşitliği modeli aşağıdaki gibidir:

$$\text{Umut} = 39,187 - .183 * \text{Utangaçlık} + .646 * \text{Benlik Saygısı}$$

**Anahtar Kelimeler:** Umud, Utangaçlık, Benlik Saygısı

## Kaynakça

- Atik, G., ve Atik, Z. E. (2017). Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin yordanması: akademik öz-yeterlik ve problem çözmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).
- Chang, E. C., ve DeSimone, S. L. (2001). The influence of hope on appraisals, coping, and dysphoria: A test of hope theory. *Journal of social and clinical psychology*, 20(2), 117-129.
- Cheek, J. M., ve Briggs, S. R. (1990). Shyness as a personality trait. *Shyness and embarrassment: Perspectives from social psychology*, 315-337.
- Demoulin, D. F. (1999). A personalized development of self-concept for beginning readers. *Education*, 120(1), 14-14.
- Enç, M. (1980). Ruh bilim terimleri sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Henderson, L., ve Zimbardo P. (1998). Shyness.encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Pres CA.
- Johnson, J.M., ve Petzel, T.P. (1991). Attributions of shy persons in affiliation and achievement situations. *Journal of Psychology Interdisciplinary ve Applied*, 125 (1), 51-59.
- Holder, B. (2007). An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. *The Internet and higher education*, 10(4), 245-260.
- Hutz, C. S., Midgett, A., Pacico, J. C., Bastianello, M. R., ve Zanon, C. (2014). The relationship of hope, optimism, self-esteem, subjective well-being, and personality in Brazilians and Americans. *Psychology*, 2014.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Landein, J., ve Seeman, M. V. (2000). Exploring hope in individuals with schizophrenia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 5, 45-52.
- Özer, A., Zencir, T., ve Atay, B. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Öğrencilerinin Psikolojik Danışman Özyetkinliklerinin, Uyumlarının ve İş Değerlerinin İncelenmesi.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., ve Seligman, M. E. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The journal of positive psychology*, 2(3), 149-156.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and commitment therapy. Measures package*, 61(52), 18.
- Stevens, J. A. (1997). Utangaçlığınızı yenin. *Hyb Yayıncılık: Ankara*.

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., ... veStahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of pediatric psychology, 22*(3), 399-421.

Snyder, C. R. (2004). Hope and the other strengths: Lessons from Animal Farm.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... ve Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology, 60*(4), 570.

Wong, S. S., ve Lim, T. (2009). Hope versus optimism in Singaporean adolescents: Contributions to depression and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 46*(5-6), 648-652.



## COVID-19 Sürecinde Yetişkinlerin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Zeyneb Çiftci

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

### Problem Durumu

Yalnızlık kelime anlamı olarak Türk Dil Kurumuna (TDK) göre “Yalnız olma durumu, kimsesizlik” anlamlarındadır. Yalnızlık insanın kendisi hakkındaki algısı ve içsel bir yaşantıdır (Koçak, 2005). Bu sebeple kendimize ilişkin algılarımız insanlığın varlığından bu yana önem kazanmış bir konu olduğu için yalnızlık kavramı da geçmişten günümüze araştırılan bir kavramdır ve güncelliğini korumaktadır. Modern toplumda değişen kültür, şehir yaşamında artış ve teknolojik gelişmelerin yalnızlık üzerine etkileri ile birlikte son zamanlarda Dünyada ve ülkemizde pandemi olarak kabul edilen COVID-19 salgını sebebiyle bu süreçte yaşam şartlarımızda oluşan değişimler, izolasyonlar, yakınlarımızdan sosyal ve fiziki açıdan uzaklaşıyor olmak yalnızlık kavramı üzerine daha çok araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Modern toplumda salgın sonucu yaşam tarzının değişmesi ile birlikte sosyal ve duygusal açıdan yalnızlaşmak üzerine yapılan araştırmalardan yararlanarak yalnızlığın boyutları anlamlandırılabilir. Bu araştırma da çalışma grubu olarak yer alan yetişkinlerin temel ihtiyaçlarından olan sevme-sevilme; ait olma ihtiyacı yeterli bir biçimde karşılanamadığında yalnızlık duygusu ortaya çıkmaktadır (Aktaş, 2017). Sosyal yalnızlık, kişilerin sosyal ilişkilerinde ortak ilgi ve etkinlikleri paylaştığı bir gruba ait olmamasının eksikliğine sebep olan sosyal yaşamdaki noksanlıkları barındıran yalnızlık çeşididir (Eminoğlu, 2018). Duygusal yalnızlık ise yetişkinler için karşı cinsten yakın bir ilişki ya da içten bir dostluk kurulamamasının oluşturduğu, anlamsızlık ve kaygı durumlarının yaşandığı olaydır (Özkan, 2019).

Bu araştırma ile sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşmak, kişinin yalnızlık değerlendirmesini azaltabilecek öneriler sunabilmektedir. Bu anlamda da araştırmanın sonuçlarının önemli olmasının yanı sıra özgün ve güncel olduğunu da söylemek mümkündür. Tüm bunların neticesinde bu çalışmada, yetişkinlerin sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre ölçülmesi amaçlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri tespit edebilmek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yetişkinlerin sosyal yalnızlık puanları cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, çalışma durumu, algılanan ekonomik durum, evde yaşayan kişi sayısı, COVID-19’a yakalanma durumu, aile veya yakın çevrede COVID-19’a yakalanma durumu, COVID-19 sürecinde aile veya yakın çevrede ölüm yoluyla bir kayıp yaşama durumu ve COVID-19 sürecinde ekonomik bir kayıp yaşama durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Yetişkinlerin duygusal yalnızlık puanları cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, çalışma durumu, algılanan ekonomik durum, evde yaşayan kişi sayısı, COVID-19’a yakalanma durumu, aile veya yakın çevrede COVID-19’a yakalanma durumu, COVID-19 sürecinde aile veya yakın çevrede ölüm yoluyla bir kayıp yaşama durumu ve COVID-19 sürecinde ekonomik bir kayıp yaşama durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

COVID-19 sürecinde yetişkinlerin sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu basit rastgele örnekleme yöntemiyle araştırmacı tarafından ulaşılan, %60.1’inin (n = 158) kadın ve %39.1’inin (n = 105) erkek olduğu 263 yetişkinden oluşmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların %37.6’sı (n = 99) evli, %62.4’ü (n = 164) bekar olup, %20.9’u (n = 55) COVID-19’a yakalanmış ve %70.3’ü (n = 185) aile veya yakın çevresinde COVID-19’a rastlamıştır.

COVID-19 salgını sebebiyle yüz yüze veri toplama imkânı kısıtlı olduğu için anket formu dijital platformlar üzerinden yetişkinlere gönderilmiş ve bu formu doldurmaları istenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak DiTommaso ve Spinner, (1993) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama çalışması Akgül (2020) tarafından yapılan Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği (SELSA-S) kullanılmıştır. Ölçek romantik duygusal yalnızlık, ailesel duygusal yalnızlık ve sosyal yalnızlık olmak üzere 3 alt faktörden 15 maddeden ve oluşmaktadır. Akgül (2020) tarafından uygulanan analizlere göre ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .85, .76, .82 ve toplamda .83’dür ve test-tekerrar test devamlılık katsayıları ise sırasıyla; .89, .90, .92 ve toplamda .93’dür. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ait bulgular, yetişkinlerin sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Toplanan veriler üzerinde yetişkinlerin sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlerle analizler; bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü anova analizleri ile yapılmıştır. Bütün analizler SPSS 26,0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada COVID-19 sürecinde yetişkinlerin sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Yetişkinlerin duygusal yalnızlık puanları yaş, medeni durum, çalışma durumu, algılanan ekonomik düzey, COVID-19 sürecinde ekonomik bir kayıp yaşama durumu açısından anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Bulgulara göre, 20-25 yaş aralığındaki yetişkinlerin, bekarların, şu anda herhangi bir işi olmayan/çalışmayan, ekonomik durumunu düşük olarak algılayan, COVID-19 sürecinde ekonomik kayıp yaşadığını belirten yetişkinlerin duygusal yalnızlık puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yetişkinlerin sosyal yalnızlık puanları çalışma durumu, algılanan ekonomik düzey, COVID-19 sürecinde ekonomik bir kayıp yaşama durumu açısından anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Bulgulara göre, şu anda herhangi bir işi olmayan/çalışmayan, ekonomik durumunu düşük olarak algılayan, COVID-19 sürecinde ekonomik kayıp yaşadığını belirten yetişkinlerin sosyal yalnızlık puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yetişkinlerin sosyal-duygusal yalnızlık puanlarının cinsiyet, COVID-19'a yakalanma durumu, aile veya çevresinde COVID-19 ile karşılaşma durumu ve COVID-19 sürecinde ölüm yoluyla bir kayıp yaşama durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yalnızlık, Sosyal Yalnızlık, Duygusal Yalnızlık, COVID-19 süreci

### Kaynakça

- Akgül, H. (2020). Yetişkinler İçin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği'nin (SELSA-S) Türk Kültürüne Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, Yalova Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*,10(21), 54-69.
- Aktaş, A. S. (2017). *Yetişkin bireylerde sosyal medya kullanım davranışları ile yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DiTommaso, E., and Spinner, B. (1993). "The development and initial validation of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA)". *Personality and Individual Differences*, 14, 127-134.
- Eminoğlu, M. (2018). *Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlık ile ekran zorbalığı arasında psikolojik dayanıklılığın aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Koçak, R. (2005). Duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 29-45.
- Özkan, H. S. (2019). *Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları değerler ile sosyal duygusal yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

TDK, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 28.05.2021

## Psikolojik Danışmanlarda Mizah Yoluyla Başa Çıkma ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Psikolojik Dayanıklılığın Aracı Rolünün Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi

Ferdi Yağan, Zöhre Kanmaz Kaya

Yüzüncü Yıl Üniversitesi

### Problem Durumu

Pozitif psikolojinin son dönemlerde ilgilendiği önemli kavramlardan biri olan mizah duygusu (Martin, 2001); stresli durumlarla baş edilebilmeyi sağlayarak (Lefcourt, 2001), mutluluğun ve daha fazla olumlu duygu yaşamının bir aracı (Açıkgöz, 2016) olarak görülmektedir. Kavramsal olarak özetlenirse, mizah bireyin, yaşadığı stres verici olumsuz deneyimler sırasında ya da sonrasında bu deneyimlere gülerak tepki verme ve bunlarla ilgili olarak başkalarıyla şakalaşma ya da komik şeyler söyleme eğilimi olarak tanımlanabilir (Martin ve Ford, 2007). Gelişmiş bir mizah anlayışının olgun kişiliğin temel özelliğinden biri olduğunu belirten Allport'a (1961) göre mizah duygusu, bireyin kendisine ilişkin içgörüsünün önemli bir bileşenidir.

Pozitif psikolojinin üzerinde durduğu bir başka önemli kavram olan iyi oluş ise, ilk olarak Bradburn (1969) tarafından olumlu duyguların olumsuz duygulara baskın olması olarak tanımlanmıştır. Psikolojik iyi oluş, zor durumlarla karşılaştığında kendini gerçekleştirme ve anlamlı bir hayat sürdürebilmek için bireyin potansiyelinin ortaya çıkarılması olarak ifade edilmektedir (Ryff, Magee, Kling ve Wing, 1999). Diğer bir ifadeyle, psikolojik iyi oluş, kişisel gelişim, anlamlı hayat sürdürme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurma gibi yaşamda karşılaşılan varoluşsal meydan okumaları yönetme olarak tanımlanmıştır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Mizah kullanımının bireyin kendisine ve çevresine olumlu katkı sağladığı (Satıcı ve Deniz, 2017) ve kişiler arası ilişkileri geliştirmede etkili olduğundan (Houston, MckeeCarroll ve Marsh, 1998) psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin olumlu yönde olabileceği düşünülmektedir. Nitekim mizahın, olaylarla başa çıkma yöntemi olarak kullanılmasının psikolojik iyi oluş ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Maiolino ve Kuiper, 2016).

Mizahla başa çıkma ile birlikte iyi oluşu pozitif yönde etkileyen (Karacaoğlu ve Köktaş, 2016) kavramlardan bir diğeri de, zorlayıcı yaşam koşullarına karşı direnç gösterme gücü (Basım ve Çetin, 2011) olarak bilinen psikolojik dayanıklılıktır. Alan yazında, psikolojik dayanıklılık, bireyin yaşamını tehdit eden unsurlar, belirsizlikler ve kötü yaşam koşulları gibi olumsuz durumlar karşısında direnç gösterebilme, çabuk toparlanma ve güçlü bir şekilde baş etme becerisi olarak ifade edilmektedir (Ağırkan ve Kağan, 2017).

Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri alanında çalışan uzmanların ruh sağlığı, öğrenci kişilik hizmetleri ve yönetimsel alanlarda önemli rolleri bulunmaktadır (Şimşek ve Tanaydın, 2002). Sorumlu oldukları okullardaki öğrencilerle ilgilendikleri gibi öğretmenlerin ve velilerin yaşamış oldukları ruhsal sorunlar ve bu sorunların öğrenciler üzerindeki etkileriyle de ilgilenmektedirler. Psikolojik danışmanların, gerek okul şartlarının zorlayıcı olması gerekse de iş ortamının yoğun ve stresli olmasından dolayı mesleki doyumlarının ve performanslarının olumsuz yönde etkilendiğiyle ilgili çalışmalar da mevcuttur (Balay, 2000). Dolayısıyla bazı durumlarda psikolojik danışmanlar buldukları çalışma ortamından kaynaklı strese maruz kalmaktadırlar (Arslan, 2018). Bu nedenle, psikolojik danışmanların ruh sağlıklarını korumaları hem kendileri için hem de verdikleri hizmetin niteliği açısından önemlidir. Gerek devlet okullarında ve gerek özel sektörlerde çalışan psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu (Kesler, 1990) ve strese daha fazla maruz kaldıkları (Arslan, 2018) göz önüne alındığında, psikolojik danışmanların psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılıklarını arttıracak faktörlerin belirlenmesi ve stresli durumlarının üstesinden gelebilme konusunda uygun stratejiler ortaya konulması önemlidir.

Yine, okul psikolojik danışmanlarına yönelik psikolojik iyi oluş, psikolojik dayanıklılık, mizah, iyimserlik gibi kavramların etkisini inceleyen çalışmaların sayıca az olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, bu araştırmadan elde edilen bulguların alan yazındaki bu ihtiyaca cevap vermesi ve psikolojik danışma alanıyla ilgili özgün sonuçlar ortaya koyması beklenmektedir. Yukarıda belirtilen kuramsal çıkarımlar doğrultusunda bu araştırmada, psikolojik danışmanların mizah yoluyla başa çıkma, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve mizah yoluyla başa çıkma ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide psikolojik dayanıklılığın aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

**Araştırmanın Modeli ve Katılımcılar:** Nicel araştırmalar kapsamında ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yapılan bu çalışmada, yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise, 2020 yılında Türkiye'nin çeşitli

illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çalışmakta olan 228 (130=kadın ve 98=erkek) okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır.

#### Veri Toplama Araçları:

**Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği:** Martin ve Lefcourt (1983) tarafından geliştirilen ölçek, Yerlikaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 7 madde ve 4'lü likert tipten oluşan tek boyutlu bir kendini ifade ölçeğidir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında elde edilen iç tutarlılık katsayısı .67 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ölçek için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha katsayısının .79 olduğu ve madde toplam korelasyonları .36 ile .62 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

**Psikolojik İyi Oluş Ölçeği:** Diener, Scollon ve Lucas (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması Telef (2013) tarafından yapılmıştır. Sekiz madde ve yedili likert tipten oluşmaktadır. Ölçekte yapılan geçerlilik çalışmalarında ölçeğin tek faktörlü olduğu ve toplam varyansın %42'sin açıkladığı görülmüştür. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .54 ile .76 aralığında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır (Telef, 2013). Mevcut çalışmada ölçek için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Cronbach's Alpha katsayısının .81 olduğu ve madde toplam korelasyonları .38 ile .61 arasında değiştiği saptanmıştır.

**Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği:** Friberg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge ve Hjemdal (2005) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması Basım ve Çetin (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek 33 maddeden ve 5'li likert tipten oluşmaktadır. Altı alt boyuttan oluşan ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında alt boyutlarının Cronbach Alfa katsayıları .66 ile .81 arasında bulunmuştur. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .41 ile .70 arasında olduğu ve açıklanan toplam varyans ise %54 olarak ölçülmüştür (Basım ve Çetin, 2011). Mevcut çalışmada ölçek için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha katsayısının .82 olduğu ve madde toplam korelasyonları .34 ile .63 arasında değiştiği görülmüştür.

**Verilerin Analizi:** Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23 ve AMOS 24 paket programları kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak veri setinin frekans değerleri kontrol edilmiştir. Ardından tüm ölçeklerin ve alt boyutların çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Daha sonra betimleyici istatistiklerden minimum ve maksimum değerleri, ortalamaları ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarının güvenilirlik değerleri, doğrusalılık ve eş varyanslık değerleri kontrol edildikten sonra model kurmak için gerekli olan değişkenler arası ilişkiler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu katsayılarıyla ölçülmüştür. Ölçme araçlarının ölçme modelleri doğrulayıcı faktör analizleriyle doğrulandıktan sonra, hipotetik model de ölçme modeliyle test edilmiş ve ölçüm değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Araştırmanın son bölümünde ise önerilen model Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, mizah yoluyla başa çıkma, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğunu ve mizah yoluyla başa çıkma ile psikolojik iyi oluş arasında psikolojik dayanıklılığın kısmi aracı rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mizah yoluyla başa çıkmanın hem doğrudan hem de psikolojik dayanıklılık aracılığı ile psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı etkisi olduğunu bulgusu, alan yazında bu ilişkileri birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yapılan literatür taramasında alan yazının bu ilişkiler ağını destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları mizah yoluyla başa çıkmanın psikolojik iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığını alan yazın tarafından desteklenmektedir (Açıkgöz, 2016; Satıcı ve Deniz, 2017). Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, mizah yoluyla başa çıkma ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı ilişkinin olduğu bulgusu alan yazın ile tutarlılık göstermektedir (Açıkgöz, 2016). Araştırmanın diğer bir bulgusu olan psikolojik dayanıklılık ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı ilişkilerin olması alan yazında yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Karacaoğlu ve Köktaş, 2016). Yapılan bu araştırmanın doğrulanmasında okul psikolojik danışmanların psikolojik iyi oluşlarının artırılmasında mizahın ve psikolojik dayanıklılığın önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Mizah Yoluyla Başa Çıkma, Psikolojik İyi Oluş, Psikolojik Dayanıklılık, Psikolojik Danışman

**Kaynakça**

- Açıkgöz, M. (2016). *Çukurova üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Ağırkan, M. ve Kağan, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 225-245.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*, New York: Holt.
- Arslan, H. (2018). Psikolojik danışmanların mutluluk, psikolojik sağlık ve bağımlılık durumları arasındaki ilişkiler. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 1(1), 17-35.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde: Örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Diener, E., Scollon, C.N. & Lucas, R.E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H. & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29-42.
- Houston, D. M., Mckee K. L., Carroll, L. & Marsh, H. (1998). Using humor to promote psychological well-being in residential homes for older people. *Aging ve Mental Health*, 2(4), 328-332.
- Karacaoğlu, K. ve Köktaş, G. (2016). Psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi olma ilişkisinde iyimserliğin aracı rolü: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(2), 119-127.
- Kesler, K. D. (1990). Burnout: A multimodal approach to assessment and resolution. *Elementary school guidance & counseling*, 24(4), 303-311.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007.
- Lefcourt, H.M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Maiolino, N. & Kuiper, N. (2016). Examining the impact of a brief humor exercise on psychological well-being. *Translational Issues in Psychological Science*, 2, 4-13.
- Martin, R. A. (2001). Humor, laughter, and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, 127(4), 504.
- Martin, R. A. & Ford, T. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Academic Press.
- Martin, R. A., & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1313.
- Ryff, C. D., Magee, W. J., Kling, K. C. & Wing, E. H. (1999). Forging macro-microlinkages in the study of psychological well-being. *The self and society in aging processes*, 247-278.
- Satıcı, S. A. ve Deniz, M. E. (2017). Mizahla başa çıkma ve iyilik hali: Psikolojik sağlık ve iyimserliğin aracılık rolünün incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3).
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online*, 1(1), 12-16.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 374-384.
- Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah tarzları ölçeği'nin (The humor styles questionnaire) uyarlama çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.



## COVID-19 Pandemisi sürecinde, Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri: Zorluklar ve Fırsatlar

Metin Kuş, Mehmet Kemal Aydın

MEB, Hitit Üniversitesi

### Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılın başlarında, mesleki, sosyal ve ekonomik yapılarda önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Mesleki ve endüstriyel uzmanlaşma dramatik bir şekilde artmaktadır. Sosyal yapılar, sosyal ve kişisel değerler de değişmekte ve daha çeşitli hale gelmektedir. Tüm bu değişimler, öğrenciler için birtakım zorluklar yaratmaktadır. Bu değişiklikler öğrencilerin kişisel, sosyal, kariyer ve akademik gelişimleri üzerinde önemli etkiler yapmaktadır (Gysbers, 2001). Bu dönüşümler nedeniyle psikolojik danışmanların/ rehber öğretmenlerin rolleri zaman içinde önemli ölçüde değişmiş ve daha kapsayıcı olacak şekilde genişletilmiştir. Günümüzde psikolojik danışmanlar; lider, destekleyici, işbirliği yapan, psikolojik danışman, koordinatör ve veri kullanan gibi birtakım rol ve sorumluluklarını yerine getirmek için çabalamaktadır. Bu rol ve sorumluluklar, psikolojik danışmanların tüm öğrencilerin başarılı olmasını sağlayan destekleyici yollar oluşturmasını gerektirmektedir (Erford, 2003). Eğitimin temel işlevi, öğrencilerin eğitsel, mesleki, kişisel ve duygusal gelişim alanlarında kendi potansiyellerinin farkına varmasına fırsatlar sağlamaktır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve doğrudan bu işlevi gerçekleştirmeye odaklanmıştır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin odağında, öğrencilerin verdikleri kararların sorumluluğunu alması ve yaptıkları seçimlerin sonuçlarını anlaması ve kabul etmesi bulunmaktadır (Gibson, 2008). Psikolojik danışmanlar, dünyanın her yerinde öğrencilere uygun profesyonel yardım sağlamanın yollarını aramaktadır (Glasheen, Campbell, & Shochet, 2013). Psikolojik danışma ve rehberliğin temel amacı, öğrencilerin kişisel gelişimini desteklemek, öğrencileri toplumun sorumlu birer üyesi haline getirerek üretken vatandaşlar olarak yetiştirmektir (Cooley, 2010).

Kişisel gelişimin sürekliliği ve bütünlüğünü sağlamak için bireylere, gelişim görevlerini yerine getirmeleri, gerekli yetkinlikleri kazanmaları, sosyal, duygusal, akademik ve kariyer gelişim alanlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri verilmektedir (MEB, 2020).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, eğitimde bireyin gelişim görevlerini yerine getirmesinin hayati bir parçasıdır. Bireyin gelişim görevleri arasında; bilgili kılınması, kişilik gelişimi, gelişen topluma ve yaşama uyum sağlaması bulunmaktadır. Eğitim, öğrenciyi bir bütün olarak ele almalı ve gelişmesi için fırsatlar sunmalıdır. Bunun içindir ki okuldaki eğitim, bireylerin bir bütün olarak gelişmelerine, mutlu, topluma yararlı ve uyumlu olmalarına olanak sağlamalıdır (Özoğlu, 1982). Eğitim sistemimiz içinde bu kazanımların karşılanması psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentiler o kadar geniş bir yelpazeye yayılmıştır ki, COVID-19 pandemisi koşullarında özellikle de yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı koşullar altında bu beklentilerin nasıl karşılanacağı sorunu, öne çıkan güncel bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Psikolojik danışmanların içgöruları, küresel pandeminin sosyal ve duygusal etkilerini daha iyi anlamak için kullanılabilir. Koronavirüs küresel salgını (COVID-19), toplumumuzda uzun vadeli etkileri olacak birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Küresel salgın sırasında, öğrenciler sosyal izolasyona ve teknoloji bağımlılığına maruz kalmıştır. Öğrenciler pandemi süresince, kısıtlamalar, sosyal izolasyon, evdeki sorunlar, davranış sorunları ile karşı karşıya kalmıştır ve küresel salgınla ilgili belirsizlik, depresyon, uykusuzluk ve anksiyete gibi zihinsel sağlık sorunlarına neden olmuştur (Talmus, 2019).

Psikolojik danışmanlar, öğrencilerin akademik, kariyer, sosyal ve duygusal gelişim ihtiyaçları, öğrenci başarısı, derse katılımı ve davranışı üzerinde olumlu bir etki yaratmaya odaklanmıştır. Öğrencilerin pandemiden sonra okula uyum sürecinde psikolojik danışmanların rolü önemli olacaktır (ASCA, 2019). Pandemi sırasında ve sonrasında, psikolojik danışmanlar, öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olacak en önemli kaynaktır (Springer ve diğ., 2020). Kriz zamanlarında psikolojik danışmanlar kritik rol ve sorumluluklara sahiptir. Psikolojik danışmanların öğrencilere rehberlik etmesi, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini koordine etmesi, okul personeli ve velilerle iletişim kurması beklenmektedir. (Jackson-Cherry & Erford, 2018)

Bu çalışma, COVID-19 pandemisi sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin uygulanmasında yaşanabilecek zorluk ve fırsatların ortaya koyulmasına katkı sağlayıcı niteliktedir. Küresel salgın sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin nasıl uygulanacağına ilişkin toplumsal farkındalığın oluşturulması oldukça önemlidir. Bu



çalışmanın temel amacı, COVID-19 pandemisi sürecinde psikolojik danışmanların psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin uygulanmasında karşılaştıkları güçlükleri ve fırsatları ortaya koymaktır. Bu kapsayıcı amaca ulaşmak için, çalışmada aşağıdaki iki araştırma sorusu (RQ) ele alınmıştır:

1. Pandemi süresince psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
2. Pandemi süresince psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini uygularken karşılaştığınız fırsatlar nelerdir?

### Yöntem

- Bu çalışmada, küresel pandemi sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar ve kolaylıklara ilişkin psikolojik danışmanların görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemi kullanılarak, psikolojik danışmanlara çevrimiçi ortamda yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. Nitel veri analizi süreci, verilerin sınıflandırılmasını, ana temaların ve frekans dağılım tablolarının belirlenmesini içerir (Creswell, 2007, 2012). Psikolojik danışmanların küresel pandemi sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar ve kolaylıklara ilişkin görüşleri iki açık uçlu sorudan oluşan çevrimiçi anket formu ile alınmıştır. Araştırmacılar tarafından iki açık uçlu sorudan oluşan çevrimiçi anket formunun pilot uygulaması yapılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Türkiye'deki okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar çevrimiçi anket formunu doldurmak için elektronik mesaj gönderilerek davet edilmiştir. Davet edilen psikolojik danışmanların 234'ü çevrimiçi anket formunu "Google Form" üzerinden doldurmuştur. Nitel içerik analizi sürecinde; yazılı metinlerin ham veri olarak toplanması, verinin organize edilmesi ve analize hazırlanması, verilerin okunması, verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, ilişkili temaların bir araya getirilmesi, temaların anlamlandırılması aşamaları izlenmiştir (Creswell, 2009). Verilerin doğrulanması sürecinde İnanırlılık (Credibility) bir uzmanın dış denetimci olarak araştırma sürecini değerlendirmesi ile sağlanmıştır. Transfer Edilebilirlik (Transferability) araştırma yönteminin, çalışma alanının, katılımcıların, veri analizi süreçlerinin ve bulguların ayrıntılı betimlenmesi yapılarak sağlanmıştır. Uygunluk (Conformability) araştırmanın başka ortamlarda uygulanabilmesi uygunluğu standart bir uygulama protokolü hazırlanarak sağlanmıştır. Güvenilebilirlik (Dependability) araştırma sorularının kapsamlı olması, katılımcıların neye göre seçildiği, elde edilen verilerin uygun sayıda katılımcıdan alınması, verinin yansız olarak elde edilmesi, araştırmanın başka ortamlarda tekrar edilebilme olasılığını dolayısıyla güvenilirliğini artırmaktadır (Yin, 2011; Creswell, 2007; Patton, 1990; Maxwell, 2013; Stake, 2010; Yıldırım, Şimşek, 2013; Saldana, 2014).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, Pandemi sürecinde, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin uygulanması sırasında karşılaşılan Zorluklar ve Fırsatların belirlenmesi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, beklenen geçici sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Küresel pandemi sırasında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini uygularken karşılaşılan zorluklar;
- Dijital ortamda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin uygulama esaslarının belirlenmesi gerekliliği,
- Dijital ortamda görev yapacak psikolojik danışmanların görev tanımlarının belirlenmesi gerekliliği,
- Dijital ortamda görev yapacak psikolojik danışmanlara kaynak, doküman ve destek sağlanması gerekliliği,
- Öğrencilerin motivasyon eksikliği,
- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin doğası gereği barındırdığı zorluklar,
- Öğrencilerle yüz yüze sağlıklı iletişim kurulamaması,
- Psikolojik danışmanların öznel iyi oluşlarının azalması,
- Bilgi teknolojilerini kullanımı konusunda bilgi eksikliği,
- Bilgi teknolojilerine sınırlı ulaşım,
- Dijital yorgunluk,
- Gizlilik ilkesinin sağlanamaması,
- Bireysel psikolojik danışma hizmetlerinin etkili olarak yapılamaması,

Doğal ortamda gözlem yöntemini kullanamamak,  
Öğrencilere sanal ortamda ulaşma güçlüğü,  
Öğretmen ve velilerle iletişim kurma zorluğu,  
Beden dilinin verdiği mesajlara ulaşma güçlüğü,  
PDR çalışmalarının uzaktan eğitime uygun olmaması,  
Küresel pandemi sırasında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini uygularken karşılaşılan fırsatlar;  
Anket çalışmalarının çevrimiçi olarak daha kolay yapılması,  
Zaman- mekan- mesafe kısıtlamasının ortadan kalkması,  
Çevrimiçi psikolojik danışma kavramının alternatif bir yöntem olması,  
Hiçbir kolaylık sağlamaması,  
Çevrimiçi psikolojik danışmanın daha fazla öğrenciye ulaşma imkanı sağlaması,  
Hizmet içi eğitim alma olanaklarını artırması,  
Çevrimiçi olarak öğretmen ve velilerle toplantı yapma kolaylığı.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri, Psikolojik Danışman, Pandemi Süreci, Zorluklar ve Fırsatlar,

#### **Kaynakça**

- American School Counselor Association. (2019). *ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (4th ed.).[https://schoolcounselor.org/Ascanationalmodel/media/ANM\\_templates/ANMExecSumm.pdf](https://schoolcounselor.org/Ascanationalmodel/media/ANM_templates/ANMExecSumm.pdf)
- Cooley, L. (2010). *The power of groups: Solution-focused group counseling in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- . 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- . 2012. *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Erford, B. T. (2003). *Transforming the School Counseling Profession*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, Education, Inc.
- Gibson, R. L. (2008). *Introduction to guidance and counseling*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Glasheen, K., Campbell, M., & Shochet, I. (2013) Opportunities and challenges: School guidance counsellors' perceptions of counselling students online. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(2), pp. 222-235.
- Gysbers, N.C. (2001). School Guidance and Counseling in the 21st Century: Remember the Past into the Future. *ASCA. Professional School Counseling*. 5(2).
- Jackson-Cherry, L. R., & Erford, B. T. (2018). *Crisis assessment, intervention, and prevention* (3rd ed.). Pearson.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MoNE (2020). Ministry of National Education Regulation of Guidance and Counseling Services. Ankara.
- Özoğlu, S.Ç. (1982). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Saldaña, J. (2014). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publication.

Springer, S., Paone, C. H., Colucci, J., & Moss, L. J. (2020). Addressing suicidality: Examining preservice school counselors' perceptions of their training experiences. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 6(1), 18-36. <https://doi.org/10.1080/23727810.2018.1556990>

Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. Newyork: The Guilford Press

Talmus, L. (2019). Tackling social isolation in middle school. *Childhood Education*, 95(6), 42-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2019.1689058>

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research From Start to Finish*. London: Guilford Publications

## COVID-19 Pandemi Sürecinde Yetişkinlerin Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Beyhan Karaca

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde başta ülkemiz olmak üzere tüm dünya koronavirüs (COVID-19) olarak adlandırılan, nedeni tam olarak bilinmeyen ve çok hızlı yayılım gösteren bir salgın ile mücadele etmektedir (Altuntaş ve diğerleri, 2020). İlk olarak Çin'in Wuhan kentinde Aralık 2019 tarihinde görülmeye başlanan koronavirüs, 31 Aralık 2019 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) bildirilmiştir (Singhal, 2020). 12 Mart 2020 tarihi ile DSÖ tarafından küresel bir salgın olarak tanımlanan COVID-19 (Andrews ve diğerleri, 2020), ülkemizde ilk olarak 11 Mart 2020 tarihinde görülen bir vaka ile tespit edilmiş ve gün geçtikçe vaka sayısında artış görülmektedir (Altuntaş ve diğerleri, 2020). Hükümetler koronavirüs adlı küresel salgın ile mücadele edebilmek için sosyal mesafe, kişisel hijyen, izolasyon, karantina gibi çeşitli önlemler almışlardır. Alınan bu önlemler kapsamında okul, iş yeri, eğlence mekanları, kültür ortamları vb. yerler geçici olarak kapatılmış veya saat ve gün sınırlaması getirilerek bireylerin çalışmalarını evden yürütmesi konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Salgının seyrine göre süresinde değişiklikler gösteren karantina tedbirleri neticesinde bireyler evde daha çok zaman geçirmeye başlamışlardır (Ahmed ve diğerleri, 2020; Dickens ve diğerleri, 2020; Göker ve Turan, 2020; Xiang ve diğerleri, 2020). Karantina önlemleri kapsamında evde geçirilen sürenin artması bireylerin teknolojik araçlar (televizyon, tablet, cep telefonu vb.) ile daha fazla ilgilenmesine neden olmuştur. Pandemi sürecinde koronavirüs salgınına dair güncel ve doğru bilgilerin ediniminde büyük bir destek sağlayan teknolojik araçlar, bireylerde oluşan pandemiye bağlı stres, kaygı, depresyon ve çeşitli psikolojik problemlerin düzeylerini azaltmak amacıyla tv ve tablette dizi -film izleme, sosyal medyada vakit geçirme, dijital ve çevrimiçi oyunlar oynama, konsol oyunları oynama, internette gezinme gibi birçok seçenek sunmaktadır (Göker ve Turan, 2020).

Hayatı kolaylaştırıcı birçok seçenek sunan teknolojik araçlar, doğası gereği birlikte yaşama ve gruplar ile hareket etme ihtiyacı duyan insanoğlu (Marsden ve diğerleri, 2020) için evde zaman geçirdiği süre zarfında birçok psikolojik sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kırık ve Özkoçak, 2020). Bunlardan biri de artan teknoloji kullanımına bağlı olarak artan dijital oyun oynama durumudur (King ve diğerleri, 2020). Dijital oyun bağımlılığı davranışsal bir bağımlılık olarak nitelendirilmektedir. Bireylerin kendini dijital oyun oynama konusunda kontrol edemediği, günlük yaşantısında duygu, düşünce ve davranışlarında dijital oyun oynamadan kaynaklı çeşitli problem ve işlev bozuklukları yaşadığı bir durumdur (Irmak ve Erdoğan, 2016). Anadolu Üniversitesi Sosyal Medya ve Dijital Güvenlik Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (SODİGEM) araştırmacılarının yaptığı bir çalışma sonucuna göre COVID-19 pandemi sürecinde bireylerin evde geçirdikleri süre zarfında dijital oyun oynama sıklığındaki en büyük artış 18-24 yaş arası yetişkinlerde görülmektedir (Akt; Aktaş ve Daştan, 2021). Yetişkin bireylerin bağımsız yaşam sürmeleri, teknolojik aletlere ve internete kolay erişimi dijital oyun oynama durumunu için sorun haline getirmektedir. Bu bağlamda bireylerin dijital oyunlara karşı oluşturacağı farkındalık büyük bir önem kazanmaktadır. COVID-19 sürecinde yetişkinlerin dijital oyun bağımlılığına yönelik farkındalık düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesinin literatüre büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmamız kapsamında değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1. Yetişkinlerin dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık puanları cinsiyet, yaş, medeni durum, algılanan ekonomik durum, günlük dijital oyunlara ayrılan süre ve dijital oyunlara erişim yeri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Araştırmanın çalışma grubu COVID-19 döneminde %61.8'nin (n=164) kadın ve %38.2'sinin (n=101) erkek olduğu toplam 265 yetişkinden oluşmaktadır. Çeşitli sosyo-demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, medeni durum, algılanan sosyoekonomik durum, günlük dijital oyunlara ayrılan süre, dijital oyunlara erişim yeri) göre yetişkin bireylerin dijital oyun bağımlılığı farkındalık düzeylerinin değişip değişmediği incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçüm aracını geliştiren kişilerden e-mail aracılığıyla izin alındıktan sonra araştırmaya katılan yetişkin bireylere online anket doldurma sürecinde araştırmanın amacı yazılarak onamları alınmıştır. Araştırmada yetişkin bireylere COVID-19 pandemi sürecinde 01-26 Mayıs 2021 tarihleri arasında çevrimiçi olarak Google Formlar

yöntemi ile Anket Formu ve yetişkinler için Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalık Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma evrenine ulaşılmadan önce 10 yetişkin birey ile veri formlarına ulaşım ve anlaşılma yönünde pilot çalışma yapılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2020) tarafından geliştirilen Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Her madde için 5 (Kesinlikle Katılıyorum) – 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) arasında değişen 5 kategorili derecelendirme ölçeğine göre tepkide bulunulmuştur. Ölçek "İçsel Farkındalık" ve "Dışsal Farkındalık" olmak üzere 2 alt faktörden oluşmaktadır.

Ölçeğin tümüne ait Cron̄ güvenirliliği .88, İçsel Farkındalık (İF) ve Dışsal Farkındalık (DF) alt boyutlarına ilişkin Cron̄ değerleri sırasıyla .82 ve .83'tür. Elde edilen her faktör için Cronbach alfa değerlerinin .70'ten büyük olması ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Tavşacı, 2014). Ölçeğin tümüne ait test tekrar test güvenirliliği ise .85, alt boyutlarına ilişkin test-tekrar test değerleri ise sırasıyla .83 ve .81'dir. Bu değerlerin .70'ten yüksek olması test tekrar test güvenilirlik katsayısının yeterli olduğunu göstermektedir (Köklü ve diğerleri, 2007). Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğine ait bulgular, COVID-19 sürecinde yetişkinlerin dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeylerini çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından incelemek için kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Toplanan veriler üzerinde yetişkinlerin dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik değişkenlerle olan ilişkileri; bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA analizleri ile yapılmıştır. Bütün analizler SPSS 21,0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada yetişkinlerin COVID-19 sürecinde dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Yetişkinlerin dijital oyun bağımlılığı farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta ve kadın yetişkinlerin erkek yetişkinlere göre farkındalık puanları daha yüksektir. Yetişkinlerin dijital oyun bağımlılığı farkındalık düzeyleri medeni durum değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta ve evli yetişkinlerin, bekar yetişkinlere göre dijital oyun bağımlılığı farkındalık puanlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Yetişkinlerin dijital oyun bağımlılığı farkındalık düzeyleri yaş değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta ve 45 yaş ve üzeri bireylerin diğer yaş gruplarına göre farkındalık puanlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Algılanan ekonomik durum değişkeni açısından yetişkinlerin dijital oyun bağımlılığı farkındalık düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta ve ekonomik durumunu yüksek algılayan yetişkinlerin diğer gruplara göre dijital oyun bağımlılığı farkındalık puanları daha yüksektir. Yetişkinlerin dijital oyun bağımlılığı farkındalık düzeyleri günlük dijital oyunlara ayrılan süre değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta ve günlük 0-1 saat dijital oyunlara vakit ayıran yetişkinlerin farkındalık puanları diğer süre gruplarına göre daha yüksektir. Son olarak yetişkinlerin dijital oyun bağımlılığı farkındalık düzeyleri dijital oyunlara erişim yeri değişkeni açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda Wi-fi bulunan mekanlarda dijital oyunları oynayan yetişkinlerin farkındalık puanlarının diğer erişim yerini kullanan yetişkinlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, dijital oyun bağımlılığı, farkındalık

### Kaynakça

- Ahmed, M.Z., Ahmed, O., Aibao, Z., Hanbin, S., Siyu, L. & Ahmad, A. (2020). Epidemic of COVID-19 in China and associated Psychological Problems. *Asian J Psychiatr* 1 (51):102092.
- Aktaş, B. ve Daştan, N. B. (2021). COVID-19 Pandemisinde Üniversite Öğrencilerindeki Oyun Bağımlılığı Düzeyleri ve Pandeminin Dijital Oyun Oynama Durumlarına Etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2):129-138
- Altuntaş, E.Y., Başaran, M., Özeke, B. & Yılmaz, H. (2020). COVID – 19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejilerine ve Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Algı Düzeyleri. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 3(2); 8-23.
- Andrews, J.L., Foulkes, L., Blakemore, S.J. (2020). Peer influence in adolescence: Public-health implications for COVID-19. *Trends Cogn Sci*, 24(8): 585-587.
- Dickens, B.L., Koo, J.R., Wilder-Smith, A. & Cook, A.R. (2020). Institutional, not home-based, isol could contain the COVID-19 outbreak. *Lancet* 16;395(10236):1541–2.

- Göker, M.E. & Turan, Ş. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Problemlili Teknoloji Kullanımı. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi* 5 (COVID-19 Özel Sayısı):108-14.
- Irmak, A.Y., Erdoğan, S. (2016). Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2): 128-137.
- Kırık, A.M., Özkoçak, V. (2020). Yeni dünya düzeni bağlamında sosyal medya ve yeni koronavirüs (COVID-19) pandemisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7: 133-154.
- King, D.L., Delfabbro, P.H., Billieux, J., Potenza, M.N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *J Behav Addict*, 9(2): 184-186.
- Köklü, N., Büyükoztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). Sosyal Bilimler İçin İstatistik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Marsden, J., Darke, S., Hall, W., et al. (2020). Mitigating and learning from the impact of COVID-19 infection on addictive disorders. *Addiction*, 115: 1007-1010.
- Singhal, T. (2020). A review of coronavirus disease-2019 (COVID-19). *Indian J Pediatr*, 87: 281-286.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). Using multivariate statistics. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2014). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel.
- Xiang, Y.T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T. et al. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The Lancet Psychiatry* 7(3):228–9. Available from: [http://www.nhc.gov.cn/jkj/s3577/202001/6ad\\_c08b966594253b](http://www.nhc.gov.cn/jkj/s3577/202001/6ad_c08b966594253b)



## Öğretmenlerde Bilişsel Esneklik ile Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkide Olumlu Mizah Kullanımı ve Mutluluğun Aracı Rollerinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi

Zöhre Kanmaz Kaya, Ferdi Yağan

Yüzüncü Yıl Üniversitesi

### Problem Durumu

Bu çalışmada, pozitif psikolojinin önemli kavramlarından olan psikolojik dayanıklılığın gelişiminde; bilişsel esneklik, olumlu mizah kullanımı ve mutluluk değişkenleri araştırılmaya değer bulunmuş ve bu kavramların öğretmenler üzerindeki etkilerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Algı, bellek ve hareketle ilgili işlemlerde programlama ve koordinasyonu sağlamakta olan bilişsel esneklik (Üzümcü ve Müezziz, 2017) psikolojik dayanıklılığa benzer olarak, değişen ve karmaşık durumlarda stresle baş edebilmeyi sağlayan ve işlevselliği arttıran bir özelliktir (Çuhadaroğlu, 2013). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin; kişiler arası ilişkilerde iyi oldukları, sorumluluk sahibi ve atılgan oldukları, problem çözme becerileri gelişmiş, yeni durumlara uyum sağlayabilen ve farklı durumlarda kendilerini yetkin hissedilen bireyler oldukları belirtilmiştir (Üzümcü ve Müezziz, 2017). Buradan hareketle, bilişsel esnekliğin psikolojik dayanıklılığa benzer olarak bireylerin zorluklarla baş etmesinde stresi azaltmaya alternatif olabilecek bir durum olduğu söylenebilir.

Bilişsel esnekliğin eğitim ve öğretim faaliyetleri içinde de önemli bir yeri bulunmaktadır. Artan teknolojik gelişmelerle karşılaşılan sorunların farklılaşması, öğrencilerin öğrenme stillerinde çağın etkilerinin olması gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin kendilerini çağa uydurmak zorunda bırakılmaktadır. Bu yüzden bilişsel esneklik, öğretmenlerin sahip olmaları ve öğrencilerine de kazandırmaları gereken bir nitelik olduğu belirtilebilir (Kılıç ve Demir, 2012).

Psikolojik dayanıklılığın başka önemli bir yordayıcısı da, olumsuz duygularla baş etme becerisiyle mutluluk ve daha fazla olumlu duygu yaşamının aracı olan mizah duygusudur (Açıkgöz, 2016). Mizahın ruhsal ve fiziksel sağlığa iyi geldiği, kişiler arası ilişkileri güçlendirdiği, gerginliği azaltmada etkili olduğu ve yaşam kalitesini yükselttiğine dair alanyazında çeşitli çalışmalar mevcuttur (İlhan, 2005). Mizahın öğretmenlik mesleğinde de önemli bir yeri bulunmaktadır. Mizahın öğretmenlerde motivasyonu arttırdığı, iş doyumunu ve üretkenlik kazandırdığı, stresi ve gerginliği azaltmada etkili olduğu görülmüştür (Özdemir, Sezgin, Kaya ve Receptoğlu, 2011).

Üzerinde giderek artan sayıda çalışma yapılan diğer bir pozitif psikoloji kavramı ise mutluluktur. Daha önce sadece bir duygu olduğu düşünülen mutluluğun, bilişsel ve duygusal olarak öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir kavram olduğu sonucuna varılmıştır (Biswas-Diener, Diener ve Tamir, 2014). Mutluluk, yaşamın genel kalitesinin olumlu olması olarak tanımlanabilir (Bülbül ve Giray, 2011). Mutluluk düzeyinin artmasıyla bireyin akademik, mesleki ve sosyal yaşamında başarılı ve psikolojik olarak sağlıklı olması arasında paralellik bulunmaktadır (Asıcı ve İkiz, 2015). Psikolojik dayanıklılığın olumsuz durumları tersine çevirerek olumlu uyumu ve beraberinde mutluluğu getirdiği bilinmektedir (Şaşmaz, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin psikolojik olarak dayanıklı olmaları hem akademik anlamda iyileşmeyi hem de mutluluğu beraberinde getireceği düşünülmektedir.

Eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenlik mesleği, stresli ve tükenmeye açık bir meslektir (Altuntaş ve Genç, 2020). Öğretmenlerde yaşanan bu tükenmişlik, fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklara neden olmakta ve dolayısıyla öğretmenlerde performans düşüklüğüne ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde bir takım aksaklıklara neden olmaktadır (Durak ve Seferoğlu, 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin bazı temel başedebilme becerilere sahip olmaları önemlidir. Özellikle yeni durumlara uyum sağlama, sorunlara doğru ve hızlı çözümler bulma, doğru kararlar verme ve olumlu iletişim kurma gibi beceriler öğretmenlik mesleği için son derece önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin gerek kendi hayatlarında ve gerek eğitim hizmetlerini sunarken psikolojik dayanıklılıkla birlikte bilişsel esneklik, mutluluk ve mizah gibi pozitif psikoloji becerilerine sahip olmaları iyi oluşlarına katkıda bulunur.

Bu çalışmada, öğretmenlerin bilişsel esneklik ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkide olumlu mizah kullanımı ve mutluluğun aracı rolünün yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirtilen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş, bilişsel esneklik ile psikolojik dayanıklılığın mizah kullanımı ve mutluluk üzerinden dolaylı ilişkilerine yönelik ortaya konulan hipotetik model test edilmiştir.

## Yöntem

**Araştırmanın Modeli ve Katılımcılar:** Nicel araştırma kapsamında ilişkisel tarama modeline dayalı olarak tasarlanan bu çalışmada, yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021 yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çalışmakta olan 613 öğretmenden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları:

**Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği:** Işık (2016) tarafından geliştirilen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği 21 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğinin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .76 olarak bulunmuş, iç tutarlık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır (Işık, 2016).

**Bilişsel Esneklik Ölçeği:** Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması Çelikkaleli (2014) tarafından yapılmıştır. 12 madde ve tek boyuttan oluşan ölçek altılı likert tipli olarak düzenlenmiştir. Türkçeye yapılan uyarlama çalışmalarında Cronbach's Alpha katsayısı .80 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur. (Çelikkaleli, 2014).

**Mizah Tarazları Ölçeği:** Martin, Puhlik-Dorsin, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen Mizah Tarazları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılmıştır. İki olumlu (Kendini Geliştirici Mizah ve Katılımcı Mizah) ve iki olumsuz (Kendini Yıkıcı Mizah ve Saldırgan Mizah) olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı birlikte kullanılacağı gibi her bir alt ölçek ayrı ayrı da kullanılabilir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarında Katılımcı Mizah, Kendini Geliştirici Mizah, Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeklerine ait Cronbach's Alpha katsayıları sırası ile .74, .78, .69 ve .67 olarak bulunmuştur (Yerlikaya, 2003).

**Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu:** Hills ve Argryly (2002) tarafından mutluluğu ölçmek için geliştirilmiş olan ölçeğin, Türkçeye uyarlanması Doğan ve Çötök (2016) tarafından yapılmıştır. 7 madde olan ölçek beşli likert tipli olarak düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek puan aralıkları ise 7 ile 35 arasında değişmektedir. Doğan ve Çötök (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .74, test tekrar test yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

**Verilerin Analizi:** Veriler, SPSS ve SPSS AMOS programları kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak veri setinin frekans değerleri kontrol edilmiştir. Daha sonra tüm ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Ardından betimleyici istatistiklerden minimum, maksimum, ortalama, standart sapma değerleri incelenmiştir. Model kurmak için gerekli olan değişkenler arası ilişkiler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu katsayılarıyla incelenmiştir. Ölçme araçlarının ölçme modelleri doğrulayıcı faktör analizleriyle doğrulandıktan sonra, hipotetik model de ölçme modeliyle test edilmiş ve ölçüm değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Araştırmanın son bölümünde ise önerilen model Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile analizleri yapılmış ve bu sonuçların değerlendirilmesi yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; bilişsel esneklik ile psikolojik dayanıklılık, olumlu mizah ve mutluluk arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu ve bilişsel esneklik ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide olumlu mizahın ve mutluluğun kısmi aracı rollerinin olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle bilişsel esnekliğin artması hem doğrudan hem de olumlu mizah kullanımı ve mutluluk aracılığıyla psikolojik dayanıklılığın gelişimine katkısının olduğu tespit edilmiştir.

Bilişsel esnekliğin beklenmeyen olaylara karşı farklı ve yeni alternatifler üretebilmeyi sağladığından (Çelikkaleli, 2014) zorluklar karşısında direnmeyi ve uyum sağlamayı da kolaylaştırmaktadır. Bilişsel esnekliğin psikolojik dayanıklılığı yordaması, bilişsel esnekliğin psikolojik dayanıklılık algısını geliştirmesine yönelik ipucu da sağlamaktadır. Bunun yanında olumlu mizah kullanımı ve mutluluğun psikolojik dayanıklılığı yordaması, psikolojik dayanıklılık algısının geliştirilmesinde mizah ve mutluluğun belirleyici olabildiğine yönelik veri sağlamaktadır. Psikolojik dayanıklılığın hem mizah (Satici ve Deniz, 2017) hem de mutluluk ile (Açıkgöz, 2016; Altıntaş ve Genç, 2020) anlamlı ilişkileri bulunmakta ve gelişimi bu iki kavramla da açıklanabilmektedir. Olumlu mizahın, zihinsel bir ödüllendirme sistemine sahip olması bireyin hem kendisine hem de hayata karşı bakışını değiştirebilmektedir (Sarıçalı, 2018; Yerlikaya, 2009). Bireyin böyle bir bakış açısına sahip olması, potansiyelini gerçekleştirme yolunda büyüebilmesi için etkili bir yol olmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel Esneklik, Psikolojik Dayanıklılık, Olumlu Mizah, Mutluluk, Öğretmen, Yapısal Eşitlik Modeli

**Kaynakça**

- Açıkgöz, M. (2016). *Çukurova üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Altıntaş, S. ve Genç, H. (2018). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık: öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 936-948.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Biswas-Diener, R., Diener, E. & Tamir, M. (2004). The psychology of subjectivewell-being. *Daedalus*, 133(2), 18-25.
- Bülbül, S. ve Giray, S. (2011). Sosyodemografik özellikler ile mutluluk algısı arasındaki ilişki yapısının analizi. *Ege Akademik Bakış*, 11, 113.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 86-101.
- Doğan, T. ve Çötök, N. A. (2016). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(36).
- Durak, H. Y. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(2).
- Hills, P. & Argyle, M. (2002). The Oxford happiness questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1073-1082.
- Işık, Ş. (2016). Psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(2), 165-182.
- İlhan, T. (2005). *Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, F. ve Demir, Ö. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(3), 578-595.
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*, 76(2), 623-626.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of research in personality*, 37(1), 48-75.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z. ve Reçepoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 405-428.
- Sarıçalı, M. (2018). *Üniversite öğrencilerinde olumlu mizah kullanımı ile özgünlük ilişkisinde bilişsel esnekliğin ve psikolojik kırılganlığın aracılığı: karma desen araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Satıcı, S. A. ve Deniz, M. E. (2017). Mizahla başa çıkma ve iyilik hali: Psikolojik sağlık ve iyimserliğin aracılık rolünün incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3).
- Şaşmaz, Ş. C. (2016). *Çocuğu olan evli ve evli olmayan bireylerin psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Üzümcü, B. ve Müezzın, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah tarzları ölçeği'nin uyarlama çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yerlikaya, E. E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

## Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmaları ile Depresyon İlişkisinde Öfke İfade Tarzlarının ve Affetmemenin Rolü

Büşra Özer, Erdinç Duru

Pamukkale Üniversitesi

### Problem Durumu

Üniversite yaşantısı, gelişimsel bir perspektifle ele alındığında, sosyal ve kültürel yapı içerisinde bireyin yetişkinlik dönemine hazırlandığı, fırsatların yanısıra farklı gelişimsel krizlerin de üstesinden gelinmeye çalışıldığı bir dönem olarak kavramlaştırılabilir. Çocuklukta yaşanan travmalar ise bu döneminin daha fazla problemlilik olarak yaşanmasına zemin hazırlayabilir.

Çocukluk döneminde maruz kalınan kişilerarası travmanın bir türü olarak çocukluk çağı travmaları, 18 yaş öncesinde bireyin ebeveynleri veya bakım vericileri tarafından zarar verici veya zarar verme riski bulunan davranışlara maruz kalmasını ve gelişimi için gerekli fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmamasını ifade eden istismar ve ihmal boyutlarını içermektedir. Bu bağlamda bakıldığında, çocukluk çağı travmaları; duygusal istismar, fiziksel istismar, cinsel istismar; duygusal ihmal ve fiziksel ihmal olmak üzere beş boyutta tanımlandığı görülmektedir (Bernstein ve diğ., 2003). Yapılan çalışmalar, çocukluk çağı travmalarının üniversite öğrencilerinde görülme oranının yüksek olduğunu göstermektedir (Li ve diğ., 2021).

Alan yazındaki çalışmalar çocukluk çağı travmalarının travma sonrası stres bozukluğu, düşük benlik saygısı, psikolojik sağlamlık, kişilik özellikleri, duygu düzenleme güçlükleri gibi birçok psikolojik değişkenle ilişkili olduğunu göstermektedir. Çocukluk çağı travmalarıyla ilişkili bulunan bir başka değişken ise depresyondur (Akcan, Öztürk, Erdoğan, 2021). Bununla birlikte, çocukluk çağı travmaları-depresyon ilişkisine yönelik alanyazında oldukça fazla çalışma olsa da bu ilişkiye aracılık eden mekanizmaların neler olduğu konusu tam olarak anlaşılabilmiş değildir (Duru ve Balkıs, 2021). Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları ve depresyon arasındaki ara mekanizmaların incelenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar çocukluk çağı travmaları ile depresyon arasındaki ilişkide irrasyonel inançların (Duru ve Balkıs, 2021), başa çıkma stratejilerinin (Akcan, Öztürk, Erdoğan, 2021), kopukluk ve red şemalarının (Razaei ve diğ., 2016) ve duygu düzenleme güçlüklerinin (Christ ve diğ., 2019) aracı etkisi olduğunu göstermektedir. Yetişkin çalışma grupları üzerinde yapılan çalışmalar, çocukluk çağı travmasına maruz kalmanın olumsuz duyguların yaşanmasını arttırdığını ve olumsuz duygularla uyumlu bir şekilde başa çıkılmasını zorlaştırdığını göstermektedir (Jennisen ve diğ., 2016). Benzer şekilde, üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışma da çocuklukta yaşanan duygusal istismarın duygu düzenleme güçlüklerini arttırdığını, artan duygu düzenleme güçlüklerinin ise depresyonu kolaylaştırdığını göstermektedir (Christ ve diğ., 2019). Bu açıklamalar ışığında, öfkenin içe ya da dışa yönlendirilmesi, bir diğer anlatımla öfke ifade tarzları uyumsuz bir duygu düzenleme stratejisi olarak kavramlaştırılabilir.

Öfkenin içe yönlendirilmesi, öfke duygusunun bastırılmasını ve öfkenin iç dünyaya, benliğe yönlendirilmesini ifade ederken; öfkenin dışa yönlendirilmesi, öfkenin çevredeki canlı veya cansız varlıklara fiziksel veya sözel saldırganlık biçiminde ifade edilmesini tanımlamaktadır (Spielberger, Reheiser, Sydeman, 1995). Öfkenin bastırılarak içe yönlendirilmesi egoyu zayıflatarak depresyon için risk faktörü oluşturabilir. Bununla birlikte, öfke duygusunun benliğe yönlendirilmesi benlik saygısı için risk oluştururken, öfkenin saldırganlık biçiminde dış çevreye yönlendirilmesi benlik saygısı ile ilişkili bulunmamıştır (Cha ve Sok, 2013). Benzer şekilde, olumsuz duygularla başa çıkmada kendini suçlamanın benlik saygısını azaltarak depresyonu pozitif yönde etkilediği (Yalçınkaya-Akar, 2020); depresyonda olan bireylerin kendilerini değerli ve yeterli hissetmek için saldırgan davranışlarda buldukları bulgulanmıştır (Yavuzer, Albayrak, Kılıçarslan, 2019). Diğer bir ifadeyle, öfkenin bastırılarak benliğe yönlendirilmesi benliği kırılabilir hale getirerek depresyon için risk oluştururken, öfkenin dışa yönlendirilmesi ise benliği koruyucu bir işlev üstleniyor olabilir.

Öfke ifade tarzlarına benzer şekilde, affetmemede travma-depresyon ilişkisinde bir diğer ara mekanizma olabilir. Olumsuz duygularla başa çıkmada kendini ve diğerlerini suçlayan, olayı felaketleştiren ve tekrar eden düşüncelere sahip olan kişiler yaşadıkları olumsuzlukları affetmeme eğiliminde olabilirler (Küçükler, 2016). Affetmemeye yönelik olumsuz duyguların tekrar eden düşünceler yoluyla güçlendirilmesi ise öfke gibi olumsuz duyguların yaşanmasını etkileyerek depresyon için risk faktörü oluşturabilir (Stackhouse, Ross, Boon, 2016).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, çocukluk çağı travmaları ile depresyon arasındaki ilişkide hem affetmemenin hem de öfke ifade tarzlarının aracı rolleri olabileceği değerlendirilebilir. Bu çalışmanın amacı da çocukluk çağı travmaları ile depresyon arasındaki ilişkide, öfke ifade tarzları ve affetmemenin olası doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemektir. Bu ara mekanizmaların anlaşılması, çocukluk çağı travmalarının depresyon üzerine olası olumsuz etkisini azaltmada, geliştirilecek önleyici ve koruyucu çalışmalara temel oluşturabilir.

### Yöntem

Bu araştırma, değişkenler arası ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelendiği nicel, kesitsel ve betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın araştırma grubunu 577 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması için demografik bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu, Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Öfke Tarz Ölçeği'nin öfke-içer ve öfke-dışa alt boyutları ve Affetmeme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler AMOS 23.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçme modelinin ve yapısal modelin uyumunun test edilmesinde serbestlik derecesi (df), Model Ki-Kare İstatistiği ( $X^2$ ), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü (SRMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI) kullanılmıştır.

Verilere ait betimsel istatistik değerleri incelendiğinde çalışmada yer alan değişkenlerin normallik sayılıştısını karşıladığı görülmektedir. Veri analizi işleminde, öfke-içer ve öfke-dışa değişkenleri iki ayrı model üzerinden analiz edilmiştir. Model-1'de çocukluk çağı travmaları, depresyon, öfke-içer ve affetmeme arasındaki ilişkiler test edilirken, Model-2'de çocukluk çağı travmaları, depresyon, öfke-dışa ve affetmeme arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Aracı değişkenin belirli bir güven aralığı içerisinde manidarlık düzeyinin test edilmesi adına Bootstrap (N=5000) yöntemi kullanılmıştır. Yapısal model test edilmeden önce ölçeklerin çalışma grubunda istenilen gizil yapıları ölçüp ölçmediğine karar vermek adına ölçüm modeli test edilmiştir.

Model-1'e ait ölçme modelinin uyum indeksleri ( $\chi^2(N=577) = 109,743$ ,  $p < .000$ ;  $\chi^2/df=2,335$ ; GFI= .97, AGFI= .95, CFI= .95, RMSEA= .048, SRMR= .046) incelendiğinde veri ile modelin mükemmel düzeyde uyum gösterdiği, gizil yapıların gözlenen değişkenler tarafından ölçüldüğü söylenebilir. Benzer şekilde, Model-2'ye ait ölçme modelinin uyum indeksleri ( $\chi^2(N=577) = 99,687$ ,  $p < .000$ ;  $\chi^2/df= 2,121$ ; GFI= .97, AGFI= .95, CFI= .96, RMSEA= .044, SRMR= .039) incelendiğinde veri ile modelin düzeyde uyum gösterdiği, gizil yapıların gözlenen değişkenler tarafından ölçüldüğü değerlendirilebilir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı çocukluk çağı travmaları ile depresyon arasındaki ilişkide, öfke ifade tarzları ve affetmemenin olası doğrudan ve dolaylı rollerini incelemektir. Model-1'e ilişkin analiz sonuçları çocukluk çağı travmalarının depresyon ( $\beta = .28$ ,  $p < .001$ ), öfke-içer ( $\beta = .22$ ,  $p < .001$ ) ve affetmeme ( $\beta = .13$ ,  $p < .05$ ) üzerinde doğrudan anlamlı etkisinin bulunduğunu; çocukluk çağı travmalarının öfke-içer üzerinden depresyonu ( $\beta = .07$ ,  $p < .001$ ); affetmeme üzerinden öfke-içer ( $\beta = .04$ ,  $p < .05$ ) etkilediğini göstermektedir. Affetmeme öfke-içer üzerinden depresyonu ( $\beta = .09$ ,  $p < .001$ ) etkilemektedir. Çocukluk çağı travmaları, öfke-içer ve affetmeme depresyon varyansının %22'sini açıklamaktadır.

Model-2'ye ait analiz sonuçları, çocukluk çağı travmalarının depresyon ( $\beta = .33$ ,  $p < .001$ ), öfke-dışa ( $\beta = .15$ ,  $p < .05$ ) ve affetmeme ( $\beta = .21$ ,  $p < .001$ ) üzerinde doğrudan etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Çocukluk çağı travmalarının öfke-dışa aracılığıyla depresyon üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmazken, affetmeme aracılığıyla öfke-dışa ( $\beta = .10$ ,  $p < .001$ ) üzerinde anlamlı dolaylı etkisi vardır. Affetmemenin öfke-dışa aracılığıyla depresyon üzerindeki dolaylı etkisi ise anlamlı değilken, affetmemenin depresyon üzerindeki doğrudan etkisi ( $\beta = .11$ ,  $p < .05$ ) anlamlıdır. Çocukluk çağı travmaları, öfke-dışa ve affetmeme depresyon varyansının %14'ünü açıklamaktadır.

Yukarıdaki bulgular ışığında, çocukluk çağı travmaları ile depresyon arasındaki ilişkide olası iki önemli ara mekanizma olan affetmeme ve öfke ifade tarzlarının farklı rol ve işlevleri olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocukluk çağı travmaları, depresyon, öfke-içer, öfke-dışa, affetmeme, üniversite lisans öğrencileri

### Kaynakça

Akcan, G., Öztürk, E., & Erdoğan, B. (2021). The investigation of the mediating role of coping strategies on the relationship between childhood traumas, depression and alcohol use disorder in university students. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 123, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2021.108305>



- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., ... Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, 27(2), 169-190. doi:10.1016/S0145-2134(02)00541-0
- Cha, N H., & Sok, S. R. (2014). Depression, self-esteem and anger expression patterns of Korean nursing students. *International Nursing Review*, 61(1), 109-115. <https://doi.org/10.1111/inr.12076>
- Christ, C., de Waal, M. M., Dekker, J. J. M., van Kuijk, I., van Schaik, D. J. F., Kikkert, M. J., ... Messman-Moore, T. L. (2019) Linking childhood emotional abuse and depressive symptoms: The role of emotion dysregulation and interpersonal problems. *PLoS ONE*, 14(2), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211882>
- Duru, E., & Balkis, M. (2021). Childhood trauma, depressive symptoms and rational /irrational beliefs: A moderated mediation model. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01282-2>
- Jennissen, S., Holl, J, Mai, H., Wolff, S, & Barnow, S. (2016). Emotion dysregulation mediates the relationship between child maltreatment and psychopathology: A structural equation model. *Child Abuse & Neglect*, 62, 51-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.10.015>
- Küçüker, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Rezaei, M., Ghazanfari, F., & Rezaee, F. (2016). The role of childhood trauma, early maladaptive schemas, emotional schemas and experimental avoidance on depression: A structural equation modeling. *Psychiatry Research*, 246, 407-414. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.10.037>
- Spielberger, C.D., Reheiser, E. C., & Sydeman, S. J. (1995). Measuring the experience, expression, and control of anger. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 18(3), 207-232. <https://doi.org/10.3109/01460869509087271>
- Stackhouse, M. R. D., Ross, R. W. J., & Boon, S. D. (2016). The devil in the details: Individual differences in unforgiveness and health correlates. *Personality and Individual Differences*, 94, 337-341. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.005>
- Yalçinkaya-Alkar, Ö. (2020). Is self esteem mediating the relationship between cognitive emotion regulation strategies and depression? *Current Psychology*, 39(1), 220-228. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9755-9>
- Yavuzer, Y., Albayrak, G., & Kılıçarslan, S. (2019). Relationships amongst aggression, self-theory, loneliness, and depression in emerging adults. *Psychological Reports*, 122(4), 1235-1258. doi: 10.1177/0033294118784866



## Üniversite Öğrencilerinde Bütünlük Duygusunun Kendini Saklamayı Yordayıcı Rolünün İncelenmesi

Banu Yıldız

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

### Problem Durumu

Antonovsky'nin (1979, 1987) modeline göre bütünlük duygusu, insanların iç ve dış stres faktörleriyle etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan ve zorluklarla ve stresli yaşam olaylarıyla karşı karşıya kaldıklarında sağlık ve esenliği destekleyen küresel bir eğilimdir. Salutojenik bir bakış açısıyla bütünlük duygusu, bireylerin yaşamlarında çok fazla stres olmasına rağmen nasıl sağlıklı kalmayı başardıklarını ortaya koyan küresel bir anlayış sağlar (Sharabi, Levi & Margalit, 2012). Bu nedenle bütünlük duygusu, stres ve akıl sağlığı için tampon bir faktör olarak hizmet eder (Grevenstein & Bluemke 2015). Bütünlük duygusu hayata genel bir bakış açısı olarak görülse de bakış açılarından ziyade kişilik özellikleriyle çok ilgili olabilecek bütünlük duygusu unsurları bulunmaktadır (Mowlaie, Mikaeili, Aghababaei, Ghaffari & Pouresmali, 2017). Teorik olarak, bütünlük duygusu üç bileşen içerir. Anlaşılabilirlik, bireyin durumları ve olayları yapılandırılmış ve anlaşılır olarak algılama yeteneğini tanımlar. Yönetilebilirlik, bireyin yaşam zorluklarıyla başa çıkmak için gerekli becerilere sahip olduğu inancını temsil eder. Anlamlılık, bireyin herhangi bir talep ve zorluğun yatırıma ve katılıma değer olduğuna dair güvenini gösterir (Antonovsky, 1993). Antonovsky (1979), psikososyal stres kaynaklarıyla etkili bir şekilde başa çıkmanın, geliştirilmiş direnç kaynaklarını (başa çıkma stratejisi, sosyal destek ve bağlılık gibi) kullanma yeteneğine bağlı olduğunu savunur. Güçlü bir bütünlük duygusuna sahip bireyler, potansiyel destek kaynaklarını keşfetmeye daha isteklidirler (Strumpfer, 1990) ve yaşamdaki stresli durumları ve duyguları daha iyi yönetebilirler (Amirkhan & Greaves, 2003; Antonovsky, 1993; Eriksson & Lindström, 2006). Şaşırtıcı olmayacak şekilde bütünlük duygusu; uyumsal başa çıkma, psikolojik iyi olma, yaşam doyumu, sağlıklı ve sağlıklı ilgili davranışlar, düşük anksiyete ve düşük depresyon gibi olumlu sonuçlarla ilişkilidir (Eriksson ve diğ., 2006; Konaszewski, Kolemba, & Niesiobedzka, 2019; Krok 2015; Remes ve diğ., 2018; Ziolkowski ve diğ., 2016).

Kendini saklama genellikle kişinin üzücü, olumsuz veya utanç verici olarak algıladığı kişisel bilgileri bilinçli olarak başkalarından saklamaya yönelik belirgin bir kararlı eğilim olarak görülür (Larson & Chastain, 1990) ve yardım arama tutumlarıyla yakından ilişkili bir kavramdır (Wheaton, Sternberg, McFarlane & Sarda, 2016). İlgili alan yazın incelendiğinde bütünlük duygusu ile kendini saklama arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak kendini saklama, damgalanma korkusu (Hagger & Riley, 2019), başkaları tarafından onaylanmama korkusu (Flett & Hewitt, 2002), kültürün dayattığı güçlü bir kişiliğe sahip olma arzusu (Masuda, Wendell, Chou & Feinstein, 2010) veya kusursuz görünme arzusu (Kawamura & Frost, 2004) ve ardından tehdit stres ve kaygıya ve dolayısıyla sosyal geri çekilme ve izolasyona yol açabilmektedir (Pachankis, 2007) ayrıca yardım aramaya yönelik olumsuz tutumlarla da sonuçlanabilmektedir (Hogge & Blankenship, 2020). Önemli kişisel bilgilerin açıklanması, başkalarıyla yakın ilişkiler kurmada, güçlendirmede ve sürdürmede ve dolayısıyla sosyal desteği algılamada ve başkalarına bağlılık yaşamada merkezi bir rol oynar ve bu nedenle kendini saklama, algılanan sosyal destek ve bağlılığın zayıf olmasıyla sonuçlanır (Chaudoir & Fisher, 2010; Hagger ve diğ., 2019; Sprecher & Hendrick, 2004). Dolayısıyla stres ve zor yaşam koşulları gibi olumsuz duygularla baş etmede bütünlük duygusunun ve geliştirilmiş direnç kaynaklarının seferber edilmesinin etkileri düşünüldüğünde, bütünlük duygusunun kendini saklama üzerindeki koruyucu rolü olduğu söylenebilir. İlgili alan yazın doğrultusunda bu çalışmanın amacı, bütünlük duygusu ile kendini saklama arasındaki ilişkinin ve bütünlük duygusunun kendini saklamayı yordayıcı rolünün incelenmesidir.

### Yöntem

Bu çalışmada ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırma, bir devlet üniversitesine devam etmekte olan 136'sı kadın (%57,9), 99'u erkek (%42,1) olmak üzere 235 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 22,5'tir (Ss= 4.17). Verilerin toplanmasında Bütünlük Duygusu Ölçeği ve Kendini Saklama Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi, basit doğrusal regresyon analizi ve cinsiyete göre farklılaşma düzeyini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için 't' testi kullanılmış olup; SPSS 22 programından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, bütünlük duygusu ile kendini saklama arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (-.33, p <.01). Araştırmada, cinsiyet ile bütünlük duygusu ve kendini saklama arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bağımsız örneklem için 't' testi sonucuna göre, bütünlük duygusu ve kendini saklama düzeylerinin cinsiyet açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Analiz bulguları, bütünlük duygusunun kendini saklamadaki toplam varyansının yüzde 11'ini açıkladığını göstermektedir (R = .33, R<sup>2</sup> = .11, F =29.160, p <.05).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin bütünlük duygusu ile kendini saklama düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, bütünlük duygusunun kendini saklama üzerindeki yordayıcı rolünün ve her iki değişkenin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma düzeyinin incelenmesine çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, bütünlük duygusu ile kendini saklama arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve bütünlük duygusunun kendini saklamanın toplam varyansının yüzde 11'ini açıkladığı görülmüştür. İlgili alan yazın incelendiğinde bütünlük duygusu ile kendini saklama arasındaki ilişkiye doğrudan değinen araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte kendini saklamanın tersi olan kendini açma ile bütünlük duygusu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ve bütünlük duygusunun kendini açmayı olumlu yönde yordadığını ortaya koyan araştırma sonuçları (Bauminger, Finzi-Dottan, Chason & Har-Even, 2008; Togas, Anagnostopoulos & Alexias, 2020) bulunmaktadır. Bunun yanında kendini saklama ile yakından ilişki bir değişken olan yardım arama davranışına yönelik damgalanma korkusu (Hagger & Riley, 2019; McIntyre, Antonucci & Haden, 2014; Sefi, Shoal, Lubbad, Goldzweig & Hasson-Ohayon, 2021) ile bütünlük duygusu arasındaki ilişkiye ve bütünlük duygusunun kendini damgalamayı olumsuz yönde yordadığını ortaya koyan araştırma bulgusu (Çamaş, 2017) da bulunmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulguları, yukarıdaki çalışmaların dolaylı olarak desteklediği söylenebilmektedir ve bütünlük duygusunun kendini saklamayı yordayıcılığını doğrudan ele alan ilk çalışma olması nedeniyle bu araştırmadan elde edilen bulguların önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, daha sonraki araştırmalarda psikolojik yardım arama sürecinde kendini saklamanın olumsuz sonuçlarını azaltma ya da ortadan kaldırmaya yönelik bütünlük duygusunu artırıcı çeşitli müdahale ve eğitim programlarının planlanmasında ruh sağlığı uzmanlarına yol gösteri olabilir. İleride yürütülecek çalışmalarda farklı örneklem grupları üzerinde iki değişken arasındaki ilişki farklı analiz yöntemleri ile incelenerek daha etkili sonuçların elde edilebileceği önerilmektedir. Ayrıca bütünlük duygusunun kendini saklamayla ilişkili olan diğer değişkenlerle birlikte ele alınarak ve sosyo-demografik faktörler açısından da incelenerek daha etkili sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** bütünlük duygusu, kendini saklama ve üniversite öğrencileri

## Kaynakça

- Amirkhan, J. H., & Greaves, H. (2003). Sense of coherence and stress: The mechanics of a healthy disposition. *Psychology and Health, 18*(1), 31-62.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of sense of coherence scale. *Social Science & Medicine, 36*(6), 725-733.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping: New perspective on mental and physical well-being*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bauminger, N., Finzi-Dottan, R., Chason, S., & Har-Even, D. (2008). Intimacy in adolescent friendship: The roles of attachment, coherence, and self-disclosure. *Journal of Social and Personal Relationships, 25*(3), 409-428.
- Chaudoir, S. R., & Fisher, J. D. (2010). The disclosure processes model: understanding disclosure decision making and postdisclosure outcomes among people living with a concealable stigmatized identity. *Psychological Bulletin, 136*(2), 236.
- Cohen, L., Manion, L., & Marrison, K. (2007). *Research methods in education*. 6th Edition. London: Routledge Falmer.
- Çamaş, G. (2017). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım aramaya ilişkin damgalama düzeylerinin özyeterlik, aile bütünlük duygusu ve sosyal destek ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence and relation with health: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health, 60*, 376-381.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5–31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Grevenstein, D., & Bluemke, M. (2015). Can the Big Five explain the criterion validity of Sense of Coherence for mental health, life satisfaction, and personal distress?. *Personality and Individual Differences, 77*, 106-111.

- Hagger, B. F., & Riley, G. A. (2019). The social consequences of stigma-related self-concealment after acquired brain injury. *Neuropsychological Rehabilitation, 29*(7), 1129-1148.
- Hogge, I., & Blankenship, P. (2020). Self-concealment and suicidality: Mediating roles of unmet interpersonal needs and attitudes toward help-seeking. *Journal of Clinical Psychology, 76*(10), 1893-1903.
- Kawamura, K. Y., & Frost, R. O. (2004). Self-concealment as a mediator in the relationship between perfectionism and psychological distress. *Cognitive Therapy and Research, 28*(2), 183-191.
- Konaszewski, K., Kolemba, M., & Niesiołbędzka, M. (2019). Resilience, sense of coherence and self-efficacy as predictors of stress coping style among university students. *Current Psychology, 1-11*.
- Krok, D. (2015). The mediating role of optimism in the relations between sense of coherence, subjective and psychological well-being among late adolescents. *Personality and Individual Differences, 85*, 134-139.
- Larson, D. G., & Chastain, R. L. (1990). Self-concealment: Conceptualization, measurement, and health implications. *Journal of Social and Clinical Psychology, 9*(4), 439-455.
- Masuda, A., Wendell, J. W., Chou, Y. Y., & Feinstein, A. B. (2010). Relationships among self-concealment, mindfulness and negative psychological outcomes in Asian American and European American college students. *International Journal for the Advancement of Counselling, 32*(3), 165-177.
- McIntyre, S. L., Antonucci, E. A., & Haden, S. C. (2014). Being white helps: Intersections of self-concealment, stigmatization, identity formation, and psychological distress in racial and sexual minority women. *Journal of lesbian studies, 18*(2), 158-173.
- Mowlaie, M., Mikaeili, N., Aghababaei, N., Ghaffari, M., & Pouresmali, A. (2017). The relationships of sense of coherence and self-compassion to worry: the mediating role of personal intelligence. *Current Psychology, 36*(3), 630-636.
- Pachankis, J. E. (2007). The psychological implications of concealing a stigma: a cognitive-affective-behavioral model. *Psychological Bulletin, 133*(2), 328.
- Remes, O., Wainwright, N. W., Surtees, P., Lafortune, L., Khaw, K. T., & Brayne, C. (2018). A strong sense of coherence associated with reduced risk of anxiety disorder among women in disadvantaged circumstances: British population study. *BMJ open, 8*(4), e018501.
- Sefi, S., Shoval, G., Lubbad, N., Goldzweig, G., & Hasson-Ohayon, I. (2021). Coping With Information Style, Self-Concealment, Internalized Stigma, and Family Burden Among Parents of Children With Psychiatric Disorders. *Family Process*.
- Sharabi, A., Levi, U., & Margalit, M. (2012). Children's loneliness, sense of coherence, family climate, and hope: Developmental risk and protective factors. *The Journal of Psychology, 146*(1-2), 61-83.
- Sprecher, S., & Hendrick, S. S. (2004). Self-disclosure in intimate relationships: Associations with individual and relationship characteristics over time. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(6), 857-877.
- Strümpfer, D. J. W. (1990). Salutogenesis: A new paradigm. *South African Journal of Psychology, 20*(4), 265-276.
- Togas, C., Anagnostopoulos, F., & Alexias, G. (2020). Sense of Coherence, Self-Disclosure, and Depression in Lung Cancer Patients. *Open Journal of Medical Psychology, 10*(1), 11-26.
- Wheaton, M. G., Sternberg, L., McFarlane, K., & Sarda, A. (2016). Self-concealment in obsessive-compulsive disorder: Associations with symptom dimensions, help seeking attitudes, and treatment expectancy. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders, 11*, 43-48.
- Ziolkowski, A., Zubrzycki, I., Blachnio, A., Drobniak, P., Zaranska, B., & Moska, W. (2016). Influence of sport activity on satisfaction with life and sense of coherence among physically disabled people. *Baltic Journal of Health and Physical Activity, 8*(4), 109-116.

## COVID19 Pandemisi Bağlamında Pozitif Psikoterapi Temelli Online Grupla Psikolojik Danışma Programının Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi

Sinem Kocadayı

Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID19 pandemisi dünyayı etkisi altına alan ve ruh sağlığı araştırmalarına acilen ağırlık verilmesi gereken daha önce benzeri görülmemiş bir global krizdir (Holmes ve diğerleri, 2020). COVID19 pandemisi nedeniyle hayatımızda birçok radikal değişiklikler olmuş, salgından dolayı belirlenen politikalar çerçevesinde sokağa çıkma kısıtlamaları yüzünden insanlar evde kalmak ve tüm günlük işlerini ve gereksinimlerini evden yürütmek durumunda kalmıştır. Bu durum geleneksel psikolojik danışma anlayışının da değişmesine neden olarak ruh sağlığı uzmanlarının danışanların evlerinden psikolojik danışma hizmeti alabilecekleri çevrimiçi psikolojik danışma uygulamalarına yoğun bir şekilde yönelmeleri gerekliliğini doğurmuştur. Çevrimiçi psikolojik danışma, ruh sağlığı uzmanları tarafından bireysel danışma veya grupla psikolojik danışma için bilgisayar ve teknoloji kullanılarak uygulanmakta olan ruh sağlığı müdahalesidir (Barak ve Grohol 2011). Pandemi nedeniyle bir zorunluluk haline gelen çevrimiçi psikolojik danışma birçok avantajı beraberinde getirmiştir. Çevrimiçi psikolojik danışmanın faydaları; ruh sağlığı hizmetlerine erişimde kolaylık, ulaşılabilirliğin artırılması, daha az maliyetli olması, yüz yüze olmamanın vereceği güvenlik ve emniyette olma hissi, ruh sağlığı hizmetlerinden yararlananlara yönelik olarak ortaya çıkan sosyal damgalanmanın ortadan kalkması, psikolojik yardım sürecini destekleyebilecek birçok materyalin psikolojik danışma sürecine dâhil edilerek kullanılabilmesi şeklinde sıralanabilir (Andersson, 2010; Teh ve diğerleri, 2014).

Ruh sağlığı krizleri bu tür olağanüstü durumlarda dünya çapında meydana gelmekte ve bireyleri stres, kaygı, korku, çaresizlik ve depresyon gibi çeşitli şekillerde etkilemektedir. Öznel iyi oluş, duyuşsal (olumlu ve olumsuz duygular) ve bilişsel (yaşam doyumu) olmak üzere iki temel boyutu içerir ve yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip insanlar, yaşamdan ve mutluluk, memnuniyet ve neşe gibi olumlu duygulardan daha fazla memnuniyet duyarlar. Ancak öznel iyi oluş düzeyi düşük olan kişiler yaşamdan memnun olmazlar ve üzüntü, öfke ve kaygı gibi olumsuz duyguları sıklıkla yaşarlar (Diener ve diğerleri, 1997, 2010). Olumlu duyguların kişiler arası yüzyüze ilişkilerde sıklıkla yaşandığı düşünüldüğünde, sosyal mesafeyi korumayı gerektiren mevcut durum, olumlu duyguların gelişimini engellemekte ve ruh sağlığı krizinin temelini oluşturmaktadır (Yamaguchi ve diğerleri, 2020). Bu nedenle bu çalışmanın amacı, COVID19 pandemisi bağlamında ergenlerin öznel iyi oluşları üzerinde pozitif psikoterapi temelli online grupla psikolojik danışmanın etkililiğini incelemektir. Pandemi nedeniyle sosyal izolasyon, geleceğe yönelik belirsizlik, sınav kaygısı, yalnızlık, kötümserlik gibi durumların ergenlerin öznel iyi oluşlarını düşürdüğü hipotezine dayanarak bu bireylere acil psikolojik destek hizmetinin sunulması önemli görülmektedir. Bu çalışmada da ergenlerin öznel iyi oluşlarını artırmak amacıyla pozitif psikoterapi ekolüne dayalı 8 oturumluk çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulaması yapılmıştır.

### Yöntem

Araştırmada kullanılan deneysel model, kontrol gruplu tasarıma sahip randomize bir ön test, son testtir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Ön test-son test kontrol gruplu tasarıma sahip modelde, yansız atama ile oluşan deney ve kontrol grubu olarak iki grup bulunmaktadır ve iki grupta da deneyden önce ve sonra testler uygulanmaktadır (Karasar, 1998).

### Çalışma grubu

Çalışma, 17-18 yaş aralığında ortaöğretim son sınıf öğrencisi 20 ergen ile yürütülmüştür. Deney grubunda 5 kız, 5 erkek olmak üzere 10 ergen; kontrol grubuna 5 kız, 5 erkek öğrenci olmak üzere yine 10 ergen dahil olmuştur. Katılımcılar ile yapılan ön görüşmelerde kendileriyle ilgili kişisel bilgilerin ve pandemi süreci ile ilgili soruların (pandemi döneminde yaşadıkları en yoğun duygu, en çok rahatsız eden konu ve olaylar, bu süreçte kimlerden destek aldığı gibi) yer aldığı başvuru formunu doldurmaları istenmiştir.

Grupla psikolojik danışma çalışması için öncelikle duyuruya çıkılmış, başvuran ergenlerle ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılmak için gönüllü olan 31 ergene grupla psikolojik danışmaya başvuru formu, Kötümser Düşüncelerle Başa Çıkma Ölçeği, Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği doldurması için verilmiştir. Yapılan analizle öznel iyi oluşu en düşük olan 20 ergen belirlenmiş, kura yöntemiyle 10 kız ergen arasından 5'i deney, 5'i kontrol grubuna atanmıştır. Ek olarak 10 erkek ergen arasından 5'i deney 5'i kontrol grubuna rastgele atanmıştır.

## Uygulama

Bu araştırmada, deney grubundaki ergenlerle pozitif psikoterapi temelli sekiz oturumdan oluşan yarı yapılandırılmış grupla psikolojik danışma oturumları gerçekleştirildi. Her oturum 90 dakika sürdü. Oturumlar haftada bir oturum yapılacak şekilde planlanarak pandemi koşulları dolayısıyla uygun oturumlar Zoom programı üzerinden online olarak gerçekleştirilmiştir. Grupla psikolojik danışma uygulaması sürecinde kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Oturumların içeriği pozitif psikoterapinin önerdiği şekilde PERMA modeline dayalı olarak pandemi kaygısıyla baş etme, kötümser düşüncelerle başa çıkma, istek ve ihtiyaçların doyurulması, kendini kabul etme, çevre ile pozitif ilişkiler kurma ve akademik başarı/yaşam amaçları konuları üzerine yürütülmüştür. Uygulama sonrasında hem deney hem kontrol grubundaki ergenlere "Kötümser Düşüncelerle Başa Çıkma Ölçeği", "Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği" ve "Yaşam Doymu Ölçeği" tekrar uygulanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, grupla psikolojik danışma programının pandemi döneminde ergenlerin öznel iyi oluşlarını artırmada etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, pozitif psikoterapi temelli grupla psikolojik danışma uygulamasının yapıldığı deney grubunun öznel iyi oluş açısından kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Daha önce yapılan araştırmalar öznel iyi oluşun stres, depresyon, kaygı ve yalnızlık gibi ruh sağlığı sorunlarının azalması (Beutel ve diğerleri, 2010; Yıldırım ve Alanazi, 2018) ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın sonuçları -önceki araştırmalardan farklı olarak çevrimiçi ortamda uygulanmış olmasına rağmen- daha önce yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Özetle, bu araştırma olağanüstü durumlarda ortaya çıkan ruhsal krizlerde psikolojik danışma hizmetinin önemini ortaya koyduğu düşünülmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda da çevrimiçi bireysel yada grupla psikolojik danışma uygulamalarının farklı yaş grubu veya spesifik ruhsal sağlık problemi olan bireylerle yürütülmesi ve uygulama etkilerinin test edilmesi bireylere acil ve olağanüstü durumlarda ruh sağlığı hizmeti sunmak yönünde gelişme sağlamak amacıyla önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID19 Pandemisi, Çevrimiçi Grupla Psikolojik Danışma, Pozitif Psikoterapi, Ergenlerle Grupla Psikolojik Danışma, Pandemide Öznel İyi Oluş

## Kaynakça

- Andersson, G. (2010). The promise and pitfalls of the internet for cognitive behavioral therapy. *BMC Medicine*, 8(1), 82.
- Barak, A., & Grohol, J. M. (2011). Current and future trends in internet-supported mental health interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 29(3), 155-196.
- Beutel, M. E., Glaesmer, H., Wiltink, J., Marian, H., and Brähler, E. (2010). Life satisfaction, anxiety, depression and resilience across the life span of men. *Aging Male* 13, 32–39.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian journal of clinical psychology*, 24, 25-41.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social indicators research*, 97(2), 143-156.
- Fraenkel, W., & Wallen, N. Hyun (2012). How to design and evaluate research in education.
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., ... & Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Teh, L. A., Hechanova, M. R. M., Garabiles, M. R., & Alianan, A. S. (2014). Attitudes of Psychology Graduate Students Toward Face-to-Face and Online Counseling. *Philippine Journal of Psychology*, 47(2), 65–97.
- Yamaguchi, K., Takebayashi, Y., Miyamae, M., Komazawa, A., Yokoyama, C., & Ito, M. (2020). Role of focusing on the positive side during COVID-19 outbreak: Mental health perspective from positive psychology. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S49.
- Yildirim, M., & Alanazi, Z. S. (2018). Gratitude and life satisfaction: Mediating role of perceived stress. *International Journal of Psychological Studies*, 10(3), 21-28.



## Çocuk İstismarının Yeni Formu: Çocuk Fenomenler

Hatice Özgen

Atatürk Üniversitesi

### Problem Durumu

Bedensel ve zihinsel açıdan gelişim sürecini devam ettiren ve varoluş mücadelesinde yetişkin gözetimine muhtaç olan çocukların karşılaştıkları en önemli engellerden biri olan istismar, tüm zamanlarda karşılaşılan bir sorun olmasına rağmen özellikle son yıllarda medyanın farkındalık kazandırma yönündeki katkıları, iletişim ağlarının güçlenmesi gibi nedenlerle daha fazla gündeme gelmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2017, s. 7-8) çocuk istismarını; çocuğun sağlığını ve fiziksel gelişimini olumsuz yönde etkileyen, bir yetişkin, toplum veya ülkesi tarafından bilerek veya bilmeyerek çocuğa yöneltilen olumsuz eylemler olarak değerlendirmektedir. Her ne kadar çocuk istismarı denince akla ilk gelen çocuk cinsel istismarı olsa da çocukların fiziksel, duygusal ve ekonomik yönden istismara maruz kaldıkları bilinmektedir. Dijitalleşme yolunda hızlı adımlarla ilerleyen günümüz dünyasında, sanal risklerden çocuklar da payını almakta ve bu durum çocuk istismarının farklı bir formuna kapı aralamaktadır.

Günümüzde internete erişimin yaygın olması ve sosyal medyanın yoğun olarak kullanılması beraberinde sosyal medya fenomenliği ve youtuberlık kavramlarını getirmiştir. Bu kavramlar çocuklar için hedefledikleri yeni meslekler, yetişkinler için de ticari kazanç sağlama yöntemi haline gelmiştir. Hatta ebeveynler çocukları kendi öz iradeleri dışında sosyal platformlarda sıklıkla kullanmakta, reklam işbirliği yaptıkları firmaların ürünlerini paylaşırken çocuklarının bir meta olarak kullanılmasına göz yummakta ve böylelikle bir yandan maddi kazanç sağlamanın yanı sıra kendi ünlü ve görünür olma arzusunu doyuma ulaştırırken öte yandan işbirliği yaptığı firmanın daha geniş kitlelere ulaşarak ürünlerinin satışını artırma amacına hizmet etmiş olmaktadır (Parsa ve Akmeşe, 2019). Çocukları üzerinden bir popülerite ve maddi kazanç elde eden ebeveynler, farkında olarak ya da olmayarak çocuklarını sömürmekte ve onların psikososyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedirler (Parsa ve Akmeşe, 2019). Paylaşılan videoların izleyicilerden destek görmesi ise ebeveynlerin benzer paylaşımları yapmalarını teşvik etmektedir (Sekmen, 2019).

Kendi kararlarını verebilmek için gerekli olan bilişsel farkındalıktan yoksun çocukların ebeveynleri tarafından bir reklam malzemesi, ticari bir nesne olarak kullanılmaları, çocukları geniş kitleler tarafından görünür kılan tüm paylaşımlar çocuk haklarına ve mahremiyetine apaçık bir saldırıdır (Köktener ve Akgün, 2020). Youtube'da nesnesi çocuk olan paylaşımların hedef kitlesini de çoğunlukla çocuklar oluşturmakta, tanıtılan oyunlar, oyuncaklar çocuk izleyiciler tarafından ilgiyle takip edilmektedir. Zararlı içerik barındırmadığı, çocukların hoşça vakit geçirmesine katkıda bulunması gibi sebeplerle ebeveynler çoğunlukla çocuklarının bu kanalları izlemesine izin vermektedirler. Ancak bu durumun ekran bağımlılığı ve olumsuz tüketim alışkanlığı riskini de beraberinde getirmesi olasıdır.

Bu çalışmada FatihSelim Tube, ile Vlad and Niki youtube kanallarında yayınlanan videoların çocuk istismarı açısından değerlendirilmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yapılan paylaşımlarda çocuk mahremiyetini ihlal eden unsurlar nelerdir?
2. Yapılan paylaşımlarda çocuk haklarını ihlal eden unsurlar nelerdir?
3. Yapılan paylaşımlarda çocukların tüketim alışkanlıklarını olumsuz etkileyebilecek unsurlar nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırma Deseni

Çocuk fenomenlerin sayfalarında yer alan videoların içeriklerini anlayabilmek, istismar, çocuk haklarının ihlali ve tüketim alışkanlıkları açısından incelenip analiz edilmesi amacıyla nitel araştırma deseni ile çalışma yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda araştırmacı, belli olayları odağa alarak çeşitli yönlerden inceler. Elde edilen verilere anlam verir, onları yorumlar ve anlaşılır kılmaya çalışır (Neuman, 2014: 237).

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemine dayalı olarak belirlenen, FatihSelim Tube, ile Vlad and Niki youtube kanallarında 2020 yayınlanan 1 Mn nin üzerinde izlenen videolar oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme araştırmacının, daha önceki bilgilerine dayanarak ihtiyaç duydukları verileri sağlayacağına inandıkları bir örneklem belirleme yöntemidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).



### Veri Toplama Araçları

Nitel veri toplama araçlarından biri olan doküman inceleme araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında videolar incelenmiştir.

### Veri Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk olarak, analiz için dokümanlar incelenerek notlar alınmıştır. Veriler kavramsallaştırılmış ve kavramsallaştırılan veriler dikkate alınarak, temalar formüle edilmiştir. Ardından temalar birlikte yorumlanmıştır. Son olarak, yorumların daha net ve anlaşılabilir olması için veriler metinler ve tablolarla gösterilmiştir. Belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilen bulgular yorumlanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Videolar incelendiğinde kullanılan mekânların genellikle evler olduğu çocuk yaşam alanlarının çok net bir şekilde ortaya konduğu görülmüştür. FatihSelim Tube kanalında çocuğun banyo yaparken ve küvette/havuzda oyun oynarken çekilmiş videolarının yayınlanması mahremiyet ihlali olarak değerlendirilebilir. Her iki You Tube kanalında da paylaşımlarda oyuncak tanıtlarının ön planda olduğu görülmektedir. Yine çocukların ebeveynleri ile birlikte yaptıkları market alışverişlerinin yer verildiği videolarda, çocukların kontrolsüz bir şekilde oyuncak ve paketli gıda almalarına izin verildiği ve hatta marka adı da verilerek/gösterilerek çocukların alışverişi teşvik edilmektedir. Bu durumun çocukların hem fiziksel sağlığı açısından bir risk oluşturduğu hem de tüketim alışkanlıklarını olumsuz olarak etkileyeceği düşünülmektedir. Birçok çocuk takipçisi olan bu kanallar izleyici konumunda olan çocukların hem mahremiyet algısını değiştirecek hem de onları olumsuz tüketim alışkanlıklarına yönltebilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk İstismarı, Sosyal Medya, Çocuk Fenomenler, Mahremiyet

### Kaynakça

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Köktener, A., & Akgün, N. MAHREMİYET ALGISİNİN DÖNÜŞÜMÜ: INSTAGRAM ANNELERİ ÜZERİNDEN BİR ANALİZ. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(9), 235-247.

Neuman, W. L. (2014). Toplumsal araştırma yöntemleri. (S. Özge, Çev.), Ankara Yayın odası

Parsa, A. F., & Akmeşe, Z. (2019). Sosyal Medya ve Çocuk İstismarı: Instagram Anneleri Örneği. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*,(5), 163-191.

Sekmen, M . (2019). Çocuk Youtuber'larda Sorunlu Bir Alan: Tüketim ile Mahremiyetin Yitimi . *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 8 (4) ,

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Telehealth Training: Teaching Counseling Skills in a Virtual World

Bilal Kalkan

Adıyaman Üniversitesi

### Problem Durumu

The use of technology in counseling is not a totally new concept. The use of technology in education has been prominent since the beginning of personal computers, particularly with computer assisted technology and learning. With the advent of the internet and greater use of technology, counselor education has evolved to the point where the use of technology in counseling is becoming commonplace. In 21st century, more of a focus has been placed on the use of computers and technology as teaching tools for digital learning. Since the inception of web-based instruction (WBI), the face of education has significantly changed and the use of this tool has greatly enhanced instruction.

Owing to circumstances of the recent worldwide pandemic, receiving mental health services face-to-face became problematic due to restrictions and necessity cautions. Therefore, Telehealth Counseling has taken place of traditional counseling. Telehealth counseling is like a traditional face-to-face counseling, but it takes place in an online environment and provided via video conferencing. However, traditional counseling programs were not set to provide needed skills and knowledge for telehealth counseling. Consequently, the programs needed a quick change in terms of implementing up to date technological tools and skills into their instruction and course delivery methods. Moreover, teaching applied courses and practicing skills in a virtual environment required new teaching tools and materials. The goal within creating a quality learning experience in the field of counseling is to find effective teaching methods to create a digital learning environment that will contribute to student learning. Therefore, selections of teaching tools and materials are essential to digital learning and represent a main part of online training.

The purpose of this study is to consider the use of electronic media and counseling skills training videos in counselor preparation training programs. Discussion of various teaching methods and assessment of competency, and skill acquisition in the use of technology will also be presented.

### Yöntem

This study is conducted during the Spring semester of 2020-2021 academic year. 10 specific counseling techniques video modeling are used in order to teach necessity basic skills as part of counseling skills course. In the study, a quantitative approach and pre-experimental research design (one-group pretest-posttest design) are used. In order to collect quantitative data, an online survey is created, and participants are surveyed before and after telehealth training. The survey consists of a demographic questionnaire and Counseling Techniques Use Efficacy Form that is used to assess students' perceived self-efficacy in using those 10 counseling techniques. The participants are also asked about how they feel about online counseling, using online platforms for counseling, confidentiality in a virtual environment, and their preference whether they want to provide face-to-face or online or hybrid counseling in the future. The survey includes an online consent form which outlined study details and criteria for participation. Participants of the study are 98 junior counseling students who are enrolled in the counseling skills course and receive skills training online via video modeling.

The demographic questionnaire includes participants' age, gender, and technological device that participants use during the training. The Counseling Techniques Use Efficacy Form is a Likert-type 5 point self-report scale (1: no competency and 5: high competency). The video modeling of counseling skills is developed through a TUBITAK project. The permission of using video modeling of counseling skills is obtained from the project's lead investigator and videos are used in the course as part of the skills teaching materials.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Based on the scope and aim of the study, expected results are:

- The use of technology and video modeling in counseling skills course will have a positive effect on students' efficacy.
- The participants will show professional growth via online skills training.

- Even though the participants receive online telehealth training, they will prefer face-to-face counseling due to missing out of human contact and emotions through online counseling.
- The participants will show that they know more about online counseling platforms, their pros and cons, and confidentiality issues, and how to save clients' information in a virtual environment.
- Even though the participants receive online telehealth training and discuss what to do about ethical issues and during crisis, they will still be hesitant about providing online counseling and what to do about ethical issues and during crisis.

**Anahtar Kelimeler:** Counseling, Skills, Training, Telehealth, Virtual

**Kaynakça**

Allen, I. E., & Seaman, J. (2007). Online nation: Five years of growth in online learning. Newburyport, MA: The Sloan Consortium. Retrieved from [http://sloanconsortium.org/publications/survey/online\\_nation](http://sloanconsortium.org/publications/survey/online_nation)

Author (2020).

Hayes, B. G. (2008). Counselor Education: Integration of Teaching Strategies. *Journal of Technology in Counseling*, 5(1).

İkiz, F. E., Uz Baş, A., & Arslan, Ü. (Eds.) (2021). Psikolojik Danışma Etik Kodları. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.

Olson, T. M., & Wisher, R. A. (2002). The Effectiveness of Web-Based Instruction: An initial inquiry. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(2).

Yerin Güneri, O., Owen, D. W. ., Korkut Owen, F., Sun Selışık, Z. E., Çağ, P., Aydın, G., & Ünlü Kaynakçı, F. Z. (2018). Use of Video Modeling in Teaching Counseling Techniques: A Pilot Study. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 29–57.

## Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar ile Dissosiyatif Yaşantılar Arasındaki İlişkide Arkadaşa Bağlanmanın Aracı Rolü

Emine Kamak, Derya Eryigit, Halil Ekşi

Marmara Üniversitesi

### Problem Durumu

Dissosiyasyon, normalde bütünlük içerisinde çalışan bilinç fonksiyonlarının, hafızanın, kimliğin ya da çevre algılama işlevlerinin kopması (DSM-IV, 1994), bozulması ya da kesintiler olması olarak tanımlanmaktadır (Şar, 2014) ve genelde zihinsel yıkıma karşı bir savunma mekanizması olarak kullanılmaktadır (Barber, 1996; Braun, 1988; Swart, Niekerk ve Hartman, 2010). Hayal kurma, dalgınlık ve unutma durumları günlük yaşantımızda sık sık deneyimleyebildiğimiz dissosiyatif yaşantılardan bazıları iken (Derin ve Öztürk, 2018), kişi travmatik olaylarla karşılaştığında oluşan stresi yok etmek için dissosiyasyon aracılığıyla anıları bilinçten uzaklaştırır ve dissosiyasyon savunma mekanizması olarak, kişiyi tehdit eden uyarılara karşı koruyucu bir işlev görür (Şar, 1998).

Çocuklar sürekli olarak travmatik olaylara maruz kaldıklarında, bunlardan kaçamadıkları ya da savaşamadıkları durumlarda uyum sağlamayı sağlayan bir savunma mekanizması olan dissosiyasyon (Boysan, M. ve Duyan, V., 2010; Brown ve Katcher, 2001; Kendall-Tackett, 2001; Moskowitz, 2004; Öztürk, 2003), sürekli olarak kullanıldığında dissosiyatif bozukluklar ortaya çıkmaktadır (Şar, 1998). Yapılan araştırmalarla, çocukluğunda bir istismar geçmişi olan bireylerin dissosiyatif bozukluğa sahip olma ihtimalinin daha fazla olduğunu (Barber, 1996; Deniz, 2017; İslam, 2009; Kourt, 2011; Maguire, Hirsh, Allison ve Forkey, 2018; Norvell, 2010; Şar, Öztürk ve İki kardeş, 2012; Xiao, Yan, Wang, Zou, Xu ve Chen, 2006) ve yetişkinlik döneminde yaşanan istismarlara göre daha fazla dissosiyatif yaşantılara sebep olabileceği bilgisine ulaşılmıştır (Brown ve ark., 2001; Oktay, 2016; Şar, 2000).

Dissosiyasyonun oluşumunda etkili olduğu düşünülen bir değişkin olarak duygusal istismar Garbarino, Guttman ve Seeley (1986) tarafından daha büyük bir insan tarafından reddedilmeyi, izole edilmeyi, dehşete düşürülmeyi, göz ardı edilmeyi veya kötü yola sürüklenmeyi çocuğun deneyimlemesi olarak tanımlanmıştır (Akt., Buser ve Buser, 2013). Çocuğun hareketini kısıtlama, kötüleme, dalga geçme, tehdit etme ve gözdağı verme, ayrımcılık yapma, reddetme ve diğer fiziksel olmayan düşmanlık davranışlar duygusal istismara örnek olabilecek davranış türleridir (Runyan ve ark., 2002).

Riggs ve Kaminski (2010), göre çocuklukta yaşanan duygusal istismar diğer kötü davranışların arasında ciddi bağlanma anksiyetesine sebep olan kendine özgü belirtisi olan istismar türü olduğunu ve diğer istismar türlerinin de önemli derecede güvensiz bağlanmayla bağlantılı olmasına rağmen tek başına duygusal istismar güvensiz bağlanmaya ek bir risk taşıdığını belirtmiştir (Akt., Erözkan, 2016).

Bowlby (1977)'e göre bağlanma sistemi, tehdit ve tehlike durumları algılandığında, bebek ile ona bakım veren kişi arasında yakınlığı sağlamak ve sürdürmek için ortaya çıkmakta, özellikle erken çocukluk döneminde şekillenmektedir. Ergenlik dönemi ile birlikte bağlanma davranışı genellikle aileden çok akranlara, gruplara ve topluluklara yönelmeye başlayarak değişime uğramakta (Bowlby, 1969; Steinberg, 2007) ve böylelikle ergenlik döneminin en önemli gelişim görevlerinden biri olan akranlarla sağlıklı ilişkiler kurmaya başlanmaktadır (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1969).

Ergenlerle yapılan çalışmada, çocukluk döneminde çocukluk çağı travması yaşantılarının büyük oranlarda olduğu, araştırmaya katılan 912 ergenden 1/3'ünün çocukluk çağı ruhsal travma yaşantılarından birine maruz kaldığı belirlenmiş, (Zoroğlu ve ark., 2001), başka bir çalışmada dissosiyatif yaşantıları olan hastaların dissosiyasyon puanları ile duygusal istismar yaşantıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Austin, 2011). İslam (2009) yaptığı araştırma sonucunda, dissosiyatif bozukluk hastalarının öykülerinde travma öykülerinin bulunduğunu ve bunların özellikle cinsel ve duygusal istismar konusunda yoğunlaştığını; öte yandan, kişilerarası alanda korkulu ve takıntılı bağlanmaya eğilimli olup kişinin hem kendisini hem de ötekini olumsuz biçimde değerlendirdiği bilgisine ulaşılmıştır.

Arkadaşlık ilişkilerinin önem kazandığı ergenlik döneminde, akranı bağlanma şeklinin dissosiyatif yaşantılarla ilişkisi ile ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada ergenlik döneminde algılanan duygusal istismar ile dissosiyatif yaşantılar arasındaki ilişki ve bu ilişkiyi açıklayıcı olası mekanizma olan arkadaşına bağlanma ele alınmıştır.

## Yöntem

Bu araştırmada, ergenlerin algıladıkları duygusal istismar ile disosiyatif yaşantıları arasındaki ilişkide arkadaşla bağlanmanın ilişkisi incelenmek istenmiştir. Bu hususta yapısal eşitlik modellerinden yol analizi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 15-18 yaş arasında toplamda 576 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 293'ü kadın (%50.9), 283'ü erkek (%49.1) öğrencidir.

### Verilerin analizi

600 kişiden alınan veriler ilk olarak SPSS 24.0 programına girilmiş, kayıp veriler ve uç değerlerin olup olmadığı tespit edilmiştir. Uç değerler ve ölçek formunda 5 üzeri boş madde bulunan ölçek formları analizden çıkarılmış, dağılımların normalliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri aracılığı ile dağılımın normalliğini sağladıktan sonra kalan 576 öğrenci ile analizler yapılmıştır. Verilerin analizi SPSS 24 paket programında pearson momentler çarpımı korelasyonu ve Mplus 5.1 paket programı ile yapılmıştır.

### Veri toplama araçları

Kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından, demografik bilgilerin alınması amacıyla oluşturulmuş formdur.

Ergenler için Arkadaşa Bağlanma Ölçeği, Wilkinson (2008) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Ercan (2015) tarafından yapılmıştır. Beşli likert tipi ölçeğin 30 maddesi vardır. Ölçek güvenli bağlanma, kaçınan bağlanma ve kaygılı/kararsız bağlanma alt ölçeklerinden oluşmakta ve bireylerin bu alt boyutların her birindeki yeri hakkında bilgi vermektedir.

Ergenlerde disosiyatif yaşantılar ölçeği, Armstrong ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş Zoroğlu ve arkadaşları tarafından türkçe uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek 30 maddeden oluşmakta 11-17 yaş arasındaki bireylere uygulanabilmektedir.

Ergenlerde algılanan duygusal istismar ölçeği ergenlerin anne-babalarından algıladıkları duygusal istismar belirlemek amacıyla geliştirilmiş, Türkçe adaptasyon çalışması Aslan ve Kabasakal (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek anne ve baba formu olarak uygulanmakta, 5 alt boyut ve 32 maddeden oluşmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ergenlik döneminde algılanan duygusal istismar ile disosiyatif yaşantılar arasındaki ilişki ve bu ilişkiyi açıklayıcı olası mekanizma olan arkadaşla bağlanma ele alınmıştır. Bu amaçla ergenlerde algılanan duygusal istismarın arkadaşla bağlanma üzerinden disosiyatif yaşantıları etkilediği varsayımı ile model kurulmuştur. Kurulan modelin uyum indekslerine bakıldığında modelin iyi uyum verdiği görülmüştür. Modelde TLI değerinin .90 ve CFI değerlerinin .89, RMSEA değerinin .60 ve

**Anahtar Kelimeler:** disosiyatif yaşantılar, bağlanma, arkadaşla bağlanma, duygusal istismar, ergenler

## Kaynakça

- Barber, B.A. (1996). Review of the literature regarding the repression of memories of childhood sexual abuse. Faculty of the Rosemead School of Psychology. 9-76. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405083.pdf>
- Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. (2. Edition).
- Braun, B. G. (1988). The BASK model of dissociation. *Dissociation*. 1 (1), 4-23. <https://core.ac.uk/download/pdf/36679914.pdf>
- Rothman, E.F., Bazzi, A.R. ve Bair-Merritt, M. (2015). "I'll do whatever as long as you keep telling me that I'm important": a case study illustrating the link between adolescent dating violence and sex trafficking victimization. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*. 6 (1), 1-21. <https://digitalcommons.library.tmc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1238&context=childrenatrisk>
- Swart, I., Niekerk, C. ve Hartman, W. (2010). Trauma-related dissociation as a factor affecting musicians' memory for music: some possible solutions. *Australian Journal of Music Education*. 2, 117-134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ916795.pdf>
- Şar, V. (1998). Kötüye kullanım ve ihmal ile ilişkili sorunlar. C Güleç, E Köroğlu (Ed), *Psikiyatri Temel Kitabı* içinde (s.823-833). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Şar, V. (2000). Çoğul kişilik kavramı ve dissosiyatif bozukluklar. *Psikiyatri Dünyası*, 4 (7), 7-11. [https://www.researchgate.net/profile/Vedat\\_Sar/publication/280681086\\_Cogul\\_kisilik\\_kavrami\\_ve\\_dissosiyatif\\_bozukluklar\\_Multiple\\_personality\\_concept\\_and\\_the\\_dissociative\\_disorders/links/55c0f7dc08ae9289a09cfc85/Cogul-kisilik-kavrami-ve-dissosiyatif-bozukluklar-Multiple-personality-concept-and-the-dissociative-disorders.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Vedat_Sar/publication/280681086_Cogul_kisilik_kavrami_ve_dissosiyatif_bozukluklar_Multiple_personality_concept_and_the_dissociative_disorders/links/55c0f7dc08ae9289a09cfc85/Cogul-kisilik-kavrami-ve-dissosiyatif-bozukluklar-Multiple-personality-concept-and-the-dissociative-disorders.pdf)

Şar, V. (2009). Dissosiyatif kimlik bozukluğu: çocukluk çağı ruhsal travmaları ile ilişkili bir psikopatoloji. *Klinik Gelişim*, 22 (4), 26-33. [http://www.klinikgelisim.org.tr/eskisayi/kg\\_22\\_4/5.pdf](http://www.klinikgelisim.org.tr/eskisayi/kg_22_4/5.pdf)

<https://www.abebe.org.br/files/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf>



## 2020-2021 COVID-19 Salgın Sürecinde Yaşlı Bireylerin Yaşadıkları Üzerine Gençlerle Bir Çalışma Kuşaklararası İletişimi Güçlendirmede Akademik Süreçler

Emine Arzu Oral, Feyzi Demirelli, Betül Özeren, Rana Aydın, Rumeysa Sultan Çetinkaya, Sebiha İnan, Fatma Sinem Pamuk, Naimenur Demir, Hilal Elif Özdere, Simge Nur Saygılı, Sude Cemre Güngör

Başkent Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 salgın süreci, 2019 yılı sonlarında tüm dünyayı ve 2020 Mart ayı itibarıyla de Türkiye'yi etkisi altına almıştır. Ülkemizde ilk COVID-19 tanısı konmasıyla başlayan süreçte başta eğitim olmak üzere sağlık, ekonomik ve sosyal tüm yaşam alanlarında önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bu süreçte bireylerin kendilerini ve diğerlerini bulaştan koruma hedefine yönelik olarak alınan önlemlerden 65+ yaş bireylerin sokağa çıkma kısıtlaması konusu çok tartışılmıştır.

İletişim alışkanlıklarının aniden değişmesi, özellikle de yaşamsal tehdit niteliği taşıdığı için değişmesi, yaşlı bireyler gibi çocuk ve gençler için de farklı bir duygusal süreç oluşturmuştur. Öyle ki aynı ev içinde yaşanma koşulunda dahi aile bireyleri arasında fiziksel ve psikolojik mesafeler girmiştir. Bu süreçte duygusal ihtiyaçlarla birlikte sosyal-duygusal ve hatta bilişsel gelişimsel alanda kuşaklararası iletişimin-aktarımın da zora girdiği söylenebilir. Aylarca birbirini görememe ile sonuçlanan, sınırlı zamanlarda ve sürelerde anlık, kontrollü yüzyüze görüşmeler ve çoğunlukla sesli olmak üzere telefon aracılığı ile görüşmelerle sınırlı kalan bir iletişim süreci deneyimlenmiştir. İletişimdeki bu sınırlılık yalnızca temel yaşamsal gereksinimlerin dikkate alındığı, onun dışında bugün ve geleceğe yönelik endişe ve kaygılar başta olmak üzere duygusal paylaşımların yeterince yapılmadığı bir atmosfer yaratmıştır. Özellikle yaşlı için geçmiş, geçmiş deneyimlerini paylaşmak oldukça zor hale gelmiştir.

Gelişimsel bağlamda hemen her yaş dönemi için olumsuz etkisini başka zorlu süreçlere göre daha çabuk ve kolayca gözleyip, yorumlayabilir olduğumuz bu süreçte zorluklara müdahale ve önleme çalışmaları için neyin, ne zaman yapılması-yaşanması gerektiği oldukça açık konumda iken nasıl yapılabileceği en önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Her bir yaş grubu kendi yaş grubunun gereksinimlerini karşılamakta zorlanırken akranlarının ve diğer yaş gruplarının gereksinimlerinin farkında olmak ve onları karşılamak çok kolay olmamıştır. Yaşlılık olarak adlandırılacak bir süreç hem genç ve yetişkinlerden yaşlılara hem de yaşlı ve yetişkinlerden gençlere yönelik deneyimlenmiştir. Bu sürecin farklı sosyo demografik değişkenlere göre farklı biçim ve düzeylerde yaşandığı söylenebilir.

Kuşaklararası dayanışma sürecini inceleyen çalışmalarda, salgının erken ve orta döneminde her bağlamda kuşaklar arası dayanışmanın olumsuz etkilendiğine ve uzun vadede kuşaklararası çatışmayı olumsuz etkileyebileceğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Kuşaklararası dayanışma hem ailesel bağlamda hem de toplum genelinde önemli bir psikososyal ve ekonomik faktör olarak kriz ve travma dönemlerinde daha da önem kazanan bir süreçtir. Özellikle geleneksel toplumlar için bu bağlamda yaşanan zorlukların birey ve toplum için etkilerinin ne ve nasıl olacağını kestirmek çok kolay değildir. Özellikle tüm dünyayı etkileyen ekonomik zorluklar da dikkate alındığında fiziksel-ruhsal sağlık alanını doğrudan ve dolaylı etkileyebilecek zorlukların da kuşaklararası dayanışmayı önemli derecede etkileme olasılığı söz konusudur. Bu kapsamda TÜBİTAK tarafından 2020 yılında çıkarılan COVID-19 ve Toplum başlıklı çağrı kapsamında gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen sonuçlar da hemen her yaş grubu için önemli ve güncel bilgiler elde edilmesine yardımcı olduğu gibi yaşlı bireyler ve kuşaklararası iletişim bağlamında yapılacak çalışmalar için de yol gösterici olmuştur (TÜBİTAK,2021).

Salgın döneminde alıştığı sosyal ortamlardan ayrı kalma ve gelişimsel anlamda aileden bağımsızlaşma ile bağlı olma arasında bir denge kurmaya çalışan üniversite gençliği için kuşaklararası iletişim ve ilişki farklı bir özellik taşımaktadır. Zor zamanlarda toplumsal-küresel etkisi belirgin zor zamanlarda kriz zamanlarında en güçlü ve anlamlı başatme yolu sosyal destek sistemlerinin harekete geçirilebilmesidir. Gerek akranlarla gerekse farklı yaş ve sosyal rollerdeki bireylerle karşılıklı etkileşime geçebilme ve hem kendi duygusal ve maddesel gereksinimlerini hem de diğerlerinin gereksinimlerini karşılamaya istekli olmak en güçlü iyileştirici mekanizma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bağlamda salgın sürecinde yaşlı bireylerin yaşadıkları zorlukları anlama ve kuşaklararası dayanışmaya yönelik kontrollü bir deneyim oluşturmak üzere gençlerle birlikte nitel bir araştırma yapılması planlanmıştır. Bu kapsamda;

1. Yaşlı bireyler, salgın sürecini «nasıl» yaşamaktadırlar?

2. Gençlerin, salgın sürecinde yaşlıların «ne» ve «nasıl» yaşadıklarına ilişkin değerlendirmeleri yaşlı ile temas kurulduğunda farklılık gösterir mi?
3. Akademik bir çalışma aracılığı ile kuşaklararası iletişim sürecine katkı sağlanabilir mi? Sorularına yanıt aranmıştır.

### Yöntem

Çalışma süreci, çalışmanın kendisinin kuşaklararası iletişim deneyimi olması amacıyla;

- a) salgın sürecinde yaşlı bireylerin yaşadıklarına ve
- b) kuşaklararası iletişim kapsamında gençlerin yaşlı bireylerle iletişim kurmalarına yönelik iki boyut içerecek şekilde yapılandırılmıştır.

Bu kapsamda çalışma, yarı yapılandırılmış görüşme aracılığı ile üniversite öğrencisi gençlerin 60+ bireylerle yaptıkları görüşmelerin ve çalışma sürecine ilişkin olarak gençlerin öz değerlendirme sorularına verdikleri yanıtların değerlendirmesini içermektedir. Dolayısıyla çalışma kapsamında öğrenciler, hem araştırmacı grup içinde (görüşme yapma, veri değerlendirme, raporlaştırma) hem de araştırılan grup içinde (görüşme sürecinde bireysel deneyimlerin paylaşılmasıyla) yer almışlardır.

Çalışmada ilk araştırmacı (akademisyen) tarafından hazırlanan ve diğer araştırmacılarla (öğrenciler) birlikte gözden geçirilerek hazırlanan salgın sürecinde görüşmelere ilişkin ilke ve esaslar ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile akademisyen tarafından hazırlanan öğrenci öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Salgın süreci ve görüşme yapılan grubun gereksinimleri dikkate alınarak sözlü onam kabul edilmiştir.

Görüşme formu; görüşmeciye, görüşme sürecinin özelliklerine ve görüşme yapılan kişiye ilişkin bilgilerin yer aldığı ve salgın sürecinin nasıl yaşandığına, neye benzetildiğine, nasıl değerlendirildiğine, geçmişte benzer bir süreç yaşayıp yaşamadıklarına, bu süreçte kendilerini kötü ve iyi hissettiren neler olduğuna, akranları için ve gençler için neler önerebileceklerine ve görüşmeyi değerlendirmelerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Öğrenci öz değerlendirme formu ise; çalışmaya katılma kararı, görüşme süreci sonrasında görüşme öncesine göre değişen/değişmeyen düşünceleri, en çok etkilendikleri şey, kendileri ve kendi yaş grupları için çıkardıkları sonuçlar ve çalışmaya ilişkin önerilerinin yer aldığı sorulardan oluşmaktadır.

**Araştırmacı öğrencilere ilişkin bilgiler:** Toplam 10 öğrencinin 9'u kadın ve 1'i erkektir; 5'i birinci sınıf ( %50) 5'i de dördüncü sınıf öğrencisidir.

**Görüşülen kişilere ilişkin bilgiler:** Görüşülen 60+ kişi sayısı en az 40'a ulaşana dek çalışmanın sürdürülme kararı alınmıştır. Yaşları 60-83 arasında değişen toplam 48 kişiye ulaşılmıştır. Görüşme yapılan kişilerin %52'si kadın (n=25) %48'i erkektir (n=23), çoğunlukla eş (%29) ve eş ve çocuk ile (%35) birlikte yaşamaktadır. Eğitim düzeyleri dikkate alındığında %31'i Yüksekokul/üniversite(n=15), %31'i ilkökul(n=15), %21'i lise (n=10), ortaokul % 6 (n=3) ve okur-yazar olan %6 (n=3) ve okur yazar olmayan oranı %6'dır (n=3). Görüşmelerin %67'si telefonla (n=32), %23'ü yüzyüze (n=11) ve %4'ü görüntülü görüşme (n=2) yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan kişilerden yalnızca 2 tanesi görüşme yapan öğrenciyle birlikte yaşamaktadır, görüşme yapılan kişilerin %33'ü (n=16) öğrencinin akrabasıdır.

Öğrenciler tarafından yapılan görüşmeler ve çalışma sonucunda öğrencilerden alınan geribildirimler içerik analizine tabi tutulmuş ve ortaya çıkan konu ve temalar üzerinde sayısal değerlendirmeler yapılmıştır.

### Çalışma sürecine ilişkin bilgiler:

1. B.Ü. RPD Öğrenci Topluluğu aracılığı ile salgın sürecinde yaşlı bireylerin yaşadıklarına ilişkin görüşmeler yapılması fikri paylaşılmıştır.
2. Çalışma sürecinde bilgi-belge akışında rehberlik edecek bir öğrenci (ikinci araştırmacı) gönüllü olmuştur.
3. Topluluk aracılığı ile bu çalışmaya katılmak isteyenlerin başvurusuna açık bir davet yapılmıştır.
4. Çalışmaya gönüllü olarak 10 öğrenci katılmıştır.
5. Görüşme öncesi ve görüşme sırasında dikkat edilmesi gerekenler yazılı hale getirilerek öğrencilerle paylaşılmış ve onlardan gelen geribildirimlerle yeniden düzenlenmiş, görüşmeye ilişkin ilke ve esaslar ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

6. Hazırlanan formlar uzman görüşü ile değerlendirilmiş ve düzenlenmiştir.
7. Öğrencilerle çalışma sürecine ilişkin yaşlı bireyle bağlantı kurma, tanışma ve görüşme aşamalarının her biri için ve veri analizi sürecinde öğrencilerle online platformlarda ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır.
8. Görüşme ilke ve kuralları konusunda fikir, karar ve eylem birliği olması sağlanmıştır.
9. Süreçte görüşme yapan öğrenciler bireysel ya da grup olarak ihtiyaç duyulan her aşamada whatsapp grup mesajları-paylaşımları ve zoom platformunda paylaşımlar gerçekleştirilmiştir.

#### **Çalışmanın temel bulguları:**

Görüşme yapılan 60+ kişiler salgın sürecini sıkı önlemler olarak, kapalı kalınmasından sıkıntı duyarak geçirdikleri, kader ve ilahi ceza başlıklarında değerlendirdikleri, salgın sürecini geçmişteki siyasi karışıklıklar-darbe döneminde yaşanan duygusal ve düşünsel süreçlere benzetmeler olsa da bu sürecin benzersizliğine vurgu yaptıkları; en çok süreçteki aldırmaçlıklar ve kurallara uyulmamasından (özellikle gençlere atfedilen) rahatsızlık, aynı zamanda yasaklardan, sokağa çıkamamaktan, hijyen zorunluluğundan ve ekonomik olumsuzluklardan rahatsızlık duydukları; çoğunlukla iyi şeyler hissetmedikleri, olumlu olarak tanımlanan şeylerin aile ile birlikte olma, uzakta da olsa yakınların sıklıkla araması olduğu ve tekrar benzeri bir süreç olsa daha az panik ve endişe ile aynı şeyleri yapacakları ve yakınlarıyla farklı biçimde görüşmeleri planlayabilecekleri konusunda isteklilikleri olduğu görülmüştür. Akranlarına önerilerinin çoğunlukla salgın kurallarına uymaya ve moralin önemine yönelik; gençlere ilk sırada salgın kurallarına uymayı içerdiği ikinci sırayı ise kişisel gelişim/zamanı etkili kullanma değerlendirmesinin içerdiği görülmüştür. Görüşme yapılan kişilerin çoğunlukla görüşme sürecinden memnuniyet ve iyi hissediş bildirdikleri görülmüştür. Araştırmacı öğrencilerin öz değerlendirmelerine ilişkin olarak elde edilen temel bulgular ise; görüşme öncesinde 60+ bireylere ilişkin farkındalıkları ve deneyimleri olsun olmasın görüşme sürecine ilişkin olumlu yönde duygu ve düşünceler taşıma, 60+ bireylerin salgın sürecinde düşündüklerinden farklı zorlukları ve gereksinimleri olduğunu ve 60+ bireylerin süreci daha ciddi değerlendirdikleri, kendilerinden çok diğerlerini düşünme eğilimlerini gözleme ve görüşme talebi nedeniyle kendilerini değerli hissetmeleri olarak görülmüştür.

#### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın sonuçları 60+ bireyler ve kuşaklararası iletişim kapsamında araştırmacı gençler üzerinden düşünüldüğünde;

- a) 60+ yaş bireylerin salgın sürecini yönetmedeki farkındalıkları ile gereksinimleri dikkate alındığında özellikle 65+ yaş grubu için tanımlanan kısıtlamaların değiştirilmesi, yeniden düzenlenmesinin daha uygun olabileceği, bu bireyler için temel yaşamsal gereksinimlerinin giderilmesi yanında akranları ve gençlerle buluşmaları için salgın süreci gibi zorlu dönemler başta olmak üzere gündelik yaşamda yalnızca aile ve tanıdık iletişimiyle sınırlı olunmamasının bilişsel ve duygusal anlamda yararlı olabileceği düşünülebilir. Pandemi sürecinde koşullara ilişkin sık değişiklik ve belirsizlikler de dikkate alınarak, dijital yeterliklerin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu süreç gençten yaşlıya yönelik olarak planlanabilir.
- b) 60+ bireylerin salgın sürecinin yönetimi başta olmak üzere toplumsal katılımın sözkonusu olduğu her alanda deneyimlerini, fikirlerini, duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri platformların ve olanakların oluşturulması yararlı olacaktır.
- c) Özellikle beliren yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencilerinin, kendilerinden büyüklerle (üst kuşakla) etkileşimini bireysel ve mesleki alanlarda destekleyici akademik ve psikososyal süreçlerin oluşturulması ile kuşaklararası iletişimin güçleneceği ve kuşaklararası çatışmanın yönetilebilir ve gelişim sağlayıcı yönde etkilenebileceği düşünülebilir. Gençler ve yaşlıların birbirleri için yaşamboyu öğrenme, 21.yy. becerileri ve dijital yeterlikler geliştirme kapsamında biraraya gelmeleri yararlı olacaktır.
- d) Görüşme yapılan kişi sayısı dikkate alındığında, her bir 60+ birey için elde edilen bilgiler aracılığı ile genel bir tarama süreci yapılandırılarak, salgın sürecine ilişkin daha yaygın ve özellikle pandeminin farklı aşamalarında topluma genellenebilir sonuçlar elde etmeye uygun, uygulayıcılara ve karar vericilere ilişkin öneriler geliştirilmesine aracılık edebilecek araştırmalar yapılandırılması yararlı olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19 salgını, yaşlılık, gençlik, yaşçılık

**Kaynakça**

- Altun, A. ve Demirel, B. (2020). Üniversite öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığıyla ilgili tutumları: Keskin MYO örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 423-434.
- Aslan, D., Koç, E. ve Çolaklar, M. (2018). Yaşlıların sağlık/hastalık durumlarının toplum sağlığı açısından değerlendirilmesi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*. Cilt: 21 Sayı :2. Syf: (29-48).
- Aydın, K. ve Güloğlu, T. (2021). Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yaşlı Yoksulluğu. *Sosyoekonomi*.29(48).473-488.
- Ayyıldız, N.İ. ve Evcimen, H.(2018). Yaşlı bakım programı öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, ISSN: 2147-7892, Cilt 6, Sayı 2 (2018)14-24.
- Baran, A.G. (2008). Yaşlılıkta sosyalizasyon ve yaşam kalitesi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*. 2.syf.86-97.
- Baran, A.G. ve Erdem, T.M. (2017). Bilgi toplumunda dijital bölünme: Bilişim ve iletişim teknolojileri kullanım Yetenekleri üzerinden bir tartışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* Y.2017, C.22, Kayfor15 Özel Sayısı, s.1505-1518.
- Cantekin, Ö.F. (2020). Kentsel yaşam olanaklarının yaşlılara uygunluğuna ilişkin yaşlı görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 24(1).29-40.
- Cengiz, İ. (2018).Türk Sosyal Güvenlik Sistemi İçerisinde Yaşlılara Yönelik Sosyal Yardım ve Sosyal Hizmetler. *Sosyal Güvenlik Dergisi*. Cilt: 8 Sayı: 2 Yıl: 2018. Sayfa Aralığı: 23-40.
- Coşkun, İ., Bay, B.D., Otrar, M., Şentürk M. ve Güler, Z. (2019). Kentsel Dönüşüm ve Metropolde Yaşlanmak: İstanbul Örneği. TÜBİTAK-SOBAG.Program Kodu: 1001 Proje No: 117K296.
- Çiçek, H. (2020). Yaşlılığın erdemleri. *Felsefe Dünyası Dergisi*, Sayı: 71, Yaz 2020, ss. 5-19.
- Güler, Z., Güler, N., Özsel, D., Baran, A. , Ülkülü, H., Çırakoşul, D. Kuzu, F., Tokmak, M. ve Aytar, M. Huzurevi köyleri: kırsal kesimde yaşlılık. Proje. : <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRRM016WTI/huzurevi-koyleri-kirsal-kesimdeem-yaslilik-em>
- Hazer, O. (2020). Yeni medya ve iletişim teknolojileri: ailede sosyal etkileşim. (içinde) *Gençlik ve Dijital Çağ*. H.Ü. Gençlik Araştırmaları ve Uygulama Merkezi.syf.92-102.
- Kulakçı, H. (2010). Hemşirelik lisans programı birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşlılık ve yaşlanmaya ilişkin düşüncelerinin ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *DEUHYO ED 3 (1)*, 15-22
- Özen, S. ve Özbek, Ç.(2017). Çalışma yaşamında yaşlılık: Yaşlı çalışanlar ve insan kaynakları uygulamaları. *Çalışma ve Toplum*. Sayı2. Syf:547-572.
- Savaş, B.B. (2020). Aktif Yaşlanma, Yaşlılık ve Teknoloji. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*. 5(2):361-9
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve TÜBİTAK (2021). COVID 19 ve Toplum- Salgının Ekonomik, Sosyal ve Beşeri Etkileri: Bulgular-Sonuçlar ve Öneriler. Kitapçık. [https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/20689/COVID\\_19\\_ve\\_toplum\\_salginin\\_sosyal\\_beseri\\_ve\\_ekonomik\\_etkileri\\_sorunlar\\_ve\\_cozumler.pdf](https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/20689/COVID_19_ve_toplum_salginin_sosyal_beseri_ve_ekonomik_etkileri_sorunlar_ve_cozumler.pdf)
- Uludağlı, N. P. (2017). *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*;9(2):189-208.
- Ünsaldı, Ü.G. ve Piyal, B.(2002). Bir yaşlı grubunda cinsiyete göre etkinlik kısıtlılığı. *Sağlık ve Toplum*. 12:1,57-65.
- Yeşil, P., Taşçı, S. ve Öztunç, G. (2016). Yaşlı istismarı ve ihmali. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 6(2): 128-134.
- Yıldırım, F. ve Abukan, B. (2015). Yaşlılıkta Bilgelik Konusunda Bir Derleme.*Türk Psikoloji Yazıları*, Haziran 2015, 18 (35), 1-9.
- Yılmaz, C.K ve Kıl, A. (2020). Yaşlı bireylerin yaşlılığa uyumu ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*;45(1):338-346

## Psikolojik Danışman Eğitiminin ABD'deki Akreditasyon Modeli Örneği ve Türkiye'deki PDR Programlarının Akreditasyonun Gelişimi

Ahmet Can, Ragıp Özyürek

Governors State University, İstanbul Aydın Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki psikolojik danışman eğitimi verilen birçok üniversite ve programda yüksek nitelikte standartlara sahip olmak istenmekle birlikte, bunun düzenli bir şekilde değerlendirilmesinin yapılması gerekli görülmektedir (McGlothlin & Davis, 2004). ABD'de "Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs" (CACREP) bir akreditasyon derneği olarak kurulmuş, uzun ve titiz bir çalışma sonucunda ulusal düzeyde standartlar geliştirilmiş ve psikolojik danışman eğitiminin verildiği programlara akreditasyon sağlamakla yükümlü bağımsız bir olmuştur. Gerekli şartları yerine getiren "okul psikolojik danışmanlığı", "kariyer psikolojik danışmanlığı", "ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı", "evlilik ve aile psikolojik danışmanlığı" ve diğer psikolojik danışman eğitimi programlarına lisansüstü düzeyde akreditasyon sağlanmaktadır. Aynı şekilde, "psikolojik danışma ve süpervizyon" alanında doktora düzeyindeki programları da akredite etmektedir. CACREP'in en önemli iki amacı: (1) Psikolojik danışman eğitimi programlarının yüksek standartlara sahip olmasını sağlamak ve bunu devam ettirip, geliştirmek, (2) sürekli ve tutarlı bir şekilde programların kendi gelişimlerini devam ettirmesine destek olmaktır (CACREP, 2016). Özellikle CACREP akreditasyonlu okul psikolojik danışmanlığı programlarında, okul psikolojik danışmanı adaylarına süpervizyon sağlanırken, verilen süpervizyonun nasıl ve ne şekilde olacağına iki ana kaynak büyük ve önemli derecede katkı sağlamaktadır. Bunlardan bir tanesi Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'nin geliştirdiği kapsamlı gelişimsel okul psikolojik danışmanlığı programı ile ilgili olan "Ulusal Model"dir (ASCA, 2019). Diğeri ise CACREP standartlarıdır (CACREP, 2016). Her iki kuruluşun da en önemli amacı okul psikolojik danışmanı adaylarının donanımlı, etkin ve yeterli bir profesyonel meslek elemanı olabilmelerine yardımcı olabilmektir.

Bu bildirinin birinci amacı, aşağıda sıralanan sorulara göre, ABD'de psikolojik danışman eğitimi programlarında, aday psikolojik danışmanların nasıl bir eğitim ve süpervizyon sürecinden geçerek meslek elemanı olduklarını aktarmaktır.

Bildirinin ikinci amacı ise Türkiye'de psikolojik danışman eğitiminin akreditasyonu, süpervizyonu ve değerlendirmesinin nasıl gerçekleştirilebileceğidir.

Bu amaç için öncelikle YÖKAK tarafından yetkilendirilen ve tanınan, bağımsız bir kalite değerlendirme kuruluşunun tescil edilmesi gereklidir. Türkiye'deki EPDAD öğretmenlik kuruluşları için kurulan bir akreditasyon derneğidir ve psikolojik danışman eğitimi için belirlenen standartların da önemli ölçüde geliştirilmesi gereklidir. Bu gerekçeyle, psikolojik danışman eğitiminin akreditasyonu, süpervizyonu ve değerlendirilmesi amacıyla bir kuruluş kurulabilir.

### Yöntem

Bu bildirinin birinci amacı, aşağıda sıralanan sorulara göre, ABD'de psikolojik danışman eğitimi programlarında, aday psikolojik danışmanların nasıl bir eğitim ve süpervizyon sürecinden geçerek meslek elemanı olduklarını aktarmaktır:

1-Psikolojik danışman / okul psikolojik danışmanlığı programlarına ulusal düzeyde ne şekilde akreditasyon sağlanmaktadır?

2-Program çıktılarının, süpervizyon süreci ve sağlanan süpervizyonun başlıca amaçları ve hedefleri nelerdir?

3-Gerek süpervizyon sağlayan kişilerin (eğitim görevlisi, okul psikolojik danışmanı) gerekse de süpervizyonu alan psikolojik danışman adaylarının rol, görev ve sorumlulukları nelerdir?

4-Program amaçlarının değerlendirme biçiminde ne gibi etmenler önemli olabilmektedir?

Bunlara ek olarak, CACREP akreditasyonu olan Ohio Üniversitesi, Northern State Üniversitesi ve Governors State Üniversitesi'nde bulunan lisansüstü psikolojik danışman eğitimi programlarının akreditasyon sürecine ilişkin deneyimlerden de paylaşım yapılacaktır.

Bildirinin ikinci amacı ise Türkiye'de psikolojik danışman eğitiminin akreditasyonu, süpervizyonu ve değerlendirmesinin nasıl gerçekleştirilebileceğidir.

Bu amaç için öncelikle YÖKAK tarafından yetkilendirilen ve tanınan, bağımsız bir kalite değerlendirme kuruluşunun tescil edilmesi gereklidir. Türkiye'deki EPDAD öğretmenlik kuruluşları için kurulan bir akreditasyon derneğidir ve psikolojik danışman eğitimi için belirlenen standartların da önemli ölçüde geliştirilmesi gereklidir. Bu gerekçeyle, psikolojik danışman eğitiminin akreditasyonu, süpervizyonu ve değerlendirilmesi amacıyla bir kuruluş kurulabilir. Kuruluşun YÖKAK tarafından yetkilendirilmesi ve tanınması için hazırlık aşamasında şu çalışmaları yapması uygun olacaktır:

Kuruluş tüzüğüünün hazırlanması, öz değerlendirme raporunun hazırlanması, kuruluşun internet sitesinin olması, psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalı başkanları, eğitim fakültesi dekanları gibi paydaşların kuruluş sürecini desteklemesi, mevzuatının hazırlanması, bir büro ve alt yapı olanaklarının olması.

Bunlara ek olarak, okul psikolojik danışmanlığı uygulamaları, bireyle psikolojik danışma uygulamaları gibi uygulamalı dersler için ulusal standartların hazırlanması gerekmektedir. Bu derslerle ilgili olarak ne kadar öğrenci ile süpervizyon yapılacağı, öğrencilerin yapacakları uygulamaların tanımlanması öncelikler arasında bulunmaktadır. Psikolojik danışman eğitimcileri arasında bu konularda geniş bir uzlaşma aranması gereklidir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu bildirin birinci amacı, aşağıda sıralanan sorulara göre, ABD'de psikolojik danışman eğitimi programlarında, aday psikolojik danışmanların nasıl bir eğitim ve süpervizyon sürecinden geçerek meslek elemanı olduklarını aktarmaktır:

1-Psikolojik danışman / okul psikolojik danışmanlığı programlarına ulusal düzeyde ne şekilde akreditasyon sağlanmaktadır?

2-Program çıktılarının, süpervizyon süreci ve sağlanan süpervizyonun başlıca amaçları ve hedefleri nelerdir?

3-Gerek süpervizyon sağlayan kişilerin (eğitim görevlisi, okul psikolojik danışmanı) gerekse de süpervizyonu alan psikolojik danışman adaylarının rol, görev ve sorumlulukları nelerdir?

4-Program amaçlarının değerlendirme biçiminde ne gibi etmenler önemli olabilmektedir?

CACREP akreditasyonu olan Ohio Üniversitesi, Northern State Üniversitesi ve Governors State Üniversitesi'nde bulunan lisansüstü psikolojik danışman eğitimi programlarının akreditasyon sürecine ilişkin deneyimlerden de paylaşım yapılacaktır. Bildirin ikinci amacı ise Türkiye'de psikolojik danışman eğitiminin akreditasyonu, süpervizyonu ve değerlendirmesinin nasıl gerçekleştirilebileceğidir.

**Anahtar Kelimeler:** Akreditasyon, psikolojik danışman eğitimi, süpervizyon

### Kaynakça

CACREP (2019) Why should I choose an accredited program? Retrieved from <http://www.cacrep.org/template/page.cfm?id=12>

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016). *The CACREP 2009 directory*. (2016). Retrieved from <http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2017/08/2016-Standards-with-citations.pdf>

Chang, C. Y., Minton, C. A., Dixon, A.L., Myers, J. E., & Sweeney, T. J., (2012). *Professional counseling excellence through leadership and advocacy*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Fletcher, D. L., (2012). Does program accreditation matter? *Counseling Today*, 55, 16-18.

Limberg, D., Bell, H., Super, J.T, Jacobson, L., Fox, J., DePue, M. K., & Lambie, G. W., (2013). Professional Identity development of counseling education doctoral students: A qualitative investigation. *The Professional Counselor*, 3,40-53.

McGlothlin, J. M., & Davis, T. E. (2004). Perceived benefit of CACREP (2001) core curriculum standards. *Counselor Education & Supervision*, 43(4), 274-285.



## Psikanalitik Terapi Yaklaşımı: The Sopranos Örneği

Sümeyye Derin, Semra Uçar

Sakarya Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi

### Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, HBO dizisi olan The Sopranos dizisinde yer alan terapi sahnelerinin Psikanalitik Terapi sürecinde kullanılan teknikler çerçevesinde incelenmesidir. Bu doğrultuda, dijital yerli olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık /psikoloji alanındaki öğrencilere yönelik olarak Psikanalitik Terapiye ilişkin teorik bilgileri somutlaştırmayı ve öğretim ortamının birden fazla duyuya hitap edecek şekilde tasarlanmasını sağlayacak ders materyali geliştirmek hedeflenmiştir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Psikoloji programlarında “Psikolojik DanışmaKuramları/Psikoterapi Kuramları” dersi yer alır. Bu ders kapsamında öğrencilerin farklı yaklaşımlara göre bir terapi sürecinin nasıl yürütüldüğü, her bir yaklaşımda yer alan temel kavramların neler olduğu ve terapide hangi tekniklerin kullanıldığı gibi konularda bilgi sahibi olmaları amaçlanır (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018).

Yukarıda geçen Psikolojik Danışma/Psikoterapi Kuramları dersi modern psikoterapi kuramlarına ilişkin bilgi ve farkındalık kazandırmanın yanı sıra psikolojik yardım hizmetinin sunulmasında farklı ekollerin görüşleri ile tanışma ve postmodern yaklaşımlara geçişte bir köprü görevi görür. Birinci kuşak yaklaşımlar arasında yer alan psikanalitik kuram hem kişilik gelişimi modeli hem de psikoterapi yöntemi olarak söz konusu kuramsal yaklaşımlar içerisinde en köklü ve diğer kuramların da besleyicisi niteliğindedir (Corey, 2005). Farklı kuramsal modellerle ilk tanışmanın gerçekleşmesi ve yoğun içeriği ile yer yer kavramların anlaşılmasının güçleşmesi, psikanalitik terapi gibi bilinçaltı süreçleri ele alan ve bunu tekniklerine yansıtan bir kuramsal yaklaşımı gerçek bir terapi ortamında görmek pek mümkün olmamaktadır. Gizlilik ilkesi (ACA, 2014; Türk PDR-Der, 2021), gerçek ortamdaki uygulamaların bu yaklaşım için uzun yılları gerektiren bir psikanaliz sürecinden geçmeyi gerektirmesi, gerçek danışanlarla çalışmanın riskleri içermesi nedeniyle ifade edici teknikler büyük bir kolaylık ve işlevsellik ile karşımıza çıkar. Bu nedenle psikolojik danışman eğitiminde, terapi sahnelerinin yer aldığı popüler filmlerden faydalanmak önerilen öğretim yöntemleri arasında yera alır. Danışanı sınıf ortamına getirmeyi sağlayan bu yöntem ile kavramların ve tekniklerin somutlaşabileceği belirtilir (Koch ve Dollahide, 2000; Miller, 1999; Thomason, 2008).

Bu çalışmada, The Sopranos dizisinin psikanalitik yaklaşım açısından incelenmesinde; ana karakterlerden biri olan Psiko-terapist Dr. Melfi'nin, psikanalitik yönelimli bir terapisti temsil etmesi (Thomason, 2008), dizinin Amerikan Psikanaliz Derneği tarafından psikanalitik yaklaşımı iyi bir şekilde yansıtmaması nedeniyle ödüle layık görülmesi (Gabbard, 2002) ve yıllara yayılan terapi sürecini ele alması etkili olmuştur.

### Yöntem

Doküman analizinden yararlanılan bu çalışmada dizi sahneleri içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Dizideki terapi sahneleri psikanalitik terapi sürecinde kullanılan; direnç, transferans-karşıt transferans, yorumlama (Messer, 2014), serbest çağrışım ve rüyaların analizi (Johnson, 2016) gibi müdahale stratejileri açısından değerlendirilmiş ve terapi sahnelerindeki teknikler bu kapsamda kodlanmıştır. Bunun için öncelikle araştırmacılar tarafından altı sezon, 86 bölümde yer alan terapi sahneleri tespit edilmiştir. Bu aşamada dizide farklı terapistlerin de yer aldığı görülmüş ve terapide sürecin ele alınması da öncelendiği için dışlama kriterleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda bir ya da bir kaç oturum süren terapi sahneleri, çift, aile ya da ergenleri kapsayan terapi sahneleri, grup terapisi ve terapistin kişisel terapi sürecini içeren sahneler analiz dışında bırakılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan içerik analizi sonucunda dizide psikanalitik terapi yaklaşımına ilişkin kullanılan tekniklerin sıklığına göre sırasıyla; yorumlama, direnç, rüya analizi, transferans, karşıt transferans ve serbest çağrışım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dizide terapist ve danışanın karşılıklı sandalyelerde oturduğu ve bütün terapi sürecinin bu şekilde devam ettiği görülmüştür. Messer (2014) klasik psikanaliz ile psikanalitik terapi (psikoterapi) yaklaşımı arasında çeşitli ayrımlar olduğuna dikkat çeker. Dizi sahneleri bu kapsamda değerlendirildiğinde; terapi sürecinin yedi yıl sürmesi, bu sürecin net bir bitiş tarihinin olmayışı terapinin klasik psikanaliz yöntemi ile sürdürüldüğüne işaret ederken; seansların haftada bir olması, danışanın bir divanda olmak yerine terapistin karşısındaki bir koltukta yer alması ise çağdaş psikanalitik terapi yaklaşımının (psikoterapi) benimsendiğine işaret eder. Bir diğer ifadeyle, dizideki sahnelerin hem klasik psikanalizin hem de çağdaş psikanalitik yaklaşımın özelliklerini bir arada taşıdığı belirtilebilir.

Psikolojik danışman eğitiminde dizilerin/filmlerin kullanımı öğrencilerin ilgisini uyandırmak, sınıf içerisinde tartışma ortamı oluşturmak (Thomason, 2008) ve ders içeriğini öğretmeye yardımcı olmak (Nelson, 2002) için etkili bir yol olarak değerlendirilir. Psikolojik danışma sürecinin gizlilik içermesi rehberlik ve psikolojik danışmanlık/psikoloji öğrencilerinin gerçek bir danışma sürecini gözlemlemlerini ve bu yolla öğrenmelerini imkansız kılar. Filmler/diziler aracılığıyla psikoterapi sürecinin öğretilmesi gizlilik ilkesinin yol açtığı bu sınırlılığı ortadan kaldırır (Miller, 1999). Araştırmada ele alınan The Sopranos dizisinin psikanalitik yaklaşım açısından zengin bir veri kaynağı olduğu, en sık kullanılan tekniklerin; yorumlama, direnç, rüya analizi, transferans olduğu, bu tekniklerin her biri için birden fazla örnek durumun bulunduğu görülmüştür. Sonuç olarak, The Sopranos dizisinin ve bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulguların rehberlik ve psikolojik danışmanlık/psikoloji alanındaki öğrencilerin psikanalitik terapi sürecini ve bu süreçte kullanılan teknikleri somutlaştırmalarına katkı sunabileceği öne sürülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik Danışma Kuramları, Psikanalitik Terapi Yaklaşımı, The Sopranos

#### Kaynakça

- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Gabbard, G. O. (2002). *The psychology of The Sopranos*. New York: Basic Books.
- Johnson, A. L. (2016). Psychoanalytic therapy. D. Capuzzi & M. D. Stauffer (Ed.). *Counseling and psychotherapy: Theories and interventions* (ss. 73-96) içinde. New York: John Wiley.
- Koch, G. & Dollarhide, C. T. (2000). Using a popular film in counselor education: Good Will Hunting as a teaching tool. *Counselor Education and Supervision, 39*, 203-210.
- Messer, S. B. (2014). Psychoanalytic and psychodynamic therapies: Long term and short term. In R. L. Cautin & S. O. Lilienfeld (Eds). *The encyclopedia of clinical psychology*. New York: Wiley.
- Miller, F. C. (1999). Using the Movie Ordinary People to Teach Psychodynamic Psychotherapy With Adolescents. *Academic Psychiatry, 23*(3), 174–179.doi:10.1007/bf03340050
- Nelson , E. (2002). *Using film to teach psychology: A resource of film study guides*. 7 Haziran 2021, <http://teachpsych.org/otrp/resources/nelson06.pdf> adresinden erişildi.
- Thomason, T. (2008). Teaching counseling using video excerpts. *Journal for the Professional Counselor, 22*(3), 3-13.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2018). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı*. 24 Nisan 2021, [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans\\_Programlari/Rehberlik ve Psikolojik Danismanlik Lisans Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans_Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf) adresinden erişildi.

## Panic Buying Scale: A Reliability and Validity Study

Hacer Belen

Bursa Uludağ Üniversitesi

### Problem Durumu

Pandemics and epidemics are unusual times for the affected community. During such global crisis, fear is one of the common emotions experienced among the individuals. An array number of studies demonstrated that pandemic-related fear exacerbated mental health issues all around the world including psychological distress (Alyami et al., 2020; Bakioglu et al., 2020; Satici et al., 2020), panic disorder (Islam et al., 2020), and particularly moderate to severe depressive symptoms (Belen, 2020; Holmes et al., 2020; Šljivo et al., 2020; Soraci et al., 2020). Besides being an emotion impactful on mental health of the individuals, fear is also a powerful drive of human behavior in terms of buying behavior. For instance, in early stages of the COVID-19 pandemic, people all around the world were frequently observed buying more things than usual due to the uncertainty and fear about the future. Such consumer behaviors are by no means a recent behavioral pattern in during times of crisis. Similar to COVID-19 pandemic, such buying behaviors were common during SARS outbreak in China, 2003 (Ding, 2009) and excessive buying of salt during Japan earthquake in 2011 (Wei et al, 2011). Thus, individuals buy things more than unusual during natural disasters, disruptive events, personal and public health emergencies and this refers to panic buying. Panic buying is considered as a way of coping with uncertainty, fear and anxiety. The term is also coined as an act of self-preservation (Sims and Aquino, 2020). In support, according to Terror Management Theory, individuals possess an internal psychological conflict resulting from the self-preservation versus the notion of death. Thus, people seek comfort in buying things and worldly possessions in order to find meaning, relieve the tension of such existential fears and bring stability to their world while facing with conflicts. In this regard, COVID-19 pandemic was no an exception. Current global crisis witnessed the individuals` excessive buying behaviors as a psychological response to the uncertainty of the future. Although panic buying behaviors captured immense research attention due to the COVID-19 pandemic, to date, no scale was developed or validated for the use of Turkish community. Thus, the aim of this study is to provide psychometric properties of Panic Buying Scale (PBS) during COVID-19 pandemic.

### Yöntem

270 university students participated in the study (mean age=21.40, SD age=2.87). Participants completed sociodemographic questionnaire and Turkish form of Panic Buying Scale. Responses were collected through an online web survey. The consent form to participate in the study was obtained via the first page of the online portal. Participants were informed about the purpose of the study, the rights to withdraw during or after the involvement, and ensured about anonymity and confidentiality of storage, and the disposal of the personal information. In terms of data analysis, Exploratory (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed. In order to examine the factor structure of Panic Buying Scale, total sample (n=270) was half split. One half (n=135) was used for exploratory factor analysis and the other half for confirmatory factor analysis. Exploratory factor analysis was performed with principal axis factoring with direct oblimin rotation and as the factor structure of the scale was determined by exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was performed with maximum likelihood method in order to confirm the factor structure obtained from EFA. In CFA analyses, fit indices were analyzed in order to evaluate the final model (Kline, 2011). Overall model fit was determined based on the criteria recommended by Hu and Bentler (1999). In terms of the criteria, insignificant and lower values for Chi-Square are preferable though this value is mostly affected by sample size (Tabachnick and Fidell, 2001). Comparative Fit Index (CFI), Incremental Fit Index (IFI), and Tucker-Lewis Index (TLI) scores equal or greater than .95 demonstrates a good model-data fit and a model is considered to be a good fit to the data when  $CMIN/DF < 3$  while  $SRMR \leq 0.08$  indicates adequate fit (MacCallum et al, 1996). All analyses were performed by using SPSS AMOS 23 (Arbuckle, 2014).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Exploratory factor analysis using principal axis factoring with direct oblimin rotation method was computed on data as the items are expected to correlate. Results demonstrated that Kaiser-Meyer-Olkin value was .88 (greater than .50) and the Barlett's test of sphericity value was significant (.001) supporting the adequacy of the scale for exploratory factor analysis. As a rule of thumb, factorial structure of the scale was determined based on three criteria: Eigenvalues greater than 1, scree plot analysis and pattern matrix. According to EFA results, one-factor structure with an eigenvalue of 4.45

explained 69.31% of the total variance. Factor loadings ranged between .92 and .72. In terms of the CFA, results demonstrated good model-data fit :  $\chi^2 (14, N = 135) = 34.37$ ,  $\chi^2 / df = 2.45$ ,  $p < .001$ ; CFI = .97; TLI = .96; IFI=.97; SRMR = .07).

**Anahtar Kelimeler:** Panic Buying, COVID-19 Pandemic, Factor Analysis, University Students

#### Kaynakça

Alyami, M., Henning, M., Krägeloh, C. U., & Alyami, H. (2020). Psychometric evaluation of the Arabic version of the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00316-x>

Belen, H. (2020). Self-blame regret, fear of COVID-19 and mental health during post-peak pandemic. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-56485/v1>

Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., Christensen, H., Silver, R. C., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Madan, I., Michie, S., Przybylski, A. K., Shafran, R., Sweeney, A... Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)

Satici, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M., & Satici, S. (2020). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0>.

Lins, S., & Aquino, S. D. (2020) Building a Panic Buying Scale (PBS) during COVID-19: Initial psychometric properties. Heliyon. Advance online publication.doi: 10.1016/j.heliyon.2020.e04746

## Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin (ABİBÇÖ) Ortaokul Öğrencilerine Adaptasyonu

İdris Kaya

Gaziantep Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilişsel davranışçı terapiler (BDT) bireyin ruh sağlığı ve iyilik hali üzerinde önemli belirleyicilerden birinin düşünce sistemi olduğunu ve kişinin deneyimlerinden çok o deneyimlere yüklediği anlamın daha önemli olduğunu ifade ederler (Beck, 2006; Freeman, 2005; Holmbeck vd., 2006). Ruh sağlığı üzerinde etkili olan düşünce sistemi, kişinin yaşamını ve uyumunu kolaylaştırabileceği gibi uyum bozucu özellikler de barındırabilir. Kişinin psikolojik sağlığını olumsuz etkile potansiyeline sahip düşünceler genellikle katı, dogmatik ve rahatsız edici duygulara yol açan çarpıtılmış düşüncelerdir (Beck, 2006; Türkçapar, 2009). BDT literatüründe bilişsel çarpıtma olarak formüle edilen bu bireyin olumsuz duygular yaşamasına neden olan düşüncelerin görüldüğü yaşam dönemlerinden biri ergenlik yıllarıdır (Friedberg & McClure, 2002; Vernon, 2002). Bu yıllarda düşünce sistematığı yüksek talepkarlık, kendini aşağılama, aşırı genelleme veya felaketleştirme eğilimli içerdiğinde ergenlerde ruh sağlığı sorunlarının ortaya çıkma olasılığı artar (Vernon, 2002). Bilişsel çarpıtmaların ergenlik döneminde gözükebileceği alanlardan biri de akademik yaşama yüklenen anlam başarı beklentileridir. Özellikle çok yüksek başarı beklentileri veya başarıya varoluşsal bir anlam yükleme ve akademik başarı ile benlik değerini eş tutmak ergenin sosyal ve duygusal uyumunu etkileme potansiyeli olan bir durumdur (Özer, 1990). Bu çalışmada kapsamında ergenlerin akademik başarıya çok yüksek bir anlam/değer yüklemeleri, katı bir şekilde yüksek başarı beklentileri, başarısız başa çıkılmaz bir felaket olarak değerlendirmeleri, başarı düzeylerini kendi dışındaki etmenlere atfediyor olmaları akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma olarak değerlendirilmiştir (Kaya, 2018). Türkiye ortaokul seviyesinde altı milyona yakın öğrenci olduğu (MEB, 2020) ve bu öğrencilerin özellikle akademik eğitim yapan liselere geçiş için çok büyük oranda merkezi sınavlara girme zorunluluğunun bulunması bu çocukların ve ailelerinin hayatında akademik başarıyı önemli hale getirmektedir. Buna paralel olarak akademik başarı ile mükemmeliyetçilik (Madigan, 2019), sınav kaygısı (Koçkar vd., 2002) gibi değişkenlerin ilişkili olduğu düşünüldüğünde bu yaş grubu üzerinde başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ölçülmesi önemli hale gelmektedir. Bu noktada hareketle daha önce Kaya (2018) tarafından lise öğrencileri üzerinde geliştirilen ABİBÇÖ'nün ortaokul çocukları üzerinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığının sınanması bu çalışmanın amacıdır.

### Yöntem

Çalışmanın verileri Gaziantep ili merkez ilçelerinde biri liselere geçiş sınavında yüksek, biri düşük başarı ortalaması gösteren iki ortaokuldan toplanmıştır. Veri toplama sürecinde 262 öğrenciye ulaşılmış ancak ölçekteki maddeleri boş bırakmaları veya rastgele doldurmalarından dolayı 25 öğrencinin verileri analizden çıkarılmıştır. Nihai analizlerinde yapıldığı araştırmanın çalışma grubunu; 9 - 15 ( $x=11,98$ ;  $ss= 1,13$ ) yaş aralığında, 111'i kız (%46,8) 126'sı erkek (%53,2) olmak üzere toplam 237 orta okul öğrencisi oluşturmaktadır. Grubun devam ettiği sınıf düzeyi incelendiğinde 63'ü 5. (% 26,6), 54'ü 6. (% 22,8), 96'sı 7. (% 40,5), 24'ü 8. (% 10,1) sınıfa devam etmektedir. Araştırma verileri Kaya (2018) tarafından geliştirilen dört faktörlü 25 maddeden oluşan akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeği (ABİBÇÖ) ile toplanmıştır. Araştırma verileri COVID-19 pandemi sürecinde okulların uzaktan eğitim yapıyor olmalarından dolayı online bir platform aracılığıyla elektronik ortamda toplanmıştır. Formun başında çalışmanın amacı ve katılım gönüllülüğü özellikle belirtilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce çok değişkenli analizler için gerekli olan temel sayıtlar incelenmiştir. Bu kapsamda verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı, doğrusallık, eş varyanslık ve çoklu bağlantı sorunu olmadığı tespit edilmiştir. Veri analiz sürecinde ölçeğin geçerlik çalışması doğrulayıcı faktör analizi ile güvenilirlik çalışması ise Cronbach Alfa iç tutarlılık ve testi yarılama yöntemleri analizi ile incelenmiştir. Verilerin analizi SPSS ve LISREL paket programları aracılığıyla yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin ortaokul çocuklarına adaptasyon sürecinde ilk olarak model veri uyumunu incelemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Dört alt boyuttan oluşan ABİBÇÖ'nün ortaokul öğrencilerinden toplanan veriler üzerinde yapılan DFA'sında uyum iyiliği değerleri;  $X^2/Sd$  (710.15/269): 2,64; RMSEA: .08 CFI: .93; NNFI: .92; IFI: .93; SRMR: .09; AGFI: .77 olarak belirlenmiştir. Maddelerin yer aldığı alt boyuttaki standardize edilmiş ilişki kat sayıları incelendiğinde .48 ile .77 arasında değişen değerler ile tüm maddelerin yer aldığı alt boyut ile anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonlarının .37 ile .70 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında yapılan analizlerde Cronbach's alfa ve yarı test güvenilirlikleri sırasıyla felaketleştirme

için .83 ve .82; benlik değeri için .79 ve .76; dışa atıf için .73 ve .75; mükemmeliyetçilik için ise .79 ve .84 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe dair elde edilen tüm bu değerler ABİBÇÖ'nün ortaokul öğrencilerinin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel çarpıtma, akademik başarı, ortaokul öğrencileri

#### Kaynakça

- Beck, J. S. (2006). *Bilişsel davranışçı terapi: Temelleri ve ötesi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *LİSREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*. Anı Yayıncılık.
- Freeman, A. (Ed.). (2005). *Encyclopedia of cognitive behavior therapy*. Springer.
- Friedberg, R. D., & McClure, J. M. (2002). *Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents: The Nuts and Bolts*. Guilford Publications.
- Holmbeck, G. N., O'mahar, K., Abad, M., Colder, C., & Updegrave, A. (2006). Cognitive-behavioral therapy with adolescents. İçinde P. C. Kendall (Ed.), *Child and Adolescent Therapy* (Third ed., ss. 419-465). Guildford Press.
- Kaya, İ. (2018). Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin (ABİBÇÖ) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1082-1098. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.435605>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Koçkar, İ. A., Kılıç, B. G., & Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100–105.
- Madigan, D. J. (2019). A Meta-Analysis of Perfectionism and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 31(4), 967-989. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2>
- MEB, S. G. B. (2020). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2019-2020/icerik/396>
- Özer, A. K. (1990). *Sınav ve sınanma kaygısı*. Varlık Yayınları.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks yayınları.
- Türkçapar, H. (2009). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve uygulama*. HYB Yayıncılık, 2002 (Medico Graphics Ofset).
- Ullman, J. B. (2001). *Structual equation modeling. Tabachnick BG, Fidell LS, editors. Using multivariate statistics 4th ed.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Vernon, A. (2002). *What works when with children and adolescents: A handbook of individual counseling techniques*. Research Press.



## Üniversite Öğrencilerinde Ruminasyon ve Kimlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Merve Südemen, Ahmet Duman

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Türkçe Tıp Dili Kılavuzunda (2007) ruminasyon kelimesi “derin düşünme” olarak tanımlanmaktadır. Martin ve Tesser (1996), dışsal olarak bir tetikleyici olmaksızın ruminatif düşüncelerin tekrarlayıcı olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, ruminasyonun hem düşünce sürecini (yani aşırı düşünceyi) hem de düşünce içeriğini (yani olumsuz düşünceyi) etkilediğini vurgulamışlardır.

Ruminasyon düşünce biçimine sahip olan bireyler geçmişlerini değerlendirirken çoğu zaman olumsuz anılarını hatırlamaya daha çok meyillidirler. Hayatlarının büyük bir kısmının olumsuz olaylarla dolu olduklarını düşünmekte, başarılarını küçümseme, hatalarını genelleştirme gibi kötümser, çarpıtılmış yorumları daha fazla kullanmaktadır. Ruminatif durum için: “Neden olayları daha iyi kontrol edemiyorum”, “Neden hep bu aynı tür olaylar benim başıma geliyor”, “Niçin bu şekilde hissediyorum” gibi soruları kişinin kendisine sorması örnek olarak gösterilebilir (Treynor, Gonzalez ve Nolen Hoeksema, 2003).

Ertuğ (2018)'un yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinde algılanan duygusal istismar ve ruminasyon arasındaki ilişki pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinde öz-anlayış, kişilerarası hataya ilişkin ruminasyon ve beş faktör kişilik özelliklerinden dışadönüklük, yumuşak başlılık ve sorumluluk, başkalarını affetmede anlamlı şekilde yatkinliğin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Oral, 2016).

Donahue ve arkadaşları (2012) çalışma hırsı, duygusal tükenmişlik ve ruminasyon ile ilgili yaptıkları araştırmalarında, ruminasyonun duygusal tükenme içeren bir psikolojik süreç olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kimlik gelişimi, üniversite öğrencilerinde devam eden bir süreçtir (Uçar, 2017). Ruminasyon konusunda lisans, lisansüstü ve doktora öğrencileri bir bütün olarak ele alınarak araştırma yapılmamıştır ve ruminasyon ile ilgili yapılan araştırmaların hiç biri kimlik ile ilişkilendirilerek sonuçlandırılmamıştır.

Günümüzde belirli bir konuma gelmiş bazı kişilerin kendi başarılarını küçümseme, daha çok olumsuz anılarını düşünme gibi ruminasyona yatkinliği söz konusu olabildiğinden, bu durumun kişilerin kimlik özellikleri ile ilişkilendirilerek araştırma yapılması oldukça önem arz etmektedir. Ruminasyon kavramının bireylerin kimlik özellikleri ile ilişkisinin ortaya koyulmasının, ruminasyon üzerine yapılmış olan çalışmalara ve kimlik ile ilişkilendirilen diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmada şu soruların cevapları aranmıştır:

Bireylerin eğitim durumları ruminasyon düzeyini etkiler mi? (Eğitim seviyesi arttıkça ruminasyon azalır mı?)

Öğrenim gören öğrencilerin ruminasyon düzeyleri yaşa bağlı olarak azalır mı?

Bireylerin ruminasyon yaşamaları cinsiyete göre farklılık gösterir mi?

Bireylerin kimlik özellikleri ruminasyon yaşamalarını yordar mı?

### Yöntem

#### Araştırma Deseni

Bu çalışma nicel araştırma yöntemiyle oluşturulmuştur. Nicel araştırmalar; bir olgu, durum veya konuda var olan çeşitlilik derecesini nicelleştirmek temel amacıdır (Kumar, 2011).

#### Araştırma Grubu

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Aksaray Üniversitesi'nde öğrenim gören İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Reklamcılık ile Gazetecilik bölümleri, Nevşehir Kapadokya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi lisans bölümü, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İletişim Bilimleri ve İşletme lisansüstü bölümleri, Nevşehir Hacı Bektaş-ı Veli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Tarih bölümleri

doktora öğrencisi toplam 213 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Katılımcıların % 64.3'ü kadın % 35.7'si erkektir. Katılımcıların %12.2'si doktora, % 23.3'ü lisansüstü, %61.5'i lisans öğrencisidir. Katılımcıların % 39'u Çocuk Gelişimi, %10.3'ü Gazetecilik, % 12.2'si Halkla İlişkiler ve Reklamcılık, %3.3'ü İletişim Bilimleri, % 14.6'sı İşletme, % 5.6'sı Matematik, % 8.5'i Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, % 6.6'sı Tarih bölümü öğrencisidir. Çalışma grubundaki katılımcıların yaşları 18-46 arasında değişmektedir ( $\bar{X}$  yaş=24,73; Sd: 5,457).

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Sosyo-demografik Bilgi Formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, bölüm ve sınıf düzeyi bilgilerini elde etmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği

Jay K. Brinker ve David J.A. Dozois (2009) tarafından geliştirilen, özgün adı "Ruminative Thought Style Questionnaire (RTSQ)" olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Hasan Turan Karatepe (2010) tarafından yapılan ölçek kullanılmıştır.

Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği

Crocetti ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen ve Morsünbül ve arkadaşları (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan UKBÖ kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma 9 Mart - 4 Nisan 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 25.00 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerin analizinde frekans ve yüzde dağılımı kullanılmıştır. Verilerin analizinde; normallik analizi, bağımsız örneklem t-testleri, one-way anova testi, tukey-post hoc testleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği'nin geçerliliği Cronbach's  $\alpha$ = .927'dir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ruminatif düşünce biçimi ile derinlemesine keşif arasında anlamlı pozitif yönde ( $r>0$ ) düşük şiddette ilişkinin olduğu anlaşılmıştır.

Ruminatif düşünce biçimi ile bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi arasında anlamlı pozitif yönde ( $r>0$ ) düşük şiddette ilişkinin olduğu anlaşılmıştır.

Eğitim durumu lisans olan katılımcıların ruminatif düşünce biçimleri eğitim durumu yüksek lisans olan katılımcılara göre anlamlı şekilde yüksektir.

Eğitim durumu lisans olan katılımcıların bağlanma yapmaları eğitim durumu yüksek lisans olan katılımcılara göre anlamlı şekilde düşüktür.

Yaşları 36 ve üzeri olan katılımcıların ruminatif düşünce biçimleri yaşları 18-25 ve 26-65 arasında olan katılımcılara göre anlamlı şekilde düşüktür.

Yaşları 36 ve üzeri olan katılımcıların bağlanmayı yeniden gözden geçirmeleri yaşları 18-25 ve 26-65 arasında olan katılımcılara göre anlamlı şekilde düşüktür.

1.sınıf olan katılımcıların bağlanma yapmaları 4.sınıf olan katılımcılara göre anlamlı şekilde yüksektir.

4.sınıf olan katılımcıların derinlemesine keşifleri 1.sınıf ve 2.sınıf olan katılımcılara göre anlamlı şekilde düşüktür.

Katılımcıların kadın ya da erkek olmaları ruminatif düşünce biçimlerini, bağlanma yapmalarını, derinlemesine keşiflerini ve bağlanmayı yeniden gözden geçirmelerini anlamlı etkilememektedir.

Ruminatif düşünce biçimi ölçeği ile bağlanma yapma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Ruminyasyon, kimlik

### Kaynakça

Brinker, J. K., Dozois, J. A. (2009). Ruminative Thought Style and Depressed Mood. *Journal of Clinical Psychology*, 65 (1);1-19.

- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 983-996.
- Donahue, E. G., Forest, J., Vallerand, R. J., Lemyre, P. N., Braud, L. C. & Bergeron, E. (2012). Passion for work and emotional exhaustion: the mediating role of rumination and recovery. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 4(3), 341-368.
- Ertuğ, H. İ. (2018). *Üniversite öğrencilerinde algılanan duygusal istismar ve ruminasyon ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Karatepe, H.T. (2010). *Ruminatif düşünme biçimi ölçeğinin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı Ve Sinir Hastalıkları Eğitim Ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri*. Ankara: Edge Akademi.
- Martin, L.L. ve Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. Wyer, R. S. (Ed.). *Advances in social cognition içinde* (s.1-47). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Morsünbül, Ü, Crocetti, E, Çok, F., & Meeus, W. (2014). The Utrecht Management of Identity Commitment Scale (U-MICS): Gender and age measurement invariance and convergent validity of the Turkish version. *Journal of Adolescence*, 37, 799-805.
- Oral, T. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme düzeylerinin öz-anlayış, kişilerarası hataya ilişkin ruminasyon ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Treynor, W., Gonzalez, R. ve Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 247-259.
- Türkçe Tıp Dili Kurulu (2007). *Türkçe tıp dili klavuzu*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Basımevi.
- Uçar, M.E. (2017). Biliş ihtiyacı benlik saygısı tamamlama ihtiyacı ve kimlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2), 640-656.

## Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışman Tercihleri: Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Yansımaları

Melike Koçyiğit

Akdeniz Üniversitesi

### Problem Durumu

Danışmanların psikolojik yardım arama davranışını etkileyen bireysel ve çevresel birçok faktör olduğu bilinmektedir. Bu süreç, danışanın bir ihtiyacının ve problemin farkına varmasıyla başlamaktadır. Yardım alma sürecini açıklayan modellerde psikolojik yardım alınacak kişinin belirlenmesi de bir aşama olarak sunulmaktadır. Bu aşamada bireyin cinsiyet, yaş, uzmanlık alanı, ücret gibi pek çok faktöre ilişkin bir değerlendirmesi söz konusudur. Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerini psikolojik yardım sürecini etkileyen demografik özellikler arasındadır.

Araştırma sonuçlarına göre kadınların daha çok psikolojik yardım aldığı ve kendilerini daha kolay açabildikleri; erkeklerin ise psikolojik yardım almaya daha olumsuz tutuma sahip olduğu ve psikolojik yardım almayı zayıflık olarak algıladığı bilinmektedir. Benzer şekilde bireylerin yardım almaya ihtiyaç duydukları konu alanlarında da cinsiyete göre farklılıklar söz konusudur. Danışanın cinsiyeti kadar psikolojik danışmanın cinsiyetine ilişkin algılar ve beklentiler de tercihlerde etkili olabilmektedir. Danışanlar için psikolojik danışmanın cinsiyeti cinsel konular ve ilişkisel konular paylaşılacaksa önemli bir belirleyici olarak görülmektedir. Öte yandan yaşa ve danışanın sunduğu problem alanına göre uzmanın cinsiyetine dair tercihlerine ilişkin birbirini destekleyen çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçlar da söz konusudur. Cinsiyet tercihi ve paylaşılacak konulara ilişkin farklılıkların psikolojik danışman adaylarında nasıl olduğunu inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan birinde kadınların psikolojik yardım almaya daha olumlu tutumları olduğu ortaya konmuştur. Sınıf düzeyi de yardım alma davranışında farklılık yaratan bir değişken olarak görülmektedir.

Psikolojik danışman adayları aldıkları mesleki eğitimin bir sonucu olarak diğer bireylere kıyasla psikolojik yardım alma sürecinin nasıl başladığına ve nasıl sürdüğüne, kimden profesyonel yardım alınabileceğine ilişkin bilgilere sahiptir. Bir ruh sağlığı çalışanı adayı olarak kendisinin de ihtiyaç duyduğunda psikolojik yardım alabileceğinin farkındadır. Nitekim bir araştırmada psikolojik danışman adayları, lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerdeki yaşantıları sonucunda probleminin farkına vardığını, böylece yardım almaya karar verdiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla psikolojik danışman adaylarının eğitimleri sırasında edindiği bilgilerin ve deneyimlerin, psikolojik yardım alacakları kişiyi seçerken de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada, psikolojik danışman adaylarının psikolojik yardım alması durumunda, cinsiyet özelinde, psikolojik danışmana ilişkin tercihlerinin ne yönde olacağı anlaşılmaya çalışılmıştır. Cinsiyet tercihlerine ilişkin açıklamaları ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarını da ortaya koymak amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu araştırma bir tarama çalışması olup, veri toplama aracı olarak çevrimiçi anket kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan anket aracılığıyla, psikolojik danışman adaylarının yardım almayı istedikleri profesyonelin cinsiyetine ilişkin tercihleri ve yardım alacakları konunun cinsiyet tercihinde etkili olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Ankette psikolojik danışman adaylarının sınıf düzeyi, daha önce psikolojik yardım alma durumları ve tercihlerini ortaya koymak üzere 15 soru bulunmaktadır. Katılımcılardan, psikolojik danışmanın cinsiyetine ilişkin tercihlerini açık uçlu sorularda açıklaması istenmiştir. Benzer şekilde problem alanına göre cinsiyet tercihleri değişiyor ya da değişmiyor ise gerekçesini açıklamaları beklenmiştir. Araştırmaya 33 devlet, beş özel üniversitede rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programında öğrenim gören öğrenim gören 351 psikolojik danışman adayı katılmıştır. Psikolojik danışman adaylarına sosyal medya gruplarından yapılan duyurular aracılığıyla ulaşılmıştır. Yaş ortalaması 21 olan katılımcıların 280'i kadın, 71'i erkektir. Birinci sınıftan 133, ikinci sınıftan 64, üçüncü sınıftan 81, dördüncü sınıftan psikolojik danışman adayı katılmıştır. Psikolojik danışman adaylarının %41'i daha önce bir psikolojik yardım almıştır. Bu yardım deneyimlerinin %73'ü bireysel, %8.8'i ise grupta psikolojik danışmadır. 29 katılımcı (%19,6) ise hem bireysel hem de grupta psikolojik danışma almıştır. Psikolojik yardım deneyimlerinin süresi çeşitlilik göstermekle birlikte, tek oturum psikolojik yardım alan katılımcılar olduğu gibi 8 yıl süren psikolojik yardım deneyimi de söz konusudur. Daha önce psikolojik yardım alan psikolojik danışman adaylarının %75'i bu yardımı kadın uzmandan almıştır. Toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili bilgi edinebilecekleri kaynaklar olarak herhangi bir ders alma ve bir seminere ya da çalışmaya katılma durumları da sorulmuştur. Psikolojik danışman adaylarının %40.7'i toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili bir ders almıştır. Katılımcıların %44.2'si ise toplumsal cinsiyet rolleri konulu bir seminere ya da çalışmaya katılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

“Bugün bir psikolojik yardım alacak olsanız psikolojik danışmanın/terapistin cinsiyeti ne olsun istersiniz?” sorusuna psikolojik danışman adaylarının “fark etmez” (%76.4) yanıtını verdiği görülmektedir. Katılımcıların %20.8’i yardım alacağı uzmanın “kadın” olmasını, %2.8’i ise “erkek” olmasını istediğini belirtmiştir. Cinsiyet, daha önce psikolojik yardım alınan psikolojik danışmanın cinsiyeti, toplumsal cinsiyete dair ders alma veya bir eğitime katılma durumu ile psikolojik danışmanın cinsiyetine ilişkin tercihleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Katılımcıların “cinsiyeti fark etmez, çünkü .....; kadın/erkek olsun isterim, çünkü .....” gibi cümle tamamlama sorularına verdikleri yanıtlardan ise temalar oluşturulmuştur. Cinsiyet tercihini fark etmez olarak belirten katılımcıların, uzmanın mesleki yeterliliği ve terapötik ilişkinin kurulmasının önemli olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir. Kadın ya da erkekleri tercih ettiğini belirten katılımcıların bu tercihlerinde, kendilerine dair algılarının ve kadın-erkeğe ilişkin algılarının ve önceki psikolojik yardım alma deneyimlerinin belirleyici olduğu görülmektedir. Cinsiyeti fark etmeksizin, katılımcılar “hemcinse açılmak daha kolay” bulmaktadır.

Psikolojik yardım alacakları problem alanına göre cinsiyet tercihlerinin değişip değişmediği ile ilgili soruya verilen yanıtlarda katılımcıların büyük çoğunluğunun akademik ve mesleki konularda (n=325), ekonomik konularda (n=322), kişilikle ilgili konularda (n=305), aile (n=292) ve sosyal ilişkilerle (n=294) ilgili konularda cinsiyet tercihine “fark etmez” yanıtını verdiği görülmektedir. Öte yandan romantik ilişkiler (n= 223) ve özellikle cinsel konularla (n=141) ilgili konularda “fark etmez” yanıtı verenlerin sayısının düştüğü görülmektedir. Nitekim cinsel konularda cinsiyet tercihleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $X^2= 139.61, p<0.05$ ). Psikolojik danışman adaylarının 166’sı cinsel konular için yardım alırlarsa uzmanın kadın olmasını tercih etmektedir. Bu durumu, kadın katılımcılar “kadın profesyonelle daha rahat anlatacağı, erkeklere anlatırken utanacağı, kadınların daha detaycı olması, erkeklerin duyguları anlamadığı, kadınların duygusal konularda daha samimi ve anlayışlı olması” gibi gerekçelerle açıklamıştır. Öte yandan romantik ilişkilerde erkeklerin daha objektif ve sakin olduğunu düşünen kadınlar da erkek uzmanı tercih ettiklerini belirtmiştir. Erkek katılımcılar ise cinsel konuları hemcinsine anlatmayı daha rahat bulduklarını ifade etmiştir. “Anlatacağım şeylerin gizli kalacağını bilmem, anlaşılmam ve profesyonelce yaklaşması yeterli olacaktır, cinsiyeti fark etmez” şeklinde yanıt veren katılımcılar ise konu alanına göre de cinsiyete göre bir tercihleri olmadığını belirtmiştir.

Psikolojik danışman adaylarının büyük çoğunluğunun profesyonelliğe, mesleki yetkinliğe vurgu yaparak cinsiyet tercihini “fark etmez” şeklinde ifade etmesi mesleki kimliğin geliştiği yönünde değerlendirilebilir. Mesleki bilgi ve deneyimine göre tercih yapmanın yeterli olacağını düşünmeleri hem etik hem de profesyonel bir tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Kadın ya da erkek olmasına ilişkin tercih bildiren katılımcıların ise bu tercihlerinde, önceki psikolojik yardım alma deneyimlerinin, kadın ve erkeklerle iletişim kurma deneyimlerinin, kültürün etkisiyle şekillenen toplumsal cinsiyet rollerinin, kişilik özelliklerinin ve psikolojik danışmandan beklentilerinin etkili olduğu söylenebilir. Psikolojik danışman adaylarının da benzer kültürlenme sürecinden geçmelerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılara sahip olmalarının bir sebebi olarak görülebilir. Tüm bulgular ışığında araştırmacılara, psikolojik danışman eğitimcilerine ve psikolojik danışman adaylarına yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** psikolojik danışman, danışan, cinsiyet, toplumsal cinsiyet rolleri, psikolojik danışman tercihleri

## Kaynakça

- Çivan, K. (2019). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- DeGeorge, J., Constantino, M. J., Greenberg, R. P., Swift, J. K., & Smith-Hansen, L. (2013). Sex differences in college students' preferences for an ideal psychotherapist. *Professional Psychology: Research and Practice, 44*(1), 29.
- Fuller, F. F. (1963). Influence of sex of counselor and of client on client expressions of feeling. *Journal of Counseling Psychology, 10*(1), 34.
- Fuller, F. F. (1964). Preferences for male and female counselors. *Journal of Counseling & Development, 42*(5), 463-467.
- Haskan Avcı, Ö., Tuna, B., Büyükçolpan, H., Güngör, A., & Yörükoğlu, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışman tercihlerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9*(52), 209-239.
- Kocaayan, F., & Koçyiğit Özyiğit, M. (2018). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik yardım alma deneyimleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8*(3), 407-438.

Kalkan, M. ve Odacı, H. (2005). Cinsiyet ve cinsiyet rolünün psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 57-64.

Koçyiğit, M , Pamukçu, B. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmadan beklentileri: Cinsiyet, psikolojik yardım alma deneyimi, psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ve kişilik özelliklerinin rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4) , 2148-2171 . DOI: 10.17240/aibuefd.2018.18.41844-504881

Özbay, Y., Erkan, S., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2008, April). University students' help seeking attitudes, gender roles and self-concealment levels. Paper presented at *International Congress of Counseling, Bahçeşehir University, İstanbul*.

Pikus, C. F., & Heavey, C. L. (1996). Client Preferences for Therapist Gender. *Journal of College Student Psychotherapy*, 10(4), 35–43. doi: 10.1300/J035v10n04\_05

Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. V. (2005). Young people's helpseeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 218–251. doi: 10.5172/jamh.4.3.218

Türküm, A. S. (2005). Who seeks help? Examining the differences in attitude of Turkish university students toward seeking psychological help by gender, gender roles, and help-seeking experiences. *The Journal of Men's Studies*, 13(3), 389-401.

Yanico, B. J. & Hardin, S. I. (1985). Relation of type of problem and expectations of counselor knowledge and understanding to students' gender preferences for counselors. *Journal of Counseling Psychology*, 32(2), 197.



## Subjective Well-being in the times of COVID 19: Role of Health Promoting Behaviors among University Students

Seren Günes, Burcu Pinar Bulut

Odtü, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

### Problem Durumu

With the COVID 19 Pandemic, individuals experienced major changes in their daily lives, including their economic conditions, as well as, heightened physical and mental health problems (Özdin & Bayrak Özdin, 2020). COVID 19 Epidemic is thought to lead heightened levels of anxiety, fear, anger, stress, which in turn could deteriorate psychological health (Bekaroglu & Yilmaz, 2020). These problems might also lead to diminished levels of subjective well-being (SWB). Subjective well-being (SWB) was defined as individuals' evaluations of their moods, emotions, as well as general and domain specific areas of life (Diener, 1984). University students could be specifically susceptible toward these changes, because of the ambiguities of emerging adulthood, as a developmental phase, which brings continuous changes for identity and relationships (Arnett, 2000).

In order to control the spreading of the pandemic, health authorities encouraged people to engage in health promoting behaviors such as engaging in individual sport activities, having a balanced diet, as well as applying personal hygiene precautions. Health promoting behaviors (HPB) were defined as individual acts aiming to control, maintain, and enhance their physical and psychological health (Acton & Malathum, 2000). Walker and colleagues (Walker & Hill-Polerecky, 1996; Walker, Sechrist, & Pender, 1987) identified six health promoting behaviors, namely health responsibility, physical activity, diet, spiritual development, interpersonal relationships, and stress management. Individuals engage in these HPB for both avoiding, and maintaining their psychological and physical health status (Conner & Norman, 1996). Previous studies suggested that health promoting behaviours could play a role in predicting individuals' subjective well-being (Mo & Winnie, 2010). All in all, the current study aimed to investigate the role of health promoting behaviors in predicting SWB among university students during COVID 19 Pandemic..

Individuals' age, gender, SES levels, as well as physical and psychological health conditions could play significant roles in both HPB and SWB, thus these factors were controlled in the current study.

### Yöntem

#### *Participants:*

229 university students aged between 19-24 ( $M = 21.41$ ,  $M = 1.34$ ) filled in the questionnaires regarding their demographic information, health promoting behaviors, and SWB, in an online platform between April - May 2020.

#### *Data collection tools:*

Demographic information form included questions regarding participants' age, gender, physical and psychological illness condition, as well as perceived SES levels.

Health Promoting Behaviors were measured with Healthy Life Style Behavior Scale – II (Bahar et al., 2008; Walker & Hill-Polerecky, 1996; Walker, Sechrist, & Pender, 1987). The original scale is consisted of six factors, namely, health responsibility, physical activity, diet, spiritual development, interpersonal relationships, and stress management. In total, the scale had 52 item, evaluated on 4-Point-Likert scales (from never to always). The internal consistency scores for the original study ranged between .79-.87. Turkish adaptation of the scale was conducted by Bahar and colleagues (2008), the internal consistency scores ranged between .64 and .79. For the current study, health responsibility (9 items), physical activity (8 items), diet (9 items), and stress management (8 items) factors were included.

Subjective well-being was measured with Huebner Student Life Satisfaction Scale (Huebner, 1993; 2001). It is a single factor measure, and consists of seven items measured on a 6-Point Likert scale ("Strongly Disagree" to "Strongly Agree"). The internal consistency of the original scale was reported to be .84. This measure was translated by the first author, and back translated by a research assistant who had a good command of both Turkish and English. In the current study the scale had a good internal consistency Cronbach alpha score (.87).

**Procedure:**

The current study was approved by the Ethical Committee in the first author's university. The data collection tools were integrated into an online platform, namely Qualtrics. The advertisements of the study were shared in social media accounts.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

To investigate the research questions, a hierarchical regression analysis was conducted. In the first step, age, gender, diagnosis of physical and psychological illnesses, as well as perceived SES was entered into the equation. In the second step, all four health promoting behaviors (physical activity, health responsibility, diet, and stress management) were entered into the equation. The overall regression model explained approximately 16 % of the total variance in SWB among university students ( $R^2 = .157$ ,  $F(9,219) = 4.525$ ,  $p < .001$ ). In the last step of the analysis, the significant predictors were gender (Beta =  $-.148$ ,  $p = .025$ ), perceived SES level (Beta =  $.239$ ,  $p < .001$ ), and stress management (Beta =  $.155$ ,  $p = .044$ ). Accordingly, being female was associated with lower levels of SWB, while perceived SES and stress management were positively associated with SWB among university students during COVID 19 Pandemic. These results will be discussed in the light of existing literature, and health education policies.

**Anahtar Kelimeler:** COVID19, subjective well-being, health promoting behaviors, university students

**Kaynakça**

- Acton, G. J., & Malathum, P. (2000). Basic need status and health-promoting self-care behavior in adults. *Western Journal of Nursing Research*, 22(7), 796–811.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *The American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bekaroğlu, E. ve Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne*, 8(18), 573-584. doi: 10.7816/nesne-08-18-14
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Mo, P. K., & Winnie, W. M. (2010). The influence of health promoting practices on the quality of life of community adults in Hong Kong. *Social indicators research*, 95(3), 503-517.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.
- Özdin, S., & Bayrak Özdin, Ş. (2020). Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(5), 504-511.
- Walker, S. N., Sechrist, K. R., & Pender, N. J. (1987). The Health-Promoting Lifestyle Profile: Development and psychometric characteristics. *Nursing Research*, 36(2), 76–81. <https://doi.org/10.1097/00006199-198703000-00002>

## Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Hekimlik Mesleğine Adanmışlık Düzeylerinin İncelenmesi

İbrahim Uysal

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

### Problem Durumu

Tıp eğitiminin temel amacı, öğrencileri mesleki yeterlilikle donatmak ve onları yaşam boyu öğrenmeye hazırlamaktır. Yaşam boyu süren bu eğitimde hedef toplum gereksinimlerini karşılayacak mesleki yeterliliklere sahip (bilgi, beceri, tutum ve davranış) iyi hekimlerin yetiştirilmesidir (Frankford ve ark. 2000). Günümüzde sağlık hizmeti sunumunda yaşanan yetersizliklerin temel ve sürekli eğitimde yaşanan sorunlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Tıp eğitiminin hedeflerine ulaşmasında adanmışlık önemli bir psikomotor özelliktir. İşe adanmışlık, kişinin işle ve diğer kişilerle olan bağlantılarını teşvik eden, kişisel varlığını (fiziksel, zihinsel ve duygusal), aktifliğini ve rolünü tam olarak performansına yansıtarak yerine getirmeyi ifade eder (Kahn, 1990). Ayrıca sağlık çalışanlarının tükenmişlik ve işe adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada tükenmişlik ile işe adanmışlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Satır 2019). Tıp eğitimi ve sağlık hizmeti sunumu, özverili insan gücüne ihtiyaç duyan alanlar olmakla birlikte değişim ve yenilenmenin en hızlı olduğu alanlar arasındadır. Bu açıdan tıp eğitimi ve sağlık hizmeti sunumunda görev alan bireylerin mesleklerine duydukları en önemli psikomotor özelliklerinden biri mesleki adanmışlıklarıdır. Adanmışlık, insanın bir hedefe doğru bütün duygularını ve düşüncelerini birleştiren ve yönlendiren bir kavramdır.

Meslek ise, eğitimden ve öğretimden türetilmiş özel bir beceriye sahip olan ve bu becerileri öncelikle başkalarının çıkarları doğrultusunda kullanmaya hazır olan öz-denetimli gruplardan meydana gelen bir yapıyı temsil etmektedir (Klass, 1961). Meslek, kişinin kimliğinin en önemli kaynağı olup, onun etraftan saygı görmesine, başkaları ile ilişki kurmasına, toplumda bir yer edinmesine ve işe yaradığı duygusunu yaşamasına olanak veren bir etkinlik alanıdır (Kuzgun, 2000). Meslek alanında kişinin etkinliğini ve verimliliğini etkileyen en önemli unsurlardan biride mesleki adanmışlıktır. Mesleğe adanmışlık yüksek olduğunda, meslek çalışanın yeteneklerini en üst seviyede sergileyebilme, kariyerini geliştirmek için çaba harcama, mesleğini sürdürme olasılığı da yükselmektedir (Mayer ve ark. 1993; Lee ve ark. 2000). Bu açıdan tıp fakültesi öğrencilerinin gelecekte mesleğe ve kendi gelişimlerine katkı sağlaması, mesleğinin gerektirdiği büyük motivasyonu koruması, etkin ve kaliteli sağlık hizmeti sunması beklenmektedir. Tıp fakültesi öğrencilerinin hekimlik mesleğine adanmışlıklarının belirlenmesi ve adanmışlıklarını etkileyen faktörlerin belirlenerek motivasyonlarını yüksek tutacak uygulamaların artırılması gerekmektedir.

### Yöntem

Araştırma ilişkisel karşılaştırma türünde yapılandırılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek Ayтуğ Koşan ve Toraman (2020) tarafından geliştirilen "Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Hekimlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" dir. Ölçeğin tek boyutlu 9 maddeden oluştuğu ve ölçeğin güvenilirliğinin .88 olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin geçerliliği yapı geçerliliği düzeyinde incelenmiştir. Yapı geçerliliği incelenirken hem klasik test kuramı (KTK), hem de madde tepki kuramı (MTK) düzeyinde incelenerek kanıtlar sunulmuştur. Açıklayıcı faktör analizinde elde edilen yapı doğrulayıcı faktör analizi ile de doğrulanmıştır (Ayтуğ Koşan ve Toraman, 2020). Veri toplama aracı online olarak google formlar aracılığı ile katılımcılara gönderilmiş olup araştırmaya katılımında gönüllü olan ve onam veren katılımcılardan veri toplanmıştır. Böylelikle araştırma amaçlı örneklem (convenience sampling) türünde yapılandırılmıştır (Maxwell, 1996; Patton, 2002; Christensen et al. 2014). Araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Tıp Fakültesinde öğrenim gören dönem 1'den dönem 6'ya kadar farklı sınıf düzeylerinden 498 öğrenci katılmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, karşılaştırma analizleri ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri, dönemleri, uzmanlık okumak isteyip istemedikleri ve neden tıp fakültesini tercih ettikleri gibi değişkenler ile adanmışlık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Adanmışlık ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Normal dağılım koşulu sağlanmadığı için (Kolmogorow-simimov,  $p < 0,05$ ). nonparametrik testler tercih edilmiştir. Cinsiyet ve uzmanlık okumak isteyip istememeleri ile adanmışlık skorları arasındaki farklılık test edilirken Mann whitney U testi, dönem ve tıp fakültesi tercihi nedeni ile adanmışlık skorları arasındaki ilişki test edilirken spearman korelasyon analizi uygulanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin adanmışlık ölçeği skorları  $34,69 \pm 0,34$  olarak hesaplanmıştır. Cinsiyete göre yapılan karşılaştırma analizi sonucunda kadın öğrencilerin adanmışlığının erkek öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim görülen dönem ile adanmışlık düzeyi arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda

anlamli düşük düzeyde negatif korelasyon belirlenmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe adanmışlık düşmektedir (-0,117, p: >0,05). Uzmanlık okumak isteyen öğrencilerde ve Tıp Fakültesini seçme nedeni idealindeki meslek olduğunu belirten öğrencilerde adanmışlık daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe bağlılık düzeylerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Üniversite tercihiyle birlikte gelecekte kendilerini tercih ettikleri mesleğin birer üyesi olarak hissetmeye başlayan öğrencilerin eğitimleri sırasında mesleki adanmışlıkların artırılması, yaptıkları işlere bağlılıklarını, motivasyonlarını etkilemekle birlikte bir meslek çalışanı olarak mesleğin önde gelen bir savunucusu olmalarını sağlayacaktır. Bu nedenle öğrencilerin adanmışlık düzeyini ele almak ve incelemek önemli bir değere sahiptir.

**Anahtar Kelimeler:** Meslek, Adanmışlık, Tıp Fakültesi, Öğrenci

#### Kaynakça

- Aytuğ-Koşan AM., Toraman C. (2020). Development and application of the commitment to profession of medicine scale using classical test theory and item response theory. *Croatian Medical Journal*, 61(5), 391-400.
- Christensen L.B., Johnson RB., Turner LA. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson
- Fraenkel J.R. ve Wallen N.E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw Hill.
- Frankford DM, Patterson MA, Konrad TR. (2000). Transforming practice organizations to foster lifelong learning and commitment to medical professionalism. *Academic Medicine*, 2000;75(7):708-17.
- Kahn WA. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work, *Academy of Management Journal*, Vol.33, No.4, 1990, pp.692-724.
- Klass AA. (1961). Viewpoints: what is a profession? *Canad. M.A.J.*, 85, 698-701.
- Kuzgun Y. (2000). *Meslek danışmanlığı* (2. Baskı) Ankara: Doğu Matbaacılık.
- Lee K, Carswell J, Allen NJ. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relation with person and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 2000; 85(5):799-811. doi:10.1037/0021-9010.85.5.799.
- Maxwell JA. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage Publications.
- Meyer JP, Allen NJ, Smith CA. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 1993;78(4):538-551. doi:10.1037/0021-9010.78.4.538
- Patton MQ. (2002). *Qualitative evaluation & research methods*. Sage Publication.
- Satır S. (2019). Tükenmişlik Sendromu ve İşe Adanmışlık ve Bir Uygulama. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Y.L. Tezi, ss. 99.

## Three Decades of School Climate Research in Czech Republic: A Scoping Review with Significant Outcomes

Filip Kachnic

Charles University

### Problem Durumu

This scoping review sums up the scope of the Czech research literature on school climate for the last three decades. The motive for conducting this scoping review is to understand the state of school climate research in Czech Republic in terms of its general scope. We argue, that school climate research has the capability to inform educational policy when it is systematically reviewed. This scoping review defines the scope of future systematic reviews for the area of school climate. The general aim of a scoping review is the synthesis of scientific literature and the subsequent assessment of its focus (Tricco et al, 2018). School climate (Cohen & Espelage, 2020) and scoping reviews (Harden et al, 2006) are generally used to inform educational policy around the world.

Our main research question is: *What is the focus of Czech school climate literature for the period 1991-2020?* From the very beginning, choosing the right keyword and choosing the database with which we intended to perform the search was very important for us to obtain relevant results. We believe that areas of research that do not have clear terminological clarifications require a higher stop on the selection of terms and databases in which we search. In the case of the school climate, the terminological ambiguity is relatively well known (Cumming et al, 2017, p. 17). However, it should be noticed that it is not the only area of research where it is necessary to pay attention to the clarification of terminological concepts. It is also marked by attempts to unify terminological ambiguities.

The term "school climate" was used when conducting this scoping review due to its systematic inclusion in Czech Pedagogical Thesaurus (CPT), which is a systematic gathering of pedagogical terms in Czech Republic. CPT has assigned the term "school climate" a total of 683 records. The fact that the term "school climate" is included in the thesaurus in practice means that it has often appeared in the keywords of publications. Keywords are created in the Pedagogical Bibliographic Database (PBD) based on content analysis of records. Terms that are often mentioned as keywords in publications in the PBD are moved to the hierarchical position of the thesaurus (Email communication, Petišková, May 6, 2020). The use of the thesaurus as a basis for terminological clarity in databases is also utilized, for example, at the United Nations. It serves as a categorization tool, is multidisciplinary in nature and is regularly updated in the Dag Hammarskjöld Library of the United Nations Department of Public Information (About the UNBIS Thesaurus).

### Yöntem

The scoping review was conducted in the Pedagogical Bibliographic Database (PBD) of the J. A. Komenský Pedagogical Library in Prague (during June 2020) and in cooperation with a librarian of the Faculty of Education at Charles University. The reason for choosing this database is its systematic and terminologically uniform annotation of bibliographic records using the Czech Pedagogical Thesaurus (CPT) (Petrovičová, 2012; Email communication, Petišková, May 6, 2020). We thus respond to the relatively well-known need for terminological unity in the field of research of foreign students and the school climate both at home and abroad (Thapa et al, 2012). In the first step, we searched for keywords related to the school climate by searching with the keyword "school climate" in the Pedagogical Bibliographic Database (PBD). In the second step, we extracted all inter-connections of all keywords by using a specially designed script. In the third step, we cleaned up the data by removing duplicates and created a set of keywords that were associated with the keyword "school climate" by frequency in each bibliographical record.

Tricci et al (2018) who created a protocol specifically to increase the quality of scoping reviews, is methodologically based on the studies of Arksey & O'Malley (2005) and Levac et al (2010). The aim of the protocol is to contribute to the transparency of data collection through scoping review. Scoping reviews have a different goal compared to systematic reviews. Their aim is to synthesize the literature and subsequently assess the focus of the literature on a particular topic (Tricco et al, 2018). Since these was exactly our research question (namely: *What is the focus of Czech school climate literature for the period 1991-2020?*), the scoping review was very suitable. The main feature of a scoping review is a higher degree of coverage, which was in our case achieved by selecting broader criteria when searching in Pedagogical Bibliographic Database (PBD). In the search, we focused on the relevance of the database in which we performed the search (Stansfield et al, 2012) to follow recommendations on enhancing quality of review studies (Gough, 2013).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Searching by using the keyword "school climate", we identified a total of 383 records in Czech in the Pedagogical Bibliographic Database (PBD). Using a script, we identified a total of 2550 keyword combinations with the keyword "school climate." In the records of the Pedagogical Bibliographic Database (PBD), the keyword "school climate" was most often associated with the keyword "primary school" (N = 113). The second most numerous combination was "school climate" and "school environment" (N = 103). The third most numerous combination was "school climate" and "interpersonal relationships" (N = 92). The fourth most numerous combination was "school climate" and "teacher-student relationship" (N = 92). In general, it can be noted that the identified scope of school climate, indicate that Czech school climate literature (CSCL) is mostly focused on studying school as an institution ("elementary school" and "school environment") and in relational contexts ("interpersonal relationships" and "teacher-student relationship").

**Anahtar Kelimeler:** school climate, scoping review, Czech pedagogical bibliographic database

## Kaynakça

Cohen, J., & Espelage, D. L. (2020). *Feeling Safe in School: Bullying and Violence Prevention around the World*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

Cumming, T. M., Marsh, R. J., & Higgins, K. (2017). *School connectedness for students with disabilities: From theory to evidence-based practice*. Routledge.

Český pedagogický tezaurus. (n.d.). Pedagogická knihovna J. A. Komenského. Retrieved from <https://www.npmk.cz/knihovna/o-knihovne/cesky-pedagogicky-tezaurus>

Český pedagogický tezaurus: <https://www.npmk.cz/knihovna/o-knihovne/cesky-pedagogicky-tezaurus>

Gough, D. (2013). Meta-narrative and realist reviews: guidance, rules, publication standards and quality appraisal. *BMC medicine*, 11(1), 1-4.

Harden A, Thomas J, Kavanagh J (2006) Doing systematic reviews for policy-makers: lessons from three systematic reviews. Presented at: Sixth Annual Campbell Collaboration Colloquium, Los Angeles, California, USA, 22-24 February.

Kachnic, F. (2020, November). Positive school climate for new immigrant students in Czech elementary school: From school-specific definition to whole-school strategy. Paper presented at the 8th World Conference on Violence in Schools of the International Observatory for School Climate and Violence Prevention, Puerto Vallarta, Mexico.

Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3, e11. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>

Kim, D. H., & Kim, J. H. (2013). Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicator Research*, 112, 105–127. doi:10.1007/s1120511012–0042–0048

Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation science*, 5(1), 69.

National School Climate Council (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from: [https://www.nyccharter-schools.org/sites/default/files/resources/The\\_School\\_Climate\\_Challenge.pdf](https://www.nyccharter-schools.org/sites/default/files/resources/The_School_Climate_Challenge.pdf)

National School Climate Center (NSCC). (2009). *National school climate standards: Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement*. Center for Social and Emotional Education. Retrieved from: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-standards-csee.pdf>

Pedagogická bibliografická databáze na webových stránkách Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského, Petrovičová Marcela. Retrieved from: <https://www.svkkl.cz/en/ctenar/clanek/1621>

Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education*, 8(1), 26–35.



- Pace-Sigge, M. (2018). M. Ross Quillian, Priming, Spreading-Activation and the Semantic Web. In *Spreading Activation, Lexical Priming and the Semantic Web* (pp. 7-28). Palgrave Pivot, Cham.
- Pickeral, T., Evans, L., Hughes, W., & Hutchison, D. (2009). *School climate guide for district policymakers and educational leaders*. New Center for Social and Emotional Education.
- Stansfield, C., Kavanagh, J., Rees, R., Gomersall, A., & Thomas, J. (2012). The selection of search sources influences the findings of a systematic review of people's views: a case study in public health. *BMC medical research methodology*, 12(1), 1-8.
- Quillian, M. R. (1967). Word concepts: A theory and simulation of some basic semantic capabilities. *Behavioral science*, 12(5), 410-430.
- Tricco, AC, Lillie, E, Zarin, W, O'Brien, KK, Colquhoun, H, Levac, D, Moher, D, Peters, MD, Horsley, T, Weeks, L, Hempel, S et al. PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Ann Intern Med*. 2018,169(7):467-473. doi:10.7326/M18-0850.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). *School Climate Research Summary: August 2012*. School Climate Brief, No. 3. National School Climate Center, New York, NY. Retrieved from: [www.schoolclimate.org/climate/research.php](http://www.schoolclimate.org/climate/research.php).

## Zoom Tükenmişlik ve Yorgunluk Ölçeğinin Türkçe Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Hale Sezer, Nazan Kılıç Akça

İzmir Bakırçay Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünya Sağlık Örgütü Mart 2020'de, COVID-19'u bir pandemi olarak ilan etti ve bu da halk sağlığı acil durumunu oluşturdu (WHO, 2020). Sosyal mesafe, karantina ve sosyal temas yerlerinin (örn. okullar ve işletmeler) kapatılması gibi halk sağlığı önlemleri, virüsün yayılmasını yavaşlatmak için dünyanın dört bir yanındaki hükümetler tarafından benimsendi (Nussbaumer-Streit et al., 2020). Toplum olarak genellikle evlerinin dışında gerçekleştirilen düzenli faaliyetler evde yapılmak zorunda kaldı. Türkiye'de yüz yüze gerçekleştirilen yükseköğretim 6 Mart 2020 tarihinde sonlandırılarak 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim ile eğitime devam etme kararı alındı (YÖK, 2020). Küresel düzeyde, örgün eğitim uygulamalarının yürütülememesi karşısında, çözüm olarak açık ve uzaktan eğitim uygulamaları temel bir öğrenme kaynağı olarak gündeme gelmiştir (Ertuğ, 2020). Bugün küresel düzeyde, yüz yüze eğitim uygulamaları sonlandırılmış ve milyonlarca insan açık ve uzaktan eğitim uygulamaları ile eğitim almaya başlamıştır (Ertuğ, 2020). Uzaktan eğitim, temelde internet ağı aracılığıyla gerçekleştirilen e-öğrenme ortamları oluşturularak öğrencilerin sınıfındaki diğer öğrenciler ve eğitimcileriyle senkron ya da asenkron olarak online platformlar üzerinden iletişim kurdukları ve bilgilerin yine internet aracılığıyla aktarıldığı bir eğitim modeli olarak ifade edilebilir (Avcı & Akdeniz, 2021). Sağlık bilimlerinde okuyan öğrencilerde uzaktan eğitimde asenkron ve senkron dersler şeklinde teorik ve uygulamalı dersleri almaktadır. Türkiye'de yapılan bir araştırmada senkron derslerde en çok kullanılan video konferans sistemleri Big Blue Button, Perculus, Microsoft Teams, Zoom ve Google meeting platformlarının olduğu saptanmıştır (Durak et al., 2020). Video konferans sistemleri arasında sınırlı oturum süresi kapsamında ücretsiz olarak kullanılabilen platform Zoom olması nedeniyle derslerde, kongre, sempozyum, webinar ve konferanslarda kullanımı günden güne artmaktadır (Mpungose, 2021). Zoom platformunun her yerde bulunmasının jenerikleşmeye yol açarak video konferans yerine fiil olarak "Zoom" kelimesinin kullanılması yaygınlaşmıştır. Tıpkı "Googling"e benzer şekilde "Zoom Yorgunluğu" terimini, herhangi bir platformla video konferans sırasında veya sonrasında yaşanan yorgunluğa atıfta bulunmak için kullanılmaktadır. Video konferans görüşmelerine katılmaktan kaynaklanan yorgunluk hissi "Zoom Yorgunluğu" olarak tanımlanmaktadır (Fauville et al., 2021). Bu bağlamda bu araştırmada geliştirilmiş olan Zoom Tükenmişlik ve Yorgunluk Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirliliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Metodolojik tipteki araştırmanın örneklemini, bir üniversitenin 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde sağlık bilimleri alanında öğrenim gören ve çalışmayı kabul eden 317 öğrenci oluşturmuştur. Zoom Tükenmişlik ve Yorgunluk Ölçeği, 5'li Likert tipte, 15 madde ve 3 alt ölçekten oluşmaktadır (Fauville et al., 2021). Araştırmada, "Zoom Tükenmişlik ve Yorgunluk Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına yönelik olarak aşağıdaki yöntemler izlenmiştir. Ölçeğin dil eşdeğerliği için ileri çeviri aşaması, uzlaşma aşaması, geri çeviri aşaması, özgün ve geri çeviri formunun karşılaştırılması ve formun son haline getirilmesi aşamaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü değerlendirmesi için Content Validity Index (CVI) kullanılmış ve uzmanların verdikleri puanların uyumunu ölçmek için Kendall Uyuşum Katsayısı (W) hesaplanmıştır. Ölçeğin dil eşdeğerliği ve kapsam geçerliği değerlendirildikten sonra test-tekerrar test güvenirliliği bir üniversitenin Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden 30 öğrenci üzerinde 15 gün arayla ölçek uygulanmış ve uygulama sonuçları Pearson Momentler Çarpımı katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini görebilmek, maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktörleşme sonuçlarında maddelerin kaç faktör içerisinde gruplandığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliliği için iç tutarlık analizleri, cronbach alpha katsayısı, madde toplam puan korelasyonu, korelasyon katsayısı, iki yarım test güvenirlik katsayısı (ölçeğin ilk ve son yarısı arasındaki korelasyon Guttman Split-Half Güvenirlik Katsayısı ile, ölçeklerin tek ve çift maddeleri arasındaki korelasyon Spearman-Brown Güvenirlik Katsayısı) hesaplanmıştır. Veri analizlerinde IBM SPSS istatistik paketinde AFA sonucu oluşturulan yapının teorik faktör yapısının doğruluğunu test edebilmek için, AMOS 26.0 paket programı kullanılarak, DFA yapılmıştır. Söz konusu doğruluğu değerlendirmek için chi-square ( $\chi^2$ ), Goodness of Fit Index (GFI), Normed Fit Index (NFI), Incremental Fit Index (IFI), Comparative Fit Index (CFI) ve Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA) değerlerine bakılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dil geçerliği sağlanan ölçeğin kapsam geçerlilik indeksi (CVI) 0.98'dir, Kendall's W katsayısı 0.350 p:0.000'dır. Ölçeğin ön uygulaması sağlık bilimleri alanında öğrenim gören 30 öğrenci üzerinde 5 gün arayla tekrar test gerçekleştirilmiş ve veriler normal dağılıma sahip olduğu için Pearson Korelesyon analizi yapılarak pozitif yönde güçlü düzeyde ( $r:0.891$ ,  $p:0.000$ ) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ölçme aracının zamana karşı değişmezliğini test etmek amacıyla t-testi analizi yapılmış olup istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $t: -1.209$ ,  $p:0.237$ ) bulunmamıştır. Ölçeğin KMO katsayısının 0.849, Bartlett's test  $X^2$  değerinin 2747.63 and  $p<0.001$  olduğu bulunmuştur. Ölçeğin beş alt boyuttan meydana geldiği; birinci alt boyut toplam varyansın %20,30'unu, ikinci alt boyutu %16.96'sını, üçüncü alt boyut %14,33'ünü, dördüncü alt boyut %14,24'ünü, beşinci alt boyut %10,97'sini toplam varyansın %76.79'unu açıklamaktadır. DFA sonuçları  $X^2 = 204.575$ ,  $df = 79$ ,  $X^2 / df = 2.589$ ,  $RMSEA = 0.071$ ,  $GFI = 0.93$ ,  $CFI = 0.95$ ,  $IFI = 0.95$ ,  $NFI = 0.93$ ,  $TLI = 0.94$ ,  $RFI = 0.90$ 'dır. Tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.89'dur. Zoom Tükenmişlik ve Yorgunluk Ölçeği, sağlık bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları Zoom yorgunluklarını ve tükenmişliklerini belirlemek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araçtır. Farklı örneklerde denenmesi ve sağlık bilimleri öğrencilerinin yaşadıkları Zoom yorgunluğu ve tükenmişlik durumlarının belirlenmesine yönelik çalışmalarda kullanılması önerilir.

**Anahtar Kelimeler:** Zoom, Yorgunluk, Tükenmişlik, Geçerlik ve Güvenirlik, Ölçek

## Kaynakça

- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (COVID-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117–154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed/issue/61198/910183>
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Türkiye'deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787–810. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.743080>
- Ertuğ, C. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11–53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/55662/761354>
- Fauville, G., Luo, M., Queiroz, A., Bailenson, J. N., & Hancock, J. (2021). Zoom Exhaustion & Fatigue Scale. *SSRN*, 1–26. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3786329>
- Mpungose, C. B. (2021). Lecturers' reflections on use of Zoom video conferencing technology for e-learning at a South African university in the context of coronavirus. *African Identities*, 00(00), 1–17. <https://doi.org/10.1080/14725843.2021.1902268>
- Nussbaumer-Streit, B., Mayr, V., Dobrescu, A. I., Chapman, A., Persad, E., Klerings, I., Wagner, G., Siebert, U., Ledingger, D., Zachariah, C., & Gartlehner, G. (2020). Quarantine alone or in combination with other public health measures to control COVID-19: a rapid review. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2020(9), 1–22. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD013574.pub2>
- WHO. (2020). *WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard*. WHO Health Emergency Dashboard.
- YÖK. (2020). *Basın Açıklaması: Yükseköğretim Kurulu Başkanı Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç*. T.C. Yükseköğretim Kurulu. <https://COVID19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf>

## 2. Sınıf Öğrencilerinin Covid-19 Sürecinde Uyguladıkları Evokuryazarlığı Çalışması Hakkında Veli Görüşleri

Tuğba Soysal, Aysegül Kınık Topalsan

Istanbul Aydın Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğrencilerin ilk ve en önemli toplumsal çevreleri aileleridir ve aileler anlamlı, faydalı ve verimli etkinlikler uygulayarak öğrenciyi öğrenmeye teşvik eder. Bu sayede aileler, öğrencilerin kişilik gelişimleri, benlik gelişimleri ve sosyal gelişimleri gibi birçok alana da olumlu etki yapmaktadırlar. Aileler aynı zamanda öğrencilerin ilk öğretmenleri olduğundan dolayı çocukları okula başladıkları zaman sorumlulukları sona ermez. Tam tersi sorumluluklar daha da artarak öğretmenleri tarafından kademeli olarak paylaşılmaktadır. Birçok araştırmacıda, ailelerin çocuklarının eğitimlerinde, etkili iletişimlerinde ve yol göstermede yaşam boyu önemli bir role sahip olduklarının bilincinde ve farkında olmadıklarını belirtmektedir (Oktay, 2020). Örgün eğitim sürecine başlanmasıyla da aile ve öğretmenlerin kazandırmak istediği ilk hedefler arasında okuma ve yazma becerileri gelmektedir. Bu ilk adım, aynı zamanda okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi yönünde oldukça faydalıdır.

Ev ortamı, aynı zamanda öğrencilerin ilkokula okuryazarlık yönünden desteklendiği ve aile bireyleri ile iletişime geçerek farklı tecrübeler kazandığı yerdir (Sucuoğlu, B., Bayraktar, U., Şahan, D., ve Karaman, S., 2020). Evde yapılan destekleyici çalışmaların etkili ve yararlı olabilmesi için ise ev okuryazarlığı çalışmalarının uygulanması ve gelişmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin geliştirildiği bu ortamların değerlendirilmesi ise çok uzun zamandır devam etmektedir (Son ve Marrison, 2010). Çalışmada kullanılan 'Ev Okuryazarlığı' kavramı, birçok araştırmacı tarafından farklı bakış açıları sunularak tanımlanmaktadır. Örneğin; Burgess, Hecht ve Lonigan (2002) ev okuryazarlığını, 'Ailelerin çocuklarına sunduğu farklı kaynak ve imkanlar ile, bu imkanların sunulmasını sağlayan ailelerin ilgileri, yönelimleri, yetenekleri ve bilgi birikimleri olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer araştırmacıdan Senechal ve LeFevre (2002) ise, 'Ev Okuryazarlığı; çocukların ev ortamında karşılaştıkları kitap okuma şekilleri, yazma etkinlikleri, sahip olduğu kitapların sayısı, evde etkileşimli ve paylaşımlı kitap okuma ve diğer okuryazarlık etkinliklerine ayrılan süre.' şeklinde tanımlamaktadır. Tanımlardan da çıkarılabileceği üzere ev ortamı okuma ve yazma becerilerinin ortaya çıkması ve geliştirilmesi yönünden oldukça önemlidir.

Ev Okuryazarlığı etkinliklerine örnek olarak; öğrencilerin aileleriyle birlikte paylaştıkları hikâye kitapları, yemek tarifleri, kafiye oyunları oynama, müze ziyaretleri, film ve belgesel izleme, gazete veya dergi okuma etkinlikleri verilebilmektedir (Hiğde, A. Y., Baştuğ, M., ve Cihan, H., 2020). Uygulanan bu etkinlikler sayesinde öğrencilerde 'Okuma ve Yazma' kültürü oluşarak gelişmektedir. Aynı zamanda ailede öğrenciye okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde rol model olduklarından dolayı süreç oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İlkokul sürecinde ise, kimi öğrencilerin okuma ve yazma da başarılı ve başarısız olmalarının nedenleri arasında ailelerin ev okuryazarlığıyla ilgili farklı bilgi ve becerileri uygulanmasından olduğu düşünülmektedir (Hiğde, A. Y., Baştuğ, M., ve Cihan, H., 2020). Çünkü öğrencilere uygulanan bu farklı çalışma stilleri ve ortamları onların aynı zamanda gelecekteki akademik ve sosyal anlamda başarılarını da etkilemektedir.

Çalışmada 'Ev Okuryazarlığı' becerilerinin geliştirilmesi ve farkındalık oluşturulması amacıyla, ailelerin çocuklarıyla birlikte uygulayabileceği bir çalışma taslak planı oluşturulmuştur. Beş haftalık bir uygulama sürecini kapsayan bu planda, birçok etkinliğe yer verilerek aile içinde geçirilen zamanında verimli hale getirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen çalışma, öğrencilerin bütünsel gelişimlerini destekleyebilmeleri ve ebeveynlerin okuryazarlık yönlerinin güçlendirilerek aile iletişiminin gelişimini hedefleyen müdahale programlarına yol göstermesi açısından da son derece önem arz etmektedir (Kardeş, S., ve Akman, B., 2020).

Alan yazın incelendiğinde ise, öğrencilerle yapılan ev okuryazarlığı çalışmalarında, ailelerin katılım gösterdiği araştırmalar daha çok okul öncesi dönemde oldukça fazla mevcuttur, fakat ilkokul öğrencileriyle bir çalışma geliştirilerek müdahale programı şekline uygulanan herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir (Kardeş, S., ve Akman, B., 2020). Araştırmanın temel amacı, Pandemi döneminde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin, COVID-19 sürecinde, çocuklarıyla birlikte uygulamış oldukları 'Ev okuryazarlığı' çalışması hakkında görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Amaçlanan durum çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap verilmek istenmiştir.

1. Ev Okuryazarlığı çalışmasının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
2. Ev okuryazarlığı çalışmasının öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

### 3. Ev Okuryazarlığı çalışması hakkında aileler ne kadar bilgi sahibidir?

#### Yöntem

Yapılan araştırmada öğrenci ve veliler, COVID-19 sürecinde ele alındığından, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir olayda ortaya çıkan ayrıntıların açıklanarak birbirleri arasında ilişkiler kurularak değerlendirmeler yapılmasına izin vermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Çalışma aynı zamanda İstanbul İli Ataşehir ilçesinde merkezi bölgede yer alan özel bir ilkokulda, 2020-2021 eğitim-öğretim dönemine online olarak katılan 12 öğrenci ebeveyni ile yürütülmüştür. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt ve kolay ve ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması söz konusudur. Bu araştırma için, araştırmacının kendi sınıfı olan 19 öğrenci ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmacının da kendi sınıfının ebeveynleri ile çalışması kolay ulaşılabilir örnekleme şartı olarak kabul edilmiştir. Araştırma sürecine katılım gösterebilecek 19 öğrenci ebeveynine ilk olarak, “Ev Okuryazarlığı” çalışması hakkında bilgi verilmiştir ve sürece gönüllü olarak dâhil olmak isteyen ebeveynler belirlenmiştir. Sürece 5 kız ve 7 erkek öğrencinin ebeveyni çalışma grubu olarak katılmışlardır.

Verilere ulaşabilmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan ev okuryazarlığı hakkında açık uçlu soruların yer aldığı bir form geliştirilmiştir. Alan çalışmaları incelenerek toplam on sorudan oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Daha sonra çalışılan alan uzmanlarından alınan geri dönütler neticesinde formda yeniden bir düzenlemeye gidilerek diğer soruların tekrarları olabilecek maddeler çıkarılarak toplam sekiz soruluk bir form çalışması düzenlenmiştir. Bu şekilde çalışmada kullanılacak olan form en son haliyle tekrar incelenerek altı soru haline getirilmiştir (Cengiz, Ş. T., & Mazhar, B., 2020). Çalışma kapsamında hazırlanan sorular ailelere ulaştırılarak cevaplandırılması istenmiştir. Gelen cevaplar bilgisayara kaydedilerek kodlanmaya hazır hale getirilmiştir.

Yürütülen ev okuryazarlığı çalışması hakkında hazırlanan açık uçlu form kapsamında elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, incelenen verilerin ortaya çıkardığı temalara göre düzenlenmesi ve araştırma süresinde kullanılan soruların ve alt boyutların verilmesi ile oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda ebeveynlerin yanıtları içeriklerine göre alt boyutlara ayrılarak frekans ve yüzdeler verilmiştir. Ebeveynlerin birden fazla alt boyutta yer alan yanıtları bulunmadığından dolayı bazı sorularda ortaya çıkan alt boyutların sayısı, ebeveyn sayısından fazla olabilmektedir. Ebeveynlerden elde edilen yanıtlar, iki uzman görüşü alınarak alt boyutlara ayrılmıştır ve gelen geri dönütler neticesinde ortak boyutlar oluşturulmuştur. Son oluşan boyutlar tekrar üçüncü bir uzman görüşü alınarak son düzenlenmesi yapılmıştır. Görüşme Formunda bulunan sorulardan alınan yanıtlar incelenerek her bir farklı cevap ve fikre etik kurallar çerçevesince V1, V2, V3 şeklinde kodlar verilmiştir (Kıral, B. 2020). Verilerin analizi süresinde, verilerin güvenilirliği ve geçerliği adına member checking ile katılımcıların onaylanması yapılmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ev okuryazarlığı çalışmasına katılımcı ebeveynlerin çalışma hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Çünkü oldukça yoğun çalışan ebeveynler için bu tarz çalışmaları araştırmaları için zamanlarının kalmayacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla yapılan birçok araştırmada da ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, okuryazarlık bilgileri, ev alışkanlıkları ve kültürleri çocuklarına ayırdıkları okuryazarlık becerileriyle doğrudan bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymaktadır (Akyüz ve Doğan, 2017).

Ev okuryazarlığı çalışmasının ebeveynlerde olumlu yanları olarak öğrencilerin akademik gelişimlerine katkıda bulunulacağı, paylaşımlı okuma ve etkileşimli okuma sayesinde okuma sevgisinin artacağı düşünülmektedir. Özellikle de öğrencilerin okuduğunu anlama alanlarında PISA ortalamalarına bakıldığında OECD'nin oldukça altında kaldığı bilindiğinden dolayı çalışmanın öğrenciler üzerinde oldukça yararlı olduğu düşünülmektedir.

Ev okuryazarlığı çalışmasının öğrenci üzerinde oldukça fazla olumlu etkiye oluşturulacağı düşünülmektedir. En fazla olumlu etki olarak okuma ve yazma tutumlarının olumlu anlamda değişeceği öngörülmektedir.

Ev okuryazarlığı çalışmasının birçok olumlu yanları gerçekleşeceği düşüncesiyle uygulamaya katılan ebeveynlerin etkinlikleri devam ettirmek isteyecekleri öngörülmektedir. Çünkü taslak planın ailelere hazır bir şekilde kaliteli etkinlikler ile verilmesi çalışmayı oldukça kolaylaştırmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Ev okuryazarlığı, aile iş birliği, 2.sınıf ev okuryazarlığı etkinliği, durum çalışması, yarı yapılandırılmış görüşme, kod

**Kaynakça**

- Akyüz, E. ve Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *HÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57.
- Ary, D. Jacobs, L. C. ve Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education 8th edition, Wardsworth Cengage Learning. Canada: *Nelson Education Ltd Exotic Classic*, 56.
- Burgess, S. R. Hecht, S. A. ve Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, Ş. T., & Mazhar, B. (2020). Okul Öncesi Dönemde Evde Okuma Süreci: Aile Beklentilerine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1311-1331.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (Genişletilmiş 3. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Hiğde, A. Y. Baştuğ, M. ve Cihan, H. (2020). Okul Öncesi Dönem Ebeveynlerinin Ev Okuryazarlığı Yaşantılarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 628-645.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2020) Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin ve Kurum Yöneticilerinin Erken Müdahale Programlarına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 295-317.
- Kıral, B. (2020) Velilerin Çocuklarına Karşı Sorumluluklarına İlişkin Bir Durum Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 65-92.
- Mcmillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer (3th ed.)*. New York: Longman
- Oktay, F. (2020). Okul ve aile iletişimi okul öncesi eğitim ve ebeveyn ilişkileri örnekleme. *European journal of educational and social sciences*, 5(2), 113-122.
- Senechal, M. ve LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Son, S-H. ve Morrison, F. J. (2010). The nature and impact of changes in home learning environment on development of language and academic skills in preschool children. *Developmental Psychology*, 46(5), 1103-1118.
- Sucuoğlu, B., Bayrakdar, U., Şahan, D. ve Karaman, S. (2020). Ev Ortamı Tarama Aracı: Küçük Çocukların Ev Ortamlarının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 353-374.
- Şenel, G. D. ve Baştuğ, M. (2020) Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 68-88.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık



## Çocuk Kitapları ve Çizgi Filmlerde Çocuk Gelişimine Yönelik İletilerin İncelenmesi

Ruhi Uysal, Mustafa Bilgen, Zeynep Karataş

MEB, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsanoğlu varoluşundan bu yana kendini sözel, yazılı ve görsel işitsel iletişimin çeşitli araçlarını kullanarak ifade etmeye çalışmıştır. Yazının kullanımıyla uluslar, yüzyıllar boyunca kendilerine ait oluşturdukları deneyim, bilgi ve kültürleri kendilerinden sonraki kuşaklara belirli bir sistem içinde aktarmışlar ve aktarmaya devam etmektedirler. Çünkü her millet kültürel hafızasını zenginleştirmek, yaşatmak ve çeşitli vasıtalarla başkalarına aktarmak ister. Kültür aktarımının sözlü, yazılı, görsel, işitsel ve görsel-işitsel eserler aracılığı ile gerçekleştiği görülmektedir.

Yukarıda belirtilen duygu, düşünce, mesaj içeren iletleri insanların birbirlerine dil vasıtası ile ilettikleri görülmektedir. Bu dilin estetik bir şekilde kullanılmasıyla edebiyat oluşur. Güleriyüz (2013, s.59) "insanın kendisini, başkalarını ve doğayla ilişkilerinde var olan bilgileri yeniden biçimlendirme, yorumlama" şeklinde tanımlamaktadır. Edebiyatın, çocukluk dönemi içinde bulunan bireyler için özel olarak yazılan; çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal, dilsel ve diğer tüm gelişim alanları göz önüne alınarak yazılan türüne ise çocuk edebiyatı denir (Can, 2014, s.9).

İlkokul döneminde çocuklar için çizgi filmler, onları yaşadıkları dünyadan hayal dünyasına götüren bir unsurdur. Çocuk, hayalindeki dünyada kendisini çocuk kitaplarındaki ya da çizgi filmlerdeki kahramanlardan biriyle özdeşleştirerek yaşadığı dünyadaki olayları istediği gibi kurgulamaktadır. Bu duruma bağlı olarak çizgi filmler, çocuğun yaşamını değişik yönlerden etkileyebilmekte; bir anlamda onun hayatını, düşüncelerini, eylemlerini değişik yönlerden biçimlendirmemizin mümkün olduğu söylenebilir.

Çocuklar; bilişsel gelişim, duygusal gelişim, fiziksel gelişim, sosyal gelişim, dil gelişimi ve ahlak gelişimi açısından çok hızlı bir değişim ve gelişim gösterirler. Bu sebeple de eserler hazırlanırken çocukların gelişim ve dönem özellikleri dikkate alınırsa çocuklarda olumlu ve kalıcı etkiler oluşturabilir. Çocukların bu dönemde çizgi filmler ve kitaplardaki iletlerden etkilenmeleri kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkar. Çünkü insanın etkisinde kaldığı bir durum ne kadar uzun olursa ondan etkilenme oranı da o derece büyük olur.

Çocuğun çok kolay ve hızlı erişebildiği, zamanının büyük bir kısmını harcadığı, televizyon ve kitaplar çocuk gelişimi bakımından önem kazanmaktadır. Çocuklar okulda ve evlerinde kendilerine uygun kitaplara rahatlıkla ulaşabilmektedirler. Televizyona erişim ise bir düğmeye basmak kadar kolaydır. Çocukların çok kolay erişebildikleri ve zamanlarını büyük bir bölümünü etkileyen çizgi film ve kitapların çocukları birçok yönden etkilediği düşünülmektedir. Giffard (2011) sevilen kitapların okunmasının çocukların okuma ve düşünme becerilerini geliştirdiğini bildirmiştir. Diğer yandan Kirkorian, Wartella ve Anderson (2014) araştırmalarında iyi tasarlanmış çizgi filmlerin çocukların gelişimini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Bu çalışmalarla, okullarda formal eğitim yanında çocukların kitaplar ve çizgi filmlerden etkilendikleri ortaya çıkmaktadır. Eğitim vasıtası ile kazandırılmak istenen bütün bilgi, beceri ve değerler, çocukların etkileşim halinde oldukları çizgi filmlerde ve çocuk kitaplarındaki iletiden doğrudan etkilendiği görülmektedir.

Kitaplar ve televizyonda yayımlanan çizgi filmler belirli bir amaç için hazırlanmışlardır. Bu amacı gerçekleştirmek için kitaplarda yazınsal, televizyonda ise görsel ve işitsel olarak çeşitli iletler verilmektedir. Çocuklar çizgi filmler ve kitaplarda gelişim özellikleri açısından olumlu ve olumsuz birçok ileti ile karşılaşmaktadırlar. Çocukların gelişim özellikleri bakımından hayatlarının önemli bir evresinde karşılaştıkları iletlerin, çocukları olumlu ve olumsuz etkilemesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Alanyazın taramasında gelişimsel iletlerin çocuk kitapları ve çizgi filmler bağlamında araştırmalara rastlanmamıştır.

Bu çalışma öğrencilerin boş zamanlarının çok büyük bir kısmını etkilediği araştırmalarla belirlenmiş, çocuk edebiyatı ürünlerinin ve edebiyat ürünlerinin günümüze uyarlanması sonucunda ortaya çıkmış olan çizgi filmlerin içeriklerindeki çocuk gelişimine yönelik iletleri belirlemek amacıyla yapılmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada uygun veriler elde edebilmek için araştırma yöntemlerinden karma yöntem seçilmiştir. Baki ve Gökçek (2012) karma yöntem tek bir araştırma içerisinde nicel ve nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasından oluştuğunu belirtmişlerdir. Karma yöntemde, araştırmacılar nicel ve nitel yöntem arasında tercih

yapmak yerine iki yöntemin üstünlüklerini kullanmayı amaçlar. Karma araştırmada araştırma deseninin oluşturulmasında, nitel ve nicel yöntemlerin eş zamanlı ya da sıralı olmasına göre önemlidir. Bu çalışmada önce nicel sonra nitel çalışma yapıldığından dolayı sıralı bir karma yöntem çalışmasıdır (Johnson ve Christensen, 2014, s.438). Karma yöntem en az bir nicel ve bir nitel yöntem kullanılarak yapılan çalışmalardır. Bu çalışmada açılımcı sıralı desen kullanılarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Her iki tür veri araştırmacının önceliği ve ihtiyacına bağlı olarak ilk olarak toplanabilir. Bu araştırmada önce incelenecek çocuk kitapları ve çizgi filmlerin belirlenebilmesi için öğrenci ve velilere anket çalışması yapılmıştır. Anket çalışmalarının sonuçlarına göre belirlenen çocuk kitapları ve çizgi filmler nitel yöntem kullanılarak inceleneceğinden dolayı açılımcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desende araştırma sorusuna birinci öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Bu aşamadan sonra nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelir (Creswell, J.W., Clark V L. P., 2014, s.185).

Bu çalışmada önce öğrencilerin okudukları kitaplar ve izledikleri çizgi filmler bir anket aracılığı ile belirlenmiştir. Nicel araştırma sonunda belirlenen kitaplar ve çizgi filmler nitel yöntemlerden içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen "Dokümanlarda Gelişimsel İletiler Değerlendirme Formu (7-11 yaş)" kullanılmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.215).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, çocuk kitaplarında ve çizgi filmlerinde gelişim alanlarına göre (bilişsel gelişim, duygusal gelişim, kişilik ve sosyal gelişim, ahlak gelişimi, dil gelişimi, fiziksel ve psiko-motor ve cinsel gelişim) verilen iletileri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Miller (2015), televizyonda yayımlanan reklamlar ve programların özelliklerine göre araştırmalar bulunmasına rağmen çocuk gelişimine yönelik çizgi film ve çocuk kitaplarının iletilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmadığını belirtmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların gelişimsel iletilerin daha çok olduğu çizgi film ve çocuk kitaplarını daha çok sevdikleri belirlenmiştir. Araştırmada incelenen çocuk kitaplarında en çok gelişimsel ileti alanlarından "bilişsel gelişim alanı"nın "Keloğlan" çocuk kitabında bulunurken "fiziksel ve psiko-motor gelişim alanı"nın da "Saftirik Grek'in Günlüğü" çocuk kitaplarında bulunmuştur. Araştırmada incelenen çizgi filmlerde ise hem "Rafadan Tayfa"da hem de "Harika Kanatlar"da "kişilik ve sosyal gelişim alanı"na yönelik iletilerin en fazla olduğu çocuk gelişimine yönelik alan olduğu tesbit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çizgi Film, Çocuk Kitapları, Gelişimsel İletiler, İlkokul.

### Kaynakça

- Baki A. ve Gökçek T.(2012) Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/70397> sayfasından erişilmiştir.
- Bee, H., Boyd, H. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. Third Edition. Allynand Bacon.
- Bonnin, A. C., Gilbert, S., Rousseau, E., Mason, P., Maheux, B. (1991). *Television and the 3 to 10 year old child*. Pediatrics. 88 (1).48-54.
- Boratav P.N. (1992). *Zaman zaman içinde*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Burdur Eğitim İstatistikleri öğrenci sayıları. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/30044345\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2015\\_2016.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf) sayfasından alınmıştır.
- Can, D.T. (2014). *Çocuk edebiyatı kuramsal yaklaşım*. Konya: Eğitim Yayınevi
- Can, A. (1996). *Çocuk ve çizgi film*. Konya: Öz Eğitim.
- Cesur, E. ve Baş, B. (2015). Mavisel Yener'in çocuklara yönelik öykülerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 64-76. <http://www.anadilegitimi.com/tr/download/article-file/14930> sayfasından erişilmiştir.

- Corrigan, C. (2010). *The impact of television effect on young children*. (Unpublished Doctoral Thesis). Wright Institute Graduate School of Psychology.
- Creswell, J.W., Clark V L. P. (2014). Karma yöntem araştırmaları. (Y. Dede ve S. B. Demir (Ed.). *Karma yöntem desen seçimi* (A. Delice, Çev) içinde (s.61-116) Ankara, Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, S.(2002). *Çocuk edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Giffard, S. (2011). Middle Grade Tell-Alls: Wimpy Kid Read-Alikes. *Library Journals, LLC*. Available from: Media Source, Inc. 160 Varick Street 11th Floor, New York, NY 10013. <https://eric.ed.gov/?id=EJ940122> sayfasından erişilmiştir.
- Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Güleryüz, F. (1990). *48–60 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, B. ve Çapri. B. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel nitel ve karma yaklaşımlar*. (S. B. DEMİR, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Miller, R. (2015) Çocuklar için moleküler medya. TRT 4. *Çocuk Medyası Konferansı*. 23-24 Kasım 2015, İstanbul. [http://2015.trtcocukmedyasikonferansi.com/sayfasından\\_erişilmiştir](http://2015.trtcocukmedyasikonferansi.com/sayfasından_erişilmiştir).
- Özcan, T. (2013). Modern bir öncü: Keloğlan. *Bilig*, 65, 247. <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2416-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında anadili etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Rafadan Tayfa, [https://tr.wikipedia.org/wiki/Rafadan\\_Tayfa](https://tr.wikipedia.org/wiki/Rafadan_Tayfa) Sayfasından alınmıştır.
- Risa, W. (2014). *Ambition Of Greg Heffley Reflected In Jeff Kinney Diary Of Wimpy Kid 2 Novel*. A Psychoanalytic Approach. Department of English Education, School of Teacher Training and Education Muhammadiyah University of Surakarta, Malasiya. <http://eprints.ums.ac.id/id/eprint/28592> sayfasından erişilmiştir.
- Schunk, D.H. (2011). *Öğrenme teorileri*. (M.Y. Demir, K. Celasun, M. Şahin, çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara, Nobel Yay.14.baskı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk Ruh Sağlığı* (21. Baskı), İstanbul: Özgür Yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Ulusoy, A. (2009) *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Veneziano L, Hooper J. A (1997) *Method for quantifying content validity of health-related questionnaires*.
- Wadsworth, B.J. (2015) *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. (Z. Selçuk, çev.). Ankara: Pegem Akademi.

## Öğretmen Adaylarının Gözünden Okuma Yazma Öğretimi ve Birinci Sınıf Öğretmenliği

Berrin Genç Ersoy

TED Üniversitesi

### Problem Durumu

Okuma ve yazma becerilerinin kazanılması kişilerin tüm yaşantısını etkileyen bir süreçtir. Okuma ve yazma öğretimi sürecinde edinilen deneyimler kişilerin tüm öğrenim yaşantılarındaki başarılarından sosyal yaşantılarına kadar önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini sürdürmesi, kendisi, ailesi ve çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirmesi, anlama ve anlatma kabiliyetlerini azami düzeye çıkarabilmesi için ilk okuma ve yazma öğretimi son derece önemlidir (Göçer, 2014). Bir başka deyişle okuma ve yazma becerileri alfabe okuryazarlığının yanı sıra pek çok okuryazarlık ve üst düzey becerilerin gelişimini de sağlamaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek okuma ve yazma öğretimi sürecinin amacı temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı olmayıp aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesidir (MEB, 2018).

Okuma ve yazma becerinin dinleme ve konuşma becerilerinden sonra sistematik ve programlı bir süreçle kazanıldığı kimi araştırmacılar tarafından belirtile de bir dil becerisinin diğer dil becerilerinden ayırmak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Aksine bir dil becerisi gelişirken diğer dil becerilerine de gereksinim duyar. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek okuma yazma öğretimi süreçleri tüm dil becerilerinin gelişimini sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır.

İlk okuma yazma öğretimi kimi ülkelerde anasınıfından itibaren okuma öğretimi yapılmaksızın yazı öğretimiyle başlamakta; kimi ülkelerde ise yazı öğretimi yapılmaksızın okuma öğretimiyle ilk okuma yazma öğretimine başlanmaktadır. Ülkemizdeki ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde ise okuma ve yazma becerilerinin eş zamanlı olarak kazandırılması amaçlanmaktadır (Genç Ersoy, 2017) ve okuma yazma öğretimi ilkökul birinci sınıfta başlamaktadır. İlkokula başlama süreci okuma yazma gibi becerilerin kazanılmasının yanı sıra kritik birtakım becerilerin de kazandırıldığı bir dönemdir. Bu dönemde okul öncesi eğitimden farklı olarak gerçekleştirilen öğretimsel süreçler ve hedefler bulunmaktadır. Çocuklar için yeni bir başlangıç noktası olan birinci sınıf çeşitli kaygı ve korkuların da yaşandığı kritik bir dönemdir. Çocukların sağlıklı gelişim göstermelerinin desteklenmesinde sınıf öğretmenlerine önemli sorumluluklar yüklenmektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenliği mesleğinde birinci sınıf öğretmenliğinin farklı bir yeri olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenliği mesleğine hazırlanan öğretmen adaylarına ilk okuma ve yazma öğretimi dersi kapsamında okuma yazma öğretim yöntemlerine yönelik pedagojik alan bilgisi eğitimi verilerek öğretmen yeterlikleri geliştirilmeye çalışılmakta ve birinci sınıf öğretmenliğine yönelik bir öngörü kazandırılmaya çalışılmaktadır. Nitekim Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), İlk okuma ve Yazma Öğretimi dersinin içeriği incelendiğinde okuma ve yazma öğretimi yöntem tekniklerinin yanı sıra birinci sınıf öğretmenin temel özellikleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının almış olduğu okuma ve yazma öğretimi dersi sonrası okuma yazma öğretimi ve birinci sınıf öğretmenliğine yönelik görüşlerinin alınması öğretmen adaylarının kendilerini yansıtmalarına olanak tanıyarak okuma yazma öğretimine yönelik yeterliklerini değerlendirmelerine yardımcı olacaktır.

### Yöntem

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının okuma yazma öğretimi ve birinci sınıf öğretmenliğine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma insanların deneyimledikleri bireysel ve toplumsal olay ve olguların temel niteliklerini açıklamak için, araştırmacının olay ve olguların oluşum süreçlerini incelemesi için yürüttüğü açılımlı ve yorumlayıcı bir süreçtir (Creswell, 2012). Tarama modelinde yürütülen bu araştırma bir betimleyici durum çalışmasıdır. Durum çalışması güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda nasıl ve neden sorularını cevaplamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2009). Aynı zamanda karar ve karar verme süreçleri, programlar, belirli uygulama süreçleri veya örgütsel değişim konuları da durum çalışmalarında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin tespiti bir durum çalışması olarak değerlendirilmiştir. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde sınıf öğretmenliği programı öğrencisi olma ve ilk okuma ve yazma dersini almış olma ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını sınıf öğretmenliği programında 3. ve 4. sınıf olarak öğrenimlerine devam etmekte olan ve ilk okuma ve yazma öğretimi dersini alan 32 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama araçları açık uçlu sorulardan

oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formudur. Oluşturulan form iki alanı uzman görüşüne sunulacak biçimsel ve anlamsal düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında araştırma katılımcıları dışında üç öğretmen adayını pilot görüşmeler yapılmış ve görüşme soruları sınanmıştır. Sonrasında ise katılımcı grup ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci yüz yüze görüşmelerle, e-mail yoluyla ve telekonferans yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları “Okuma yazma öğretiminin amacı”, “Okuma yazma öğretiminde öğretmenin rolü”, “Okuma yazma öğretiminde öğretmen yeterlikleri”, “Okuma yazma öğretiminin ilköğretim öğrencileri için önemi” ve “Okuma yazma öğretimi sürecini etkileyen faktörler” olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Söz konusu ana temaların altında ise alt temalar ve kavramlara yer verilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının okuma ve yazma öğretimi sürecinin bireylerin tüm yaşamını etkileyecek bir süreç olarak gördüklerini ve bu süreçte sınıf öğretmenliği mesleğinde birinci sınıf öğretmenliğinin daha özel bir yeri olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi sürecindeki rolüne ve öğretmen yeterliklerinin önemine değinmişlerdir. Ayrıca okuma ve yazma öğretimi amacının yalnızca okuma ve yazma öğretmek olmadığı tüm dil becerilerinin geliştirilmesinin ve nitelikli okuma ve yazmanın kazandırılmasının amaçlanması gerektiği tüm katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** birinci sınıf öğretmenliği, okuma ve yazma öğretimi, öğretmen adayları

### Kaynakça

- Cresswell, J. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson Education Inc.
- Genç-Ersoy, B. (2017, 26 Nisan). Neden dik temel harflerle yazı öğretimi? [Blog yazısı]. Erişim adresi <https://tedmem.org/blog/neden-dik-temel-harflerle-yazi-ogretimi> 6 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilköğretim ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yin, R. (2009). *Case study methods: design and methods* (4. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- YÖK (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

## Sınıf Öğretmenlerinin COVID-19 Pandemi Döneminde Yapmış Oldukları Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Saniye Uğur

Aydın Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler eğitim alanında da etkisini göstererek dijital bir dönüşüm yaşanmasına neden olmaktadır. Zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldırarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin devamlı hale gelmesini sağlaması, uzaktan eğitimin uygulama ve sürdürülmesine dikkat çekmektedir (Souza, Jardim, Junior, Marques, Lima & Ramos, 2020). Ülkelerin, kurumların hatta insanların yaşadıkları çağa ve teknolojiye uyum sağlayabilme göstergelerinden biri olarak kabul edilen uzaktan eğitim, yaşanan COVID-19 pandemisi nedeniyle zorunlu hale gelmiştir (Yamamoto & Altun, 2020). Bireylere, yere ve zamana bağlı olmadan eğitsel materyallerin elektronik ortamda uygun ve esnek olarak sunulmasını sağlayan, farklı teknolojilerin öğrenme sürecine dâhil edilebildiği, çağdaş ve etkin bir öğrenme biçimine, uzaktan öğrenme denir. Uzaktan öğrenmenin gerçekleştirilmesi ise uzaktan eğitim olarak adlandırılmaktadır (Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020). Uzaktan öğrenme zamanla dijital öğrenme ve ya e-öğrenme şeklinde kullanılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Dünya’da gerçekleşen teknolojik ve bilimsel ilerlemeleri takip ederek teknolojinin eğitime entegrasyonu sürecinde Fatih projesi, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi proje ve alt yapılar geliştirerek öğrencilere teknolojik araç-gereç sağlamaya yönelik çalışmalar yapmıştır (MEB). Eğitim faaliyetlerinin teknoloji ile iç içe olması gelecekte dijital ortamların daha da etkili kullanılacağını göstermektedir. COVID-19 Pandemi süreciyle zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmesi yapılan proje ve alt yapıların ne kadar gerekli olduğunu kanıtlamaktadır. Milyonlarca öğrencinin kullanıma açılan ve alt yapısında, içeriğinde eklemeler yapılan EBA uygulamaları; her dersle ilgili konu anlatımları, videolar, sorular ve çalışma etkinlikleriyle etkileşimli öğrenme sağlayan uygulamalarıyla, hem asenkron hem de sekron öğrenmeye imkân sağlamıştır. Bu site üzerinden öğretmenler, öğrencilerine ödevler verebilmekte, tartışma ortamı sağlamakta, öğrencilerin akademik ve performans gelişimleri takip edilebilmektedir (Doğan & Koçak, 2020). Türkiye’de diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi pandemi sürecinden etkilenerek tüm öğretim kademelerinde eğitim öğretime faaliyetlerine ara vermek zorunda kalmıştır. Yerel ve merkezi sınavlar ertelenmiş, öğrencilerin değerlendirilmesi online sınav şeklinde yürütülmüştür. Bu süreçte öğrencilerin eğitimlerinden geri kalmalarını önlemek amacıyla TRT’nin katkısı ve yardımlarıyla gönüllü öğretmenlerin anlatımlarıyla EBA TV yayınları oluşturulmuştur. EBA alt yapısının ve içeriğinin güçlendirilme çalışmaları devam etmiştir (EBA, 2020). 2020 Eylül ayı birlikte COVID-19 pandemisi nedeniyle kapanmak zorunda kalan okullar, ilkököl birinci sınıfların eğitime kontrollü olarak başlamasıyla yüz yüze eğitime açılmıştır. COVID-19 pandemi sürecinin devam etmesi, pandemi kurallarının uygulanmasını zorunlu kılmıştır. Bu doğrultuda sınıflar iki gruba ayrılmış, ders saatleri 30 dakika süreli, günlük beş ders şeklinde düzenlenmiştir. Pazartesi-Salı 1.grup, Çarşamba günleri okul temizliği, Perşembe-Cuma 2.grubun okula gelmesi şeklinde yüz yüze eğitimde ayarlamalar yapılmıştır. Kademeli olarak 2.,3. ve 4.üncü sınıflarda ekim ayında önlemlerle beraber yüz yüze eğitime başlamıştır (MEB, 2020). COVID-19 pandemi sürecinde eğitimin zorunlu olarak durdurulması, hastalığın seyrine göre uzaktan eğitime geçilmesi öğrencilerle birlikte öğretmenleri de etkilemiştir. Özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışan ve öğrencinin her ihtiyacında en ön saflarda bulunan sınıf öğretmenleri bunlardan bir tanesidir. Öğrencilerin ilk kez eğitim öğretim hayatına başlayıp, okula ve okul kültürüne uyum sağlamaları, öğrencinin her türlü ihtiyaçlarının karşılanmasında onların yanında olmaları, okuma yazma gibi temel becerilerin öğretiminde rol alan sınıf öğretmenleri önemli bir yere sahiptir. COVID-19 pandemisi ile öğrencilerin evlerde kalması, veliler ve toplum tarafından okulun ve eğitimin ne kadar önemli olduğu; sınıf öğretmenlerinin ne derecede zor bir görevi üstlendiği hakkında düşünceler önemli hale gelmiştir (Deveci & Aytaç, 2020). Sınıf öğretmenlerinin temel eğitimin verilmesinde kuşkusuz önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Eğitim programlarının yürütücülüğünü üstlenen, eğitimin temel taşlarından biri olan sınıf öğretmenlerinin COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim dönemlerinde neler yaşadıkları, eğitim faaliyetlerini nasıl sürdürdükleri, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümlerinin neler olduğunu belirlemek; bu süreçteki eğitimin verimliliği ve işleyişi hakkında katkılar sağlayacaktır.

### Yöntem

Yapılan araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olay, ortam, program, sosyal grup veya birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanabilir (McMillan, 2000). Durum çalışmalarında tek bir birim incelenir. Bu birim birey, grup, site, sınıf, politika, program, süreç kurum ya da topluluk olabilmektedir (Ary, Jacobs ve Razavieh, 2010). Çalışma, İstanbul İli Esenyurt



ilçesinde yer alan bir devlet ilkokulda, 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde görev yapan 18 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt ve kolay ve ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün öğelerin çalışılması söz konusu olan ölçüt örneklemede hazırlanmış ölçütler listesi ya da araştırmacı tarafından oluşturulan ölçüt kullanılabilir ( Marshall & Roosman, 2014). Bu araştırma içinde sınıf öğretmenleri ölçüt alınmıştır. Araştırmacının da sınıf öğretmeni olarak aynı devlet okulunda görev yapıyor olması kolay ulaşılabilir örnekleme şartı olarak kabul edilmiştir. Araştırmacılar tarafından, öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu soruların yer aldığı bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Formu geliştirme aşamasında; ilk olarak, alan çalışmaları incelenerek toplam yirmi sorudan oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Daha sonra çalışılan alan uzmanlarından alınan geri dönütler neticesinde formda yeniden bir düzenlemeye gidilerek soruların ve cevapların tekrarları olabilecek maddeler çıkarılır on dört sorudan oluşan form son haline getirilmiştir. Görüşme formunda yer alan görüşme soruları sınıf öğretmenlerine elektronik posta yardımıyla yollanmıştır. Öğretmenlerden gelen cevaplar doğrultusunda veriler toplanmıştır. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşler kodlara ve temalara ayrılmıştır. İçerik analizinin; metinlerin düzenlenmesi, özetlenmesi, karşılaştırılması ve yorumlanmasından oluşan; tekrarlanabilir, gözlemlenebilir, sistematik ve belli bir kurala dayanan bir araştırma tekniği olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen görüşme metinleri incelenmiş ve her bir farklı görüş bir kod numarası ile (K1, K2...) kodlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere Ö1, Ö2 şeklinde kod verilmiştir. Verilerin çözümlenme sürecinde verilerin güvenilirliği ve geçerliği adına belirlenen ve grubu temsil edecek öğrencilerle katılımcı teyidi (member checking) yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uzaktan eğitim başladığında öğretmen ve öğrencilerin derslere adaptasyon sağlayamadıkları zamanla sisteme alışıp uyum gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci sorumluluklarını artması ve zorlanmalar yaşanması doğal olarak görülmektedir. Ayrıca derslerde velilerin müdahalesinin artması zorlanmaları artırmaktadır. Sınıf öğretmenleri bu durumdan şikâyet etmektedir. Çevrimiçi derslerde öğrencilerin eğitime evden devam etmeleri aile ilgi ve desteğine bağlı olduğu ve aile desteğinin ne derece önemli olduğunu hatırlatmıştır. Sınıf öğretmenleri çevrimiçi derslere katılımın yetersiz olmasına rağmen düzenli yapmıştır. Ders sırasında dersin işleyişi ve teknolojik sorunlar yaşanmasına rağmen öğretmenler tarafından eğitimin devamlılığı sağlanmıştır. Çevrimiçi derslerde yaşanan sorunların ilk sırasında teknolojik sorunlar gelmektedir. Açıkcası bu sorunların öğrencilerin teknolojik araç gereç eksikliği ve internet ihtiyaçlarının bulunması olduğu; bu durumun yetersiz katılıma neden oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öncelikle uzaktan eğitim programı eğitim bilişim ağını tanıma ve kullanma yönünden desteklenmesi gerekmektedir. Yüz yüze eğitimde yaşanan sorunların başında öğrencilerin derslere adaptasyon sağlayamamaları gelmektedir. Yüz yüze eğitimde seyreltilmiş grup sayılarının fazlalığı öğrencilerin pandemi kurallarına uymalarını engellemektedir. Ayrı grupların sayılarını yeniden düzenlenmesi adına okul idaresi gerekli işlemleri yapmalıdır. Ayrıca okul idaresi, okul işleyişini net olarak belirleyerek pandemi kurallarının uygulamasını sağlamalıdır. Öğrencilerin pandemi kurallarına( temizlik-sosyal mesafe-hijyen) uymamaları gerekliliği gibi önemli bir sorun olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, COVID 19, sınıf öğretmenleri, sorunlar

### Kaynakça

- Afşar, B. ve Büyükdoğan, B. (2020), COVID-19 pandemisi döneminde iibf ve sbbf öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri, *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 161-182.
- Akyürek, M. İ. (2020 ), Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması, *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1),1-9.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., Şahin, E. (2020), Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma, *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Büyüköztürk, Ş. & Diğerleri (2015), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2018), Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 277-301.
- Doğan, U. C. (2018), *Ailenin katılım ve desteği ile ilkokul öğrencilerinin ingilizce dersi akademik başarısı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Doğan, S. & Koçak, E. (2020), EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme, *Journal Of Economics And Social Research Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14).
- Kaya, Z. (2019), Türkiye’de uzaktan eğitim ihtiyacı, *International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET*.
- MEB (2020), Rapor, yayın ve bilgilendirmeler, Ankara. <http://COVID19.meb.gov.tr/COVID19.html?cat=rapor>, web adresinden 15.12.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Sayın, M.(2018), Eba ders içeriklerinin tür, özellik ve sayı bakımından kullanımının incelenmesi, *Millî Eğitim Yayınları*, Ankara. [https://yegitek.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/06102750\\_murat\\_sayYn.pdf](https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06102750_murat_sayYn.pdf) web adresinden 01.12.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Souza, G. H. S., Jardim, W. S., Lopes Junior, G. L., Marques, Y. B., Lima, N. C., & Ramos, R. S. (2020), Brazilian students’ expectations regarding distance learning and remote classes during the COVID-19 pandemic, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(4), 65-80. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.4.005>
- UNESCO (2020). *COVID-19 educational disruption and response*, <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>, web adresinden 25 Kasım 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yamamoto, A. & Altun, D. (2020), Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yolcu, H.H. (2020), Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,6(4), 237-250.
- Wang, C. & vd. (2020), Risk management of COVID-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13 (2), 1-6.
- WHO. (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*, <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVID-19---11-march-2020>, web adresinden 07 Eylül 2020 tarihinde edinilmiştir.

## Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Adalet İdeallerinin Çocuk Edebiyatı Aracılığıyla İncelenmesi

Burcu Sel, Seval Çiğdemir

MEB

### Problem Durumu

Kökene felsefi temele dayanmakla birlikte sosyal adaletin genellikle hem olağan dilde hem de sosyal bilimlerde, açıkça tanımlanmadan yaygın olarak kullanılan bir kavram olduğu görülmektedir (Jost & Kay, 2010). Sosyal adaletin, herkesin ilgisini çeken değerli bir hedef olarak istenebilirliği konusunda genel bir görüş birliği söz konusu iken, genel olarak 'sosyal adalet' ifadesinin gerçekte ne anlama geldiğine, nasıl olduğuna ve nasıl uygulamaya dâhil edilmesi gerektiğine ilişkin bir tartışma söz konusudur (Clark, 2006, s. 272). Sosyal adalet literatürünü gerçek bir güvenle sıralamak zordur, çünkü pek çok farklı söylem ve teorik hareket, bazen merkezi bazen de çevresel olarak bir sosyal adalet vizyonu iddia etmektedir (Hyttén & Bettez, 2011, s. 10). Günün sonunda, sosyal adalet eğitiminin tek bir anlamı veya kullanımı olmadığı; bu bağlamda bir fikri çevreleyen böylesine bir heterojenliğin, anlama potansiyel olarak büyük bir derinlik katabileceği diğer yandan da bir terim aynı anda bir tanım sunmadan kullanıldığında, anlamı tutarsız ve hatta yüzeysel hale gelebileceği ifade edilmektedir (Hahn Tapper, 2013, s.412). Sosyal adalet hakkında son zamanlarda yapılan tüm söylemlere rağmen, sosyal adalet vizyonuna başvurduğumuzda ne demek istediğimiz veya bunun program geliştirme, müfredat, uygulama fırsatları, eğitim felsefesi, sosyal vizyon ve aktivist çalışmalarını nasıl etkilediği belirsizliğini korumaktadır (Hyttén & Bettez, 2011, s.8). “Sosyal adalet kavramı, bir toplumda politikacılar, politika yapıcılar ve uygulayıcılar tarafından eğitimin doğası ve okulların ne işe yaradığı hakkındaki düşüncelerinde dikkate alınması gereken önemli bir şeye işaret ettiği için eğitim ve okul hakkında kuramlaştırmanın merkezidir” (Clark, 2006, s. 272). Sosyal adaletin hem “kaynakları” hem de “tanınmayı” ele alması gerektiğini kabul ederek bu iki yönü iç içe geçmiş olarak görülmektedir: Kaynaklar, sosyal, politik ve sembolik ve ekonomik varlıkların adil dağılımını içerirken; tüm bireyleri ve grupları tanımak ve saygı duymak, onların yaşamlarını etkileyen kurumları, politikaları ve süreçleri şekillendiren güce ve karar alma süreçlerine tam katılımı ve tam kapsamı gerektirdiği ifade edilmektedir (Bell, 2003, s.3). Sosyal adalet, tüm kurumların - yapıların ve süreçlerin özgürce ve eşit bir şekilde erişilebilir olması ve özelliklerine bakılmaksızın tüm bireyler için ulaşılabilir olması gerektiği anlamına gelmektedir (Bhugra, 2016, s.337). Sosyal adalet eğitiminin, içerik ve süreç hakkında farkındalık kazanma, aynı anda sürece katılma ve grup içindeki etkileşimleri inceleme ve arabuluculuk yapma becerisi gerektirdiği; bu tür becerilerin de deneyim, deneme yanılma ve devam eden deneyler yoluyla öğrenildiği ifade edilmektedir (Griffin & Ouellett, 2007, s.90). Sosyal açıdan duyarlı çağdaş sanat/görse ve maddi kültürle de ilişkili olan sosyal adalet eğitimi, feminizm, çok kültürlülük, engelli hakları, çevresellik, toplum temellilik, eleştirel pedagoji, sosyal yeniden yapılanma ve görsel kültür sanat eğitiminin hedeflerini ve bakış açılarını bir arada buluşturmaktadır (Garber, 2004; s.4). “Sosyal adalet eğitimi ideolojik bir girişim değildir. Aksine, tartışmalı adaletsizlikleri çözenin yansıtıcı düşünme odaklı arayışı olarak sosyal bilgiler eğitimi içinde işlevselleştirildiğinde, deontolojik merkezli demokratik vatandaşlık eğitiminin parametrelerine tam anlamıyla uymaktadır” (Misco & Shiveley, 2016, s.191). Sosyal adalet eğitiminin etkili bir şekilde işlevsel olabilmesi için sınıf içinde ve dışında sosyal değişime ve öğrenci aracılığına uzun vadeli vurgu ile birlikte güç ve baskı sistemlerinin incelenmesini gerektirir (Hackman, 2005, s.104). Bu kapsamda özellikle küçük yaştaki çocukların sosyal adalet algılarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin var olan sosyal adalet ideallerinin çocuk edebiyatı aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal adalet ideallerine ilişkin görüşlerinin incelenmesine yönelik nitel araştırma desenlerinden **fenomenoloji (olgubilim)** yönteminden yararlanılmıştır. Fenomenolojik araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilen araştırmada Samed Bahrengi tarafından yazılan yoksulluk ve adaletsizlik temalı üç resimli çocuk kitabından (Bir Şeftali Bin Şeftali, Püsküllü Deve, Pancarcı Çocuk) yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet ilkokulunun 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 38 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada her bir kitaba yaklaşık dört ders saati ayrılmıştır. Öğrenciler her bir hikâyeyi hem ders öncesinde hem sınıf ortamında okumuştur. Araştırmacı tarafından yönlendirilen tartışma süreci sonrasında kitaplarda yer alan sosyal adalet kavramlarına dikkat çekilmiş ve öğrencilerden çeşitli sosyal adaletsizlik örnekleri istenmiştir. Her bir kitaba ilişkin sosyal adalet/adaletsizlik durumlarını özetleyerek yazmaları istenmiştir. Toplamda 16 ders saati süren bu süreç sonunda veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu soru formundan yararlanılmıştır. Çalışmanın bir kısmı yüz yüze bir kısmı ise yaşanan pandemi sürecinden dolayı online olarak yürütülmüştür. Verilerin analizinde ise içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Ham veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış, herhangi bir veri kaybını

önlemek adına iki araştırmacı tarafından ön okumadan geçirilmiştir. Ardından taslak kodlama formu hazırlanarak, kodlar tanımlanmıştır. Uzman görüşü alınan kodlama formundan yararlanılarak iki bağımsız kodlayıcı tarafından kodlanarak ana ve alt temalara ulaşılmış; ardından görüş birliği ve görüş ayrılığı oranları incelenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen içerik analizi sonucu adalet, yoksulluk ve eşitsizlik olmak üzere üç ana tema oluşmuştur. Adalet teması paylaşma, özgürlük, ayrımcılık yapmama, saygı duyma; yoksulluk teması açlık, mutsuzluk, yoksunluk; eşitsizlik teması ise gelir adaletsizliği, göç ve engellilik alt temalarından oluşmuştur. Bu kapsamda en sıklıkla ele alınan tema «yoksulluk» iken iken en az sıklıkla ele alınan tema «eşitsizlik» olmuştur. Katılımcıların sosyal adaletsizliğe uğramış kişilere yönelik düşünceleri analiz edildiğinde olumlu ve olumsuz yaklaşım olmak üzere 2 ana temanın oluştuğu görülmektedir. Olumlu yaklaşım teması bireysel hak olarak görme ve yardım etme isteği; olumsuz yaklaşım teması ise anlaşmazlık yaşama, farklılıklar ve uyum sorunları alt temalarından oluşmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin sosyal adaletsizliğe uğramış kişilere yönelik düşünceleri analiz edildiğinde olumsuz yaklaşımın (f=27), olumlu yaklaşıma (f=11) oranla daha yoğun bir şekilde ele alındığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** çocuk edebiyatı, sosyal adalet, sosyal bilgiler.

### Kaynakça

- Bell, L. A. (2003). Theoretical foundations for social justice education. *Teaching for diversity and social justice, 2*, 1-14.
- Bhugra, D. (2016). ) Social discrimination and social justice, *International Review of Psychiatry, 28*(4), 336-341.
- Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies, 54*(3), 272-287.
- Jost, J. T., & Kay, A. C. (2010). *Social justice: History, theory, and research*. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (p. 1122–1165). John Wiley & Sons, Inc.
- Griffin, P., & Ouellett, M. L. (2007). Facilitating social justice education courses. *Teaching for diversity and social justice, 2*, 89-113.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education, 38*(2), 103-109.
- Hahn Tapper, A. J. (2013). A pedagogy of social justice education: Social identity theory, intersectionality, and empowerment. *Conflict Resolution Quarterly, 30*(4), 411-445.
- Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational Foundations, 25*, 7-24.
- Garber, E. (2004). Social justice and art education. *Visual Arts Research, 30*(2), 4-22.
- Misco, T., & Shiveley, J. (2016). Operationalizing social justice in social studies education. *The Social Studies, 107*(6), 186-193.

## Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Malatya İli Örneği)

Ramazan Sever, Aysel Uğurlu

İnönü Üniversitesi

### Problem Durumu

Okuryazarlık geleneksel olarak; dinleme, konuşma, eleştirel ve aritmetik düşünme, okuma, yazma becerilerine sahiplik, olarak tanımlanmıştır. Başlangıçta harfleri okuma ve metinleri seslendirme olarak ele alınan okuryazarlık, konu üzerinde yapılan çalışmalara bakılarak 20. Yüzyılın son çeyreğindeki teknolojik gelişim ve değişimler sonucunda yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan yeni okuryazarlık türleri okuma-yazma ile ilgili olmalarının yanında çok değişkenli, karmaşık ve çoklu okuma-yazma becerilerini gerektirmektedir (Aşıcı, 2009). İletişim teknolojilerinin çağımızda sunduğu olanaklar ve yeniden düzenlenen yaşam becerilerinin eğitime entegrasyonu kaçınılmaz olan bu teknolojiler COVID-19 virüsünün sebep olduğu pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitim sisteminin de merkezi olmuştur (Zengin&Karabacak,2020).

Dijital dönemin gelecekte yaşayacak toplumların eğitim, ilim, kültür, farkındalık, algı, tutum ve alışkanlıklarına varan temel özellikleri üzerinde direkt etki yapacak olan dijital eğitim, günümüzde hassas toplumlar ve gelişmiş ülkeler tarafından benimsenen bir özellik olarak dikkat çekmektedir. Eğitimin dijitalleşmesi, bir toplum ilkesi olarak, uzun süredir eğitimin temel politikalarından biri olmuştur (Parlak, 2017). Günümüzde yetişen çocuklar okul çağı gelmeden, okuryazar olmadan önce dijital araç-gereçler ile tanışmakta ve kullanımı hakkında bilgi sahibi olmaya başlamaktadır. Bu süreçte önem arzeden dijital okuryazarlık, interneti doğru kullanmak, doğru bilgiye ulaşmak ve sonrasında doğruluğundan emin olunan bilgiyi paylaşarak bu sayede ulaşılması istenen doğru öğrenme ve öğretme aşamalarının gerçekleşmesidir (Çubukçu & Bayzan, 2013, s. 156). Dijital yeterliliğin doğru, güvenilir kaynaklarla desteklenerek geliştirilmesi 21.yy. becerilerinden olan dijital okuryazarlığın benimsenmesi ile doğru orantılıdır. Bireylerin ihtiyaçları, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, toplumun beklentilerinin farklılaşması; bireylerin eğitim ve öğretim yaşatışını dolayısı ile öğrenme ve öğretme programlarını etkileyerek değiştirmektedir. Bu değişimin sonucunda öğrenme ortamlarına teknolojik unsurlar entegre edilmektedir. Teknolojik gelişmelerin eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu bu dönemlerde öğrenme ve öğretme ortamlarına, eğitim politikalarına yön veren teknolojik odaklı dijital değişimlere ağırlık verilmektedir (Meydan&Sarıbaş,2019,s.409).

Teknoloji ile iç içe yaşanan bu dönemde eğitimde dijitalleşme, dijital okuryazarlık kavramının önemini artırmıştır. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken beceriler 21.yy da dijitalleşen eğitim ortamları ile birlikte değişmektedir. Sınıf öğretmenlerinden geleneksel rolleri arasına dijital okuryazarlığı da eklemesi beklenmektedir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişki ölçülmeye çalışılır. Bu ilişki diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlerken yordayıcı olabilir. (Sönmez&Alacapınar,2019) Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim/Öğretim yılında Malatya ili, Battalgazi ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden seçkisiz (rastgele) örnekleme yöntemi ile ulaşılan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme de her örneklemin seçilme olasılığı aynıdır. Bir örneklemin seçimi diğerini etkilememektedir. Seçkisiz örneklemede ilk adım evrenin belirlenmesi sorasında ise örneklem büyüklüğüne ulaşınca kadar ilgili birimden seçime devam edilir. (Büyüköztürk, vd., 2012)

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi yapılan araştırmada veriler "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş, kıdem, cinsiyet, eğitim durumu, bilgisayarlı olup olmama, internette geçirilen süre, interneti kullanım amacı, bilgisayarlı kullanım süresi, sosyal ağ kullanma durumu ve hangi sosyal ağlara üye olduğu, bilgiye ulaşma aracı ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan araştırmada Ng(2012), tarafından geliştirilen; Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Dijital Okuryazarlık" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek ilk olarak Avusturalya' da bir üniversitede 18-30 aralığındaki öğretmen

adaylarına uygulanmıştır (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017). Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamakla birlikte beşli likert tipi ölçeklendirme yapılmıştır. Dijital okuryazarlık ölçeği bilişsel, tutum, teknik ve sosyal becerileri ölçmeyi amaçlayan dört faktör altında toplanmış 17 sorudan oluşmaktadır. Türkçe 'ye uyarlama çalışmasında, 2015-2016 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüş ve doğrulayıcı, açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin ölçme değişmezliği test edilmiştir (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2019). Araştırmada verilere rastgele (seçkisiz) örnekleme yoluyla seçilen 121 öğretmene, gönüllülük esasına dayalı olarak, kişisel bilgi formu ve 17 soruluk "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" anketi uygulanarak ulaşılmıştır. Ölçeklerin kullanımı ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Anket sorularının doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Doldurulan anket formları 1'den 122' ye kadar Excel programı kullanılarak sıralanmış ve bir anket formu değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacı ile ölçeğinin puan ortalaması hesaplanmış ve 65,52 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler IBM SPSS 22 programında normal dağılım gösteren sonuçlara ulaşıldığından, T-testi ve ANOVA istatistikleri ile çözümlenmiş ve istatistiksel analizler tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının kıdem değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının eğitim durumlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, dijital okuryazarlıkları ile eğitim durumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının kendilerine ait bilgisayarları olma durumlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının bilgisayar kullanım sürelerine ilişkin dağılımları incelendiğinde, dijital okuryazarlıkları ile eğitim durumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin günlük internet kullanım sürelerine ilişkin dağılımları incelendiğinde, dijital okuryazarlıkları ile günlük internet kullanım süreleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının yaş değişkenine ilişkin dağılımları incelendiğinde, istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının bilgiye ulaşma şekline ilişkin dağılımları incelendiğinde, istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının sosyal ağa üye olma durumuna ilişkin dağılımları incelendiğinde, istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Okuryazarlık, Sınıf Öğretmenliği, Okuryazarlık

### Kaynakça

- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. , Karadeniz Oran, Ş., & Demirel, F., (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* . Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, A., Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 148-174.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/326304>
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., ve Erdoğan, D. G. (2019). *Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Ortaokul Öğrencileri İçin Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi*, 7th International Conference on Instructional Technology and Teacher Education, Antalya, 719-725
- Meydan, A., Sarıbaş, S. (2019). *Coğrafya öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlıkları üzerine bir araştırma*. 2. Uluslararası Coğrafya Kongresi (UCEK), s. 409-421.
- Ng, W. (2012). "Can we teach digital natives digital literacy?" *Computers & Education*, 59: 1065-1078.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim : Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(15), 1741-1759. <http://iibfdergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/352/files/yil-2017-cilt-22-sayi-kayfor15-yazi17-30122017.pdf>



Sönmez,V.,Alacapınar,F.,G.(2019),*Örneklendirilmiş Bilimsel araştırma Yöntemleri*,Ankara,59-60

Spires, H., & Bartlett, M. E. (2012). *Digital literacies and learning: Designing a pathforward*. NC State University: Friday Institute White Paper Series. Retrieved from <https://www.fi.ncsu.edu/wp-content/uploads/2013/05/digital-literacies-and-learning.pdf>

TDK. (2021). *Türk Dil Kurumu*. Mart 19, 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?kelime=D%C4%B0J%C4%B0TAL> adresinden alındı.

Timur, B., Timur, S., Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 41-59. Erişim adresi: <http://www.sobbiad.mu.edu.tr/index.php/asd/article/view/475>

## Türkiye’de İlkokul Dönemi Fen Eğitimi Araştırmalarında Öğretim Yöntemleri Bağlamında Güncel Eğilimler

Sema Aydın Ceran

Selçuk Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilim eğitimi, bilimsel olarak okur yazar bir nüfus yaratma (Millar & Osborne, 1998), genç nesillerin bilim ve mühendislik kariyerlerine girmesi, bilim, teknoloji ve yeniliğin tam potansiyellerine ulaşmaları ve toplumda dönüştürücü (Unesco, 2015) bir birey olabilmeleri için ulusların özellikle ilkökul müfredatlarında önemli bir ön koşul olarak yer almaktadır. Çocukların doğuştan bilime olan ilgisinden ve coşkusundan yararlanma potansiyeli nedeniyle (Elliott, 1989) erken çocukluk yılları ve ilkökul dönemleri bir yaşam boyu beceri olarak ele alabileceğimiz bilim okuryazarlığının toplumsal boyutta kazandırılması bakımından önemli yıllardır. Fen Bilimleri eğitiminin erken çocukluk yıllarından başlanarak ilkökul düzeyinde okutulmasının önemine değinen ve günümüz yaklaşımlarına evrilmesinde rolü olan Science Curriculum Improvement Study (SCIS), Science A Process Approach (SAPA) ve Elementary Science Study (ESS) gibi programlar incelendiğinde (Brown, 1973; Nicodemus, 1968; Trop, 1971) ortak vurgunun 5-12 yaş arasındaki bilimsel kavramların temellerini oluşturma, bilimi deneyler yoluyla öğretme, bilimsel araştırma becerilerini ve bilim okuryazarlığını kazandırma olduğu görülmektedir. Yaşadıkları modern çağın gereği araştıran, soruşturan, inceleyen, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, yaşamın her alanında karşılaştığı problemleri çözmeye bilimsel metodu kullanabilen, dünyaya bir bilim adamınının bakış açısıyla bakabilen bireyler yetiştirmek, modern fen öğretiminin temel amaçlarından biridir (Tan ve Temiz, 2003). Bu amaçlara ulaşabilme doğrultusunda ise çocukların erken yaşlarda bilim öğrenme deneyimlerinin önemi daha fazla ön plana çıkmaktadır. Küçük yaşlarda bilimsel okuryazarlığın temellerinin atılmasının öneminden hareketle Türkiye’de 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren fen bilimleri dersi bağımsız bir ders olarak üçüncü sınıf düzeyinden başlayarak ilkökulda haftalık üç ders saati olarak yer almaya başlanmıştır. İlkokul birinci ve ikinci sınıf düzeyinde ise fen bilimleri dersi bağımsız bir ders olarak yer almamakta ve hayat bilgisi dersinin üniteleri içinde kısmen yer verilmektedir. Bu üniteler incelendiğinde fen bilimleri konularının bilimsel araştırma, sorgulama, deneysel aktivite temelli olmak yerine günlük ve sosyal yaşam bağlamında bir farkındalık oluşturma düzeyinde kaldığı söylenebilir. Üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde Millî Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında benimsenen öğretim yöntem ve stratejileri incelendiğinde ise “öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında (problem, proje, argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme vb.) derslerin yürütülmesi öngörülmuş, sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanması vurgulanmış; öğrenme sürecinin; keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı kapsadığı ifade edilmiştir (MEB, 2018, s.11). Ülkemizde ilkökul düzeyinde en erken üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde bağımsız bir ders olarak okutulan fen bilimleri dersi kapsamında topluma bilim okuryazarı, sorgulayan, araştıran ve üreten bir birey yetiştirme bakımından sınıf ve sınıf dışı ortamlarda izlenen öğretim stratejileri bu araştırmanın merak konusunu oluşturmuştur. Buradan hareketle Türkiye’de özellikle 2017 yılında revize edilen fen bilimleri dersi öğretim programı referans alınarak 2018 yılından buyana üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde yapılan araştırmalar kullanılan öğretim yöntemleri bakımından incelenmiş ve fen bilimleri dersinde alana özgü becerilerin kazandırılması çerçevesinde değerlendirilmiştir. Alanda özellikle son yıllarda ilkökul dönemi fen eğitiminde güncel öğretim yöntemlerine yönelik eğilimleri ortaya koyan araştırma olmayışı, çalışmanın son yıllarda ilkökul döneminde öğrencilerin bilim öğrenme deneyimlerinin açığa çıkarılması bakımından fen eğitimi politikaları bağlamında paydaşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu araştırmada Türkiye’de ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bilim öğrenme sürecini hangi öğretim yöntemleri ile deneyimlediklerinin incelenmesi ve bu yolla son yıllarda ilkökul döneminde fen eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerindeki güncel eğilimlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nitel, betimsel bir alan taraması olan bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach’ten akt. Kırıl, 2020). Araştırma kapsamında incelenen çalışmalara “sınıf eğitiminde fen bilimleri dersi, ilkökul fen bilimleri dersi, ilkökulda bilim okuryazarlığı, ilkökul dönemi bilimsel etkinlikler, ilkökulda fen/bilim” anahtar kelimeleri kullanılarak YÖK Ulusal Tez merkezi, ULAKBİM, Google Akademik, Ebscohost veri tabanlarından ulaşılmıştır. Bu kapsamda 2018 yılından 2021 yılı Mayıs ayına kadar 10 tanesi lisansüstü olmak üzere belirtilen kriterlere uygun toplam 27 yayına ulaşılmıştır. Ulaşılan tez veya yayınların referans tarih aralığının 2018-2021 yılları olarak belirlenmesi ile 2017 yılında revize edilen ve 2018 yılında

uygulamaya başlanan yeni MEB Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını esas alan çalışmaların irdelenmesi amaçlanmıştır. Ulaşılan tez ve makaleler araştırmacı tarafından oluşturulan bir inceleme formuna kaydedilmiştir. İnceleme formunda “sınıf düzeyi, çalışılan ünite, kullanılan öğretim yöntemi, çalışmanın yöntemi, çalışmanın sonucu” referanslarına yer verilmiştir. Doküman analizi yöntemiyle toplanan ve inceleme formu yoluyla kodlanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Oluşturulan kategoriler için yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Verilerin kodlanması ve temalara aktarılmasında tutarlılığı sağlamak için bir diğer araştırmacıdan destek alınmış, analizin uygunluğu karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ülkemizde ilkököl döneminde fen bilimleri dersinin yürütülmesini konu alan bilimsel araştırmaların öğretim yöntemleri bakımından incelenmesini konu alan bu çalışmada “Argümantasyon, Araştırma, Sorgulamaya ve Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Öğretim Yöntemleri ile Laboratuvar ve Deneysel Merkezli Öğretim Yöntemlerinin” kullanılmasına ilişkin bir eğilim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 2017 yılında güncellenen ve yapılandırmacı anlayışın araştırma-sorgulamaya dayalı bir fen eğitimi ile yeniden ele alındığı Millî Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının bu bulguya önemli bir dayanak oluşturduğu söylenebilir. Bununla beraber STEM odaklı aktivitelere de rastlanmakla birlikte oranla daha az olduğu görülmektedir. Araştırmaların %81’inde 4.sınıf düzeyindeki öğrenciler ile çalışılmış olması ise dikkat çeken bir diğer bulgudur. Araştırmalar çoğunlukla “Maddeyi Tanıyalım” ünitesinde yapılandırılmış, bunu “Basit Elektrik Devreleri” ünitesi takip etmiştir. “Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri, Besinlerimiz, İnsan ve Çevre” gibi ünitelerde hiç çalışma yapılmamış olması ulaşılan bir diğer sonuçtur. Öğretim Yöntemlerinin etkilerinin araştırıldığı bu çalışmaların genellikle öğrencilerin başarı, tutum, bilimsel süreç becerileri, araştırma ve problem çözme becerilerinin gelişimine odaklandığı söylenebilir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre derslerinin yapılandırılmasında temel role sahip öğretim yöntemleri bakımından ilkököl döneminde fen eğitime yönelik çalışmaların az sayıda oluşu çocukların bilimde alana özgü becerilerinin geliştirilmesi, bilime yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve öğretmenlere rehber olması bakımından önemi düşünüldüğünde bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul dönemi Fen Eğitimi, Fen Eğitiminde Öğretim Yöntemleri, İlkokulda Fen Dersleri

### Kaynakça

- Brown, T. W. (1973). *The influence of the Science Curriculum Improvement Study on affective process development and creative thinking* (Doctoral dissertation, The University of Oklahoma.). <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/3550/7326312.PDF?sequence=1>.
- Elliott, S. (1989) *Science for Young Children*. ACT: Australian Early Childhood Association.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- MEB (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- Millar, R. & Osborne, J. (eds) (1998) *Beyond 2000: Science Education for the Future*. London: King's College London, School of Education <https://en.unesco.org/news/facing-future-early-science-education-key-investment-meet-global-challenges>.
- Nicodemus, R. B. (1968). *An Evaluation of Elementary Science Study as Science-A Process Approach*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED027217.pdf>.
- Tan, M., Temiz, B.K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101.
- Torop, W. (1971). *Pupil Achievement in Science A Process Approach-Part E*. <https://eric.ed.gov/?id=ED080286>.

## Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmen Failliği Üzerine Bir Araştırma

Sedat Turgut, Mahir Ugurlu

Bartın Üniversitesi

### Problem Durumu

Öz yeterlik bireylerin belirlemiş oldukları hedefler için ne düzeyde gayret ettiklerini, bu gayretlerden umdukları sonuçları, ortaya çıkan problemlere karşı dayanıklılık düzeylerini, stresle ne şekilde başa çıkabildiklerini, yaşam tercihlerinde ne gibi başarılar elde ettiklerini etkilemektedir. Öğretmen öz yeterliği, bireylerin belirli bir performansı sergilemek için gereken eylem veya etkinlikleri düzenleyerek başarılı ve etkili olarak gerçekleştirebilme kapasitesine dair inancını ifade etmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlikleri sınıflarında gösterdikleri davranışlara yön vermektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik öğretime dair belirlenen hedefleri, öğretim için harcanan çabayı ve öğretim isteğini etkilemektedir. Ayrıca etkili ve verimli öğretim sürecinde yer alan strateji, yöntem ve tekniklerin seçiminde, sınıf yönetimi yaklaşımlarının belirlenmesinde, öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarının sağlanmasında, öğrencilerin motivasyonun ve başarılarının artırılmasında önemli rol oynamaktadır (Karaoğlu, 2019; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Faillik tek yönlü sosyolojik yaklaşımla ele alınarak bireylerin problemleri bir duruma verdikleri tepkilerin şekillendirilmesi kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Faillik zaman içinde gelişen, geçici ve içinde bulunulan durum ile etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen failliği, öğretmenlerin kendi işlerini ve çalışmalarını etkileyecek kapasiteye sahip olması ya da program ve pedagojik gelişim konularında karar vermede profesyonel yetilerini kullanma kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Öğretmen failliği, bir öğretmen ya da öğretmen topluluğunun mesleki kimliklerini oluşturacak şekilde etkin olması, seçimlerde bulunması veya bu yönde duruş sergileyebilmesidir (Biesta, Priestley ve Robinson, 2017; Campbell, 2012; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hokkä ve Paloniemi, 2013; Priestley, Edwards, Priestley ve Miller, 2012).

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının ve failliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ve failliklerine cinsiyetin etkisi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır mı?
2. Sınıf öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ve failliklerine eğitim düzeyinin etkisi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır mı?
3. Sınıf öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ve failliklerine mesleki kıdemin etkisi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır mı?
4. Sınıf öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ve failliklerine öğretmenlerin öğretim yaptığı sınıf düzeyinin etkisi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır mı?
5. Sınıf öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ve failliklerine öğretmenlerin öğretim yaptığı sınıf mevcudunun etkisi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır mı?

### Yöntem

Araştırmada betimsel desenlerden tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modelinde anket veya görüşme aracılığıyla belirlenen bir grubun özelliklerinin ya da mevcut durumun anlaşılması amaçlanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırma, verilerin tek seferde toplanması nedeniyle kesitsel tarama türündedir. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme göre belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, ikinci yarıyılında İstanbul'da MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan 324 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler; Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Kısa Formu ve Öğretmen Failliği Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Kısa Formu (ÖÖAÖ-KF), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından yeniden yapılandırılmış ve Karaoğlu (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 9'lu likert tipi 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin; öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 108'dir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği öz yeterlik algısının yüksekliğini ifade etmektedir. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin DFA sonuçları ( $\chi^2/df = 6.5$ , RMSEA=.07, SRMR=.04, GFI=.95, NFI=.97, NNFI=.97, CFI=.97) ölçeğin üç faktörlü yapısının

kabul edilebilir uyum indeksleri değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88, alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise .73, .75 ve .74'tür (Karaoğlu, 2019). Öğretmen Failliği Ölçeği (ÖFÖ), Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilmiş, Bellibaş, Gümüş ve Çalışkan (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li likert tipi 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin; öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım olmak üzere dört alt boyutu vardır. Ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği öğretmen failliğinin yüksekliğini ifade etmektedir. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin DFA sonuçları ( $\chi^2/df = 2.1$ , RMSEA=.05, SRMR=.07, CFI=.91) ölçeğin dört faktörlü yapısının kabul edilebilir uyum indeksleri değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .76, alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .72, .76, .78 ve .83'tür (Bellibaş, Gümüş ve Çalışkan, 2019). Ölçekler, gönüllü katılım doğrultusunda ve öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine engel olmayacak şekilde online olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde ölçekten alınan toplam puanlar dikkate alınmıştır. Dağılımın normallüğünün belirlenmesinde Kolmogorov-Smirnova testi, merkezi eğilim ölçüleri (ortalama, ortanca, tepedeğer) ve çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Bunun sonucunda iki grubun ortalamaları karşılaştırılırken parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grubun ortalamaları karşılaştırılırken Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda ÖÖAÖ ile ÖFÖ arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen failliği; öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım kavramlarını içermektedir. Dolayısıyla öğretmen failliğinin yüksek düzeyde olmasının öz yeterliği de olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, öz yeterlik ve faillik bakımından benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre, yüksek lisans yapmış olan sınıf öğretmenlerin öz yeterlik ve failliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna dayanarak eğitim düzeyinin artmasının, sınıf öğretmenlerin öz yeterlik ve failliklerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, daha kıdemli olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve failliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmeni, öğretmen failliği, öz yeterlik.

### Kaynakça

- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. <https://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x>
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. <https://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Karaoğlu, İ. B. (2019). Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 99, 123-139. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.37797>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>

Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)



## İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Doğal Sayılar Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Hata Türlerinin İncelenmesi

Kerime Akyar, Adem Doğan

MEB, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

### Problem Durumu

Toplama, çıkarma, çarpma ve bölme konusundaki kavramların öğretimi okul öncesi dönemden başlayıp ilkokulun sonuna kadar devam etmektedir. Belirli bir soyutlama sürecine dayanan dört işlem becerilerinin tam olarak öğrencide yerleşmesi ve çocukların kendilerinden beklenen formel işlemleri gerçekleştirebilmeleri uzun zaman almakta ve belirli bir olgunluk gerektirmektedir. Bu nedenle kavramlar öğretim programlarında önemli bir yer tutmakta ve bu kazanımlar için okul öncesi dönemden ilkokulun son basamağına kadar farklı kazanımlara yer verilmektedir. Bu uzun süreç, farklı aşamalar ve öğrenciler için farklı güçlükler içermektedir. Bu kavramların öğretilmesi sürecinde oluşan bir kavram yanılgısı zincir etkisi oluşturmakta ve diğer konuların anlaşılmasını da etkileyip öğrencilerin hata yapmalarına neden olmaktadır. Kavram yanılgısı sistemli bir şekilde insanı hataya götüren bir kavrayış biçimi (Nesher, 1987), öğrencilerin anlamada zorlandıkları kavramları bilim adamları tarafından kabul edilenden farklı biçimde kendi anlayışlarına göre yorumlamaları (Mayer, 1987), öğrencilerin yanlış düşünceleri ve deneyimleri sonucu ortaya çıkan davranışlar (Baki, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Hata ise kavram yanılgısının bir sonucudur. Kavram yanılgısına sahip olan bir öğrenci problem çözümünde veya belli konularda hatalı yaklaşımlar kullanabilmekte ve bunun sonucu olarak hatalı sonuçlara ulaşabilmektedir. Burada öğretmenlerin dikkat etmesi gereken şey hatadan çok, hatanın kaynağı olan kavram yanılgısı ve dolayısıyla yanılının kaynağında yatan algı biçimi olmalıdır. Ancak yapılan her hatanın bir kavram yanılgısının sonucu olduğu da düşünülmemelidir. Hatanın sebepleri kendince doğru oldukları gerekçeleri ile birlikte açıklanıyorsa kavram yanılgısından bahsedilebilmektedir. Bütün kavram yanılgıları birer hatadır fakat bütün hatalar kavram yanılgısı değildir. Kavram yanılgılarının nedenleri incelendiğinde öğrenci bilgi düzeyi ve becerisi, öğretim yöntem ve stratejisi, öğrenilen konunun zorluğu gibi birçok değişik etkenle ilişkilendirildiği görülmektedir. Kavram yanılgılarına neden olan sebeplerin kapsamlı bir şekilde incelenmesinde Fransız matematik eğitimcilerinin önemli katkıları olmuştur (Kubanç, Y. 2012). Bachelard'ın (1938) çalışmasından esinlenen Brousseau (1976) ve Cornu (1991) öğrencilerin yaşadıkları matematiksel zorlukların ve kavram yanılgılarının üç ana sebepten kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Bu sebepler epistemolojik (epistemological), psikolojik (ontogenetic, genetic ya da psychological) ve pedagojik (didactic) olmak üzere üç ana bölümde ele alınmaktadır. Kavram yanılgısına yol açan epistemolojik sebep, kavramın doğasından kaynaklanan zorluklarla ilişkilendirmektedir. Öğrencinin bir kavramı öğrenmede ve uygulamada yaşadığı zorluk, verilen öğretimin şekli, içeriği ve yöntemi gibi faktörlerden kaynaklanıyorsa pedagojik sebeptir. Öğrencinin herhangi bir kavramı öğrenmede zorluk çekmesi ve kavram yanılgısına düşmesi, kişisel olarak kendi gelişiminden, hazırbulunmuşluk düzeyinden, matematiksel kavrama yeteneğinden ve becerisinden kaynaklanan hatalar ise psikolojik sebeptir. Öğrencilerin verdiği cevaplarda her zaman tek hata türü görülmemektedir. İki hata türüne ya da üç hata türüne birden de rastlanılabilmektedir. Bu hata türlerini bazen de birbirinden kesin çizgilerle ayırmak oldukça zordur. O nedenle öğrenci, öğretmen ve eğitim süreçleri hakkında da bilgi sahibi olunması hatanın tanımlanmasında oldukça önemlidir.

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırmanın amacı ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin doğal sayılar konusunda yaptıkları kavram yanılgıları ve bunun sonucunda oluşan hata türlerini incelemektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. İlkokul 2. Sınıf öğrencileri dört işlemde hangisinde daha çok zorluk yaşamaktadır?
2. Öğrencilerin toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemi içeren problemlerde işlem tercihlerini ne belirlemektedir?
3. Öğrencilerin matematikte dört işlem konusunda yapmış oldukları temel hatalar nelerdir?
4. 2.sınıf öğrencilerinin dört işlem konusunda olası kavram yanılgıları nelerdir?
5. Öğrencilerin yaptıkları kavram yanılgıları ve hatalar hangi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır?

### Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yürütülmüştür. Merriam (2013)'a göre temel nitel araştırma, uygulamalı araştırma alanlarında en yaygın kullanılan nitel araştırma desendir çünkü temel nitel araştırmanın özü anlama ve yorumlamaya dayalıdır. Durum çalışmasının en önemli özelliği ise bir durumun ayrıntılı bir şekilde

incelenmesi ve araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilin merkez ilçesinde bulunan bir ilkokulun ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan 100 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada uygulama süresi iki ders saati olarak planlanmıştır. Veriler araştırmacıların hazırladığı “Doğal Sayılarla İlgili 2. Sınıf Problemleri” testi aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı hazırlanırken; öğrencilerin sınıf seviyeleri dikkate alınarak matematik dersi öğretim programından, matematik ders kitaplarından ve matematik öğretimine yönelik yazılmış kitaplardan yararlanılmış ve 20 adet doğal sayılarla işlem yapmayı gerektiren problem hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan problemler alanında uzman olan bir öğretim üyesine, bir sınıf öğretmenine ve bir dil uzmanına sunularak gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin doğal sayılar konusunda yaşadıkları kavram yanlışları ve yaptıkları hata türleri irdelenmiştir. Verilerin analizinde doküman analizinden yararlanılmıştır. Ölçme aracına verilen cevaplar içerik analizine tabii tutularak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaptıkları hatalar, hata türlerine göre sınıflandırılmıştır. Söz konusu hata türleri; (i) pedagojik hata, (ii) epistemolojik hata, (iii) psikolojik hatalar olarak örneklerle birlikte sunulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin doğal sayılar konusunda yaptıkları kavram yanlışları ve hata türleri irdelenmiştir. Cevaplanan sorulara bakıldığında yapılan hataların çoğunun tek bir hata türüne ait olmadığı görülmüştür. İki veya üç hata türüne birden sahip olan cevaplar da vardır. Araştırmanın ilk sorusu öğrencilerin hangi işlem türünde zorlandıklarının bulunmasıdır. Öğrencilerin en fazla bölme işleminde zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci sorusu toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemi içeren problemlerde öğrencilerin işlem tercihlerini neyin belirlediğinin incelenmesidir. Öğrenciler işlem tercihini en iyi bildikleri işlemi seçerek göstermiştir. En iyi bildikleri işlem türünün toplama işlemi olduğu görülmüştür. Araştırmanın üçüncü sorusu öğrencilerin matematikte dört işlem konusunda yapmış oldukları temel hataların belirlenmesidir. Öğrencilerin cevapladığı problemlere bakılarak üç hata türünde de hata yaptıkları belirlenmiştir. Araştırmanın dördüncü sorusu öğrencilerin matematikte dört işlem konusunda olası kavram yanlışlarının belirlenmesidir. Öğrencilerin kavram yanlışlarının temelinde günlük hayatla ilişki kurmamaları ve öğrendiklerinin kavramsal bilgi düzeyinde kalması olarak görülmüştür. Araştırmanın beşinci sorusu kavram yanlışları ve hataların hangi nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığının belirlenmesidir. Bu yanlış ve hataların epistemolojik (epistemological), psikolojik (psychological) ve pedagojik (didactic) nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul matematik, 2. Sınıf, doğal sayılar, kavram yanlışları, hata türleri.

### Kaynakça

- Bachelard, G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie Philosophique J.Vrin
- Baki, A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. İstanbul: Bilge Matbaa.
- Bingölbali & Özmantar, (2009), *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri*, Ankara, Pegem Akademi, syf.32
- Brousseau, G. (2002), *Theory of Didactical Situations in Mathematics 1970-1990*, Dordrecht, Boston: Kluwer Academic publishers
- Cornu, B. (1991), *Limits*, In D. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking*, Boston, Kluwer
- Kubanç, Y. (2012). İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin matematikte dört işlem konusunda yaşadığı zorluklar ve çözüm önerileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Mayer, R. E. (1987). *Educational Psychology: A Cognitive Approach*. Little, Toronto: Brown & Company.
- Nesher, P. (1987). *Towards an Instructional Theory: The Role of Students Misconceptions. For the Learning of Mathematics*, 7(3), 33-40.
- ÖZDEŞ, H., & KESİCİ, A. E. (2015). 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DOĞAL SAYILAR KONUSUNDAKİ HATA ve KAVRAM YANILGILARI. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1277-1292.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

Şener, K. (2001), İlköğretim Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarının Matematikteki Başarılarına Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

TERTEMİZ, N. I., Doğan, A., & KARAKAŞ, H. (2017). 4. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrenciler ile Başarılı Akranlarının Problem Çözme Stratejilerinin Karşılaştırılması A Comparative Study on Problem Solving Strategies of Gifted 4th Grade Students and Their High-Achieving Counterparts. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 7(13), 161-188.

Tezcan, C. (2003), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Rasyonel Sayı Kavramını Algılamasında Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi ve Çözüm Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yenilmez, K. ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Geometrideki Kavram Yanılgıları, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 461-483.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin

Zembat İ.Ö. (2010). Kavram Yanılgısı Nedir?. Özmantar, M. F., Bingölbali, E. ve Akkoç, H. (Ed.), Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri (ss. 1-8). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

## Sosyal Beceri Temelli Etkinliklerin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşüncelerine ve Empatik Eğilimlerine Etkisi

Merve Saygın, Hamdi Karakaş

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

### Problem Durumu

Son yüzyılda bilim ve teknolojide yaşanan gelişim, bireyin ve toplumun bu süreçte değişen ihtiyaçları öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını da doğrudan etkilemiştir. Bu yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de değiştirmiştir. Bilgiyi hayatta işlevsel olarak kullanabilen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, problem çözebilen, eleştirel düşünen ve empati yapabilen niteliklerdeki bireyleri yetiştirme ön plana çıkmıştır. Bu bireyi yetiştirme amacıyla ilkokuldan itibaren farklı derslerde öğrencilerin temel becerileri kazanmaları önemli bir amaç olarak belirlenmiştir. Belirlenen temel beceriler gerek doğrudan ve gerekse dolaylı olarak ilkokul programlarında ön plana çıkar (MEB, 2018a; 2018b; 2018c).

Eleştirel düşünme ve empati, bilim çağının gelişiminde ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde anahtar rol oynayabilmektedir. Çünkü bu çağa ayak uydurmada eleştirel vizyona ve empatik düşünme yeteneğine sahip kişilerin yaratıcı bir rol oynayabileceği ve ortaya çıkan sorunlara pratik çözümler sunabileceği öngörülebilir. Bu iki kavram, olayların algılanması ve doğru çözümlenmesi açısından bireylere ve toplumlara önemli derecede yarar sağlar. İlkokuldaki çocukların, yani “yetişkin birey adaylarının”, günümüz dinamikleri göz önünde tutulduğunda eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerinin gelişimi önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra ilkokullarda kazanılan temel sosyal beceriler, küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması ve yaşam boyu gerekli beceriler olup, bireyin değişen toplumsal, teknolojik ve kültürel ortama uyumu için oldukça önemlidir. Çünkü eleştirel düşünme yeteneği ve empati, sosyal davranışların olumlu olmasına katkı sağlamakta ve problem davranışların oluşmasını engellemektedir (Hasta ve Güler, 2013; Çankaya ve Ergin, 2015; Strayer ve Roberts, 2004). Ancak bu iki becerinin gelişmemesi öğrencilerin diğer bireylerle sağlıklı bir iletişimi engellemekte, konuşma ve tartışma süreçlerinde sorun yaşamalarına sebep olmakta, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği gibi sosyal becerilerden yoksun, genelde başarısız ve mutsuz olmalarına sebep olmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Sağlıklı bir sosyal gelişim süreci bireylere eleştirel düşünme ve empati becerisi kazandırmada etkili olabilmektedir (Kapıkıran ve Kapıkıran, 1998). Sosyal becerilere sahip olan çocuklar akademik açıdan daha başarılı, akranları tarafından daha fazla kabul gören, olumlu benlik yapısına sahip, okula uyum becerileri güçlü bireyler olarak nitelendirilmektedirler (Yurdakavuştu, 2012). Çocuklardaki sosyal becerilerin gelişimi, onların çevre ile etkili olan etkileşimlerine, olay ve durumları değerlendirebilmelerine, çevrelerindeki insanlarla daha etkili iletişime geçmelerine ve okul yaşamına sorunsuz bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Besi ve Sakellariou, 2019). Bu noktadan hareketle araştırmacılar ilkokul sürecini önemli görmüşler ve öğrencilere sosyal beceri gelişimine ilişkin etkinlikler düzenlemenin eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerine etki edeceğini düşünmüşlerdir. Böylece sosyal beceri gelişiminin, empatik eğilimi ve eleştirel düşünme tutumlarını etkileyip etkilemeyeceği bu süreçle anlaşılabilmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar ilkokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirilecek sosyal beceri temeline etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerine olan etkisini bir problem olarak görmüşler ve araştırmayı bu temel üzerine kurgulamışlardır. Bu konu ile ilgili daha önce yapılmış olan araştırma sonuçlarının karşılaştırılması; ilkokul öğrencilerin sosyal beceri gelişimindeki etkilerin farklı becerilere olan değişimi ortaya koyması bakımından araştırmacının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı sosyal beceri temeline gerçekleştirilen etkinliklerin ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşüncelerine ve empatik eğilimlerine olan etkisini belirlemektir.

### Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel süreç 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde İç Anadolu Bölgesindeki bir ilin şehir merkezinde ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 49 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bir deney ve iki kontrol grubu ön test-son test deneysel desene uygun olarak düzenlenmiştir. İki farklı kontrol grubu seçilmesindeki amaç, deneysel süreçte iç ve dış geçerlik tehdit eden unsurları en aza indirmektir. Ön test uygulamasından sonra deney grubu ile sosyal beceri temelli etkinlikler gerçekleştirilirken, kontrol grupları ile MEB’ in öngördüğü program ile öğretim yapılarak devam edilmiş ve her üç gruba da son test uygulanmıştır. Deneysel süreçte COVID-19 hastalık tedbirlerinden dolayı seyreltilmiş yüz yüze eğitim sürecinde Salı ve Perşembe günleri gerçekleştirilmiştir. İl Millî Eğitim

Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak 8.03.2021-15.04.2021 tarihleri arasında 8 farklı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak “Çocuklarda Sosyal Beceri Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Algı Ölçeği” ve “KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği” ön ve son test olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ön test ortalama puanları karşılaştırıldığında üç şube ortalama puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p<.05$ ). Dolayısıyla şubeler özdeş kabul edilmiş ve kura çekilerek şubelerden biri Deney (n:17), diğer ikisi de Kontrol-1 (n:16) ve Kontrol-2 (n:16) grubu olarak belirlenmiştir. Sosyal beceri temelli etkinlikler öncesi ve sonrası sınıf öğretmeni adaylarının veri toplama araçlarına vermiş olduğu yanıtlar frekans, aritmetik ortalama, kovaryans analizi (ANCOVA), bağımlı gruplar t-testi ve Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada;

1. Sosyal beceri temelli etkinlik süreci deney ve kontrol grubu ilkokul öğrencilerinin sosyal beceri ön test ortalama puanları kontrol alındığında son test ortalama puanları arası farkın deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu ilkokul öğrencilerinin ön-son test sosyal beceri ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve etki büyüklüğünün büyük bir etki olduğu tespit edilmiştir.
2. Sosyal beceri temelli etkinlik süreci deney ve kontrol grubu ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri ön test ortalama puanları kontrol alındığında son test ortalama puanları arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Ancak düzeltilmiş ortalama puanlar incelendiğinde, deney grubu ilkokul öğrencilerinin son test eleştirel düşünme ortalama puanlarının kontrol grubu ilkokul öğrencilerinden yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu ilkokul öğrencilerinin ön-son test eleştirel düşünme ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve etki büyüklüğünün büyük bir etki olduğu tespit edilmiştir.
3. Sosyal beceri temelli etkinlik süreci deney ve kontrol grubu ilkokul öğrencilerinin empatik eğilim ön test ortalama puanları kontrol alındığında son test ortalama puanları arası farkın deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu ilkokul öğrencilerinin ön-son test empatik eğilim ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve etki büyüklüğünün orta büyüklükte olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** ilkokul öğrencileri, sosyal beceri, eleştirel düşünme, empatik eğilim

### Kaynakça

- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Transition to primary school the importance of social skills. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(1), 33-36.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. Ş. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. R. Arı (Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Çankaya, G., & Ergin, H. (2015). Çocukların oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 283-297.
- Hasta, D., & Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 64-104.
- Kapıkıran, N. A. & Kapıkıran, S. (1998). *İletişim becerileri eğitiminin anaokulu öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri üzerindeki etkisi*. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- MEB (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018b). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

## Sınıf Öğretmenlerinin Ters Yüz Öğrenme Modeline İlişkin Öz-Yeterlilik Algıları

Havva Kaya, Ceren Çevik Kansu

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Modern eğitim anlayışında öğrenen bireyi anlamının yanında öğrenme isteğini artırmak ve öğrenirken aktif olmasını sağlamak önemli bir yere sahip olduğundan eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan yaklaşımlarda öğrencinin merkeze alınması daha çok önem kazanmaktadır (Bolat, 2016). Bu nedenle, eğitimde farklı yöntem ve araçların geliştirilmesi ve kullanılması önemli bir ihtiyaç haline gelmekle birlikte eğitim ve teknolojinin entegre edilmiş hali güncel bir şekilde ters yüz edilmiş sınıf (flipped classroom) modeli olarak karşımıza çıkmaktadır (Göğebakan Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş, 2016).

Bergman ve Sams tarafından 2006 yılında "Ters çevrilmiş sınıf" terimi ortaya atılmıştır (Yoshida, 2015). "Ters çevrilmiş sınıf" için farklı terimler de kullanılmaktadır: ters yüz edilmiş sınıf, dönüştürülmüş sınıf, evde ders okulda ödev (Hayırsever ve Orhan, 2018). Bu yeni modelde öğrenciler sınıfa girmeden önce bilgi düzeyindeki öğrenmelerini gerçekleştirerek öğrenmede bulunan ilk aşamayı kendileri tamamlar ve sınıf içerisinde ise daha çok problem çözme, tartışma gibi etkinlikler yaparlar (Topalak, 2016).

Ters çevrilmiş sınıf yani ters yüz sınıf modelinde öğrenme süreci iki aşamadan oluşmaktadır: Biri sınıf içinde etkileşimli guruplarla çalışma yapma, ikincisi ise sınıf dışında bilgisayar temelli bireysel öğrenmedir (Bishop ve Verleger, 2013). Öğrenciler derse gelmeden önce dersle ilgili videolar izler ve ders içerisinde ise aktif öğrenme sürecine teşvik edilerek karmaşık kavram ve soruları yanıtlamaya çalışırlar (Stone, 2012). Model uygulanırken çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamlarından yararlanıldığı için genellikle harmanlanmış öğrenme çerçevesinde ele alınmaktadır (Öztürk, 2018).

Öğretmenler ters yüz sınıf modelinde öğrencilere uygun içerikler belirlemeli, materyaller hazırlamalı, öğrencilerin materyallere kolay ulaşması için bu konuda onlara bilgi vermeli, öğrencilerin videoları etkili kullanmalarını sağlamak için teşvik etmelidir. Öğretmenler ölçme değerlendirme verilerini yorumlayarak eksik kalan noktaları tamamlamaya çalışmalı ve üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamak için etkinlikler planlayarak sınıf içinde bunlara zaman ayırmalıdır (Brown, 2016). Bunlar göz önünde bulundurulduğunda ters yüz sınıf modelini uygulamak isteyen bir öğretmenin birçok yönden yeterli olması gerekmektedir. Öğretmen bu modelin öğretmene yüklediği rollere uygun yeterliklere sahip olursa ters yüz sınıf modelini de o kadar etkili bir şekilde sınıfta uygulama imkânı bulabilecektir.

Tüm dünyayı ilgilendiren sağlık sorunları nedeniyle eğitimde alternatif yollar aranmaktadır. Okullarda geçirilen sürenin kısıtlı olması birçok ülke tarafından uzaktan eğitime geçilmesine neden olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde derslerin kaydedilmesi ve materyallere ulaşma kolaylığı sayesinde öğrenciler anlamadıkları ve takıldıkları noktalarda tekrar yapma imkânına sahip olmakla beraber materyaller çeşitlendirilerek öğrencinin dikkati de önemli bir ölçüde çekilebilir (Öztürk, 2014). Bunlar göz önünde bulundurulduğunda salgın nedeniyle öğrencilerin uzaktan eğitim almaları ve okulda geçirdikleri kısıtlı zamanın olması ders içi ve ders dışında geçirilen süreler de dikkate alınarak iyi bir planlamayı gerektirmektedir. Ülkemizde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında yüz yüze ve uzaktan eğitimin birleştirildiği eğitim modeli planlanarak (MEB, 2021) uygulanmaya çalışılmıştır. Fakat bazı aksaklıklardan dolayı uygulamada problemler yaşanmış ve bazı bölgelerde tekrardan tamamıyla uzaktan eğitime geçilmiştir. Süleymanoğlu Kürüm ve Akdemir (2021) tarafından yapılan çalışmada ters yüz sınıf modelini uzaktan eğitime uyarlayarak öğrencilerin öğrenmek için daha istekli oldukları, bilginin kalıcılığının daha iyi sağlandığı, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı belirtilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin derslerde ters yüz sınıf modelini kullanmaları için gerekli olan öz-yeterlilik düzeyleri incelenmiştir.

### Yöntem

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ters yüz öğrenme öz yeterlilik algı düzeylerinin belirlemek ve cinsiyet, yaş, kıdem, mezuniyet durumu ve çalıştıkları kurum değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı seçilmiş olup tarama (Survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirlenmiş olan bir grubun niteliklerini ortaya çıkarmak amaçlı verilerin toplanmasında kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020) başka bir deyişle mevcut durumun aynen resmedilmesini yani durumun var olduğu gibi test edilmesini esas alır (Karasar, 2020).

Araştırma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri (126 kişi) oluşturmuştur. Araştırma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme tekniklerinden



kolayda örnekleme tekniği ve ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt olarak öğretmenlerin konuyla ilgili beklenen düzeyde bilgi sahibi olmasıdır. Kolayda örneklemede ihtiyaç duyulan katılımcı sayısına ulaşıncaya kadar kolay bir şekilde ulaşılabilir kişilerden bilgi toplanmaya çalışılır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak random şeklinde seçilerek oluşturulmuştur.

Bu araştırmada ihtiyaç duyulan veriler, Erensayın, Güler ve Erensayın (2019) tarafından hazırlanmış olan öğretmenlerin ters yüz öğrenmeye dayalı öz-yeterlik algılarını ortaya koyan ölçek kullanılacaktır. Ölçek uygulanmadan önce çalışmada kullanma amacı ile ilgili yazar ve ilgili kurumlardan izinler alınmıştır.

Öğretmen adaylarının çevrilmiş sınıf modelini uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan bu ölçek beşli likert tipi olup 27 maddeden oluşmaktadır. Tamamı olumlu ifadelerden oluşan bu ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,95 olduğu saptanmıştır. Yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük dört faktör altında toplandığında 27 değişken görülmektedir ve bu dört faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans yüzdesi 63,57'dir. Dört faktör; öğretmen öz-yeterliği, teknolojik yeterlik, pedagojik yeterlik ve teknolojik-pedagojik yeterlik şeklinde belirlenmiştir. Buna ilişkin öz-yeterlik, teknolojik yeterlik ve pedagojik yeterlik faktörlerinin altında 8'er madde bulunurken teknolojik-pedagojik yeterlik faktörünün altında 3 madde bulunmaktadır. Bireylerin maddelere katılma dereceleri uygun olup olmama kıstasları üzerine belirlenmiş ve bireylerin alabilecekleri puanlar incelendiğinde en düşük 27, en yüksek ise 135 olduğu görülmektedir (Erensayın, Güler ve Erensayın, 2019). Bu çalışmada elde edilen veriler bir istatistik paket programında analiz edilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilmeden önce geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış ardından, öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri için aritmetik ortalama ve standart sapma, okul türü ve cinsiyet değişkenine göre incelenmesi açısından Mann Whitney U testi, kıdem, mezuniyet durumu ve yaş değişkenlerinin incelenmesi açısından Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ters yüz öğrenme sınıf modeline dair ön bilgiye sahip olan sınıf öğretmenlerinin bazıları bu konu ile ilgili daha önceden eğitim almışken bazıları ise ters yüz sınıf modeline ilişkin hiçbir eğitim almamıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu modeli kullanmalarına rağmen kendilerini hala birçok konuda yeterli görmediği sonucu araştırma soruları ile ortaya konulmuştur. Devam eden pandemi sürecinde okullarda geçirilen sürenin kısıtlı olmasından kaynaklanan, yaşanan zaman problemlerine ilişkin öğretmenlerin ilkokullarda gerçekleştirebileceği uygulamalara yönelik yol gösterici nitelikte olabileceği düşünülmektedir.

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ters yüz öğrenme öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlendiği bu çalışmada katılımcıların cinsiyete, yaşa, kıdeme, mezuniyet durumuna ve çalıştıkları kurumlara göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin değişkenlik gösterebileceği beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ters yüz sınıf, teknoloji, sınıf öğretmeni, öz-yeterlilik.

### **Kaynakça**

- Aydın, B. (2016). Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Ödev/Görev Stres Düzeyi ve Öğrenme Transferi Üzerindeki Etkisi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Bishop, J. L. ve Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of The Research. İçinde ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA (C. 30, Ss. 1–18).
- Bolat, Y. (2016). "Ters Yüz Edilmiş Sınıflar ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA)", Journal of Human Sciences, 13, (2).
- Brown, B. A. (2016). Understanding The Flipped Classroom: Types, Uses And Reactions to A Modern and Evolving Pedagogy. Culminating Projects In Teacher Development, 12.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün Ö. E. Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Erensayın, E. Güler, Ç. ve Erensayın, E. (2019). Ters Yüz Öğrenme Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Ölçeği. 3. Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi. Ss.395-399.
- Gençer, B. G. (2015). Okullarda Ters-Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasına Yönelik Bir Vaka Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Gögebakan Yıldız, D. Kıyıcı, G. & Altıntaş, G. (2016). Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğretmen Adaylarının Erişileri ve Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education*, 6(3). 186-200.
- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018) "Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(2), 584.
- Karasar, N. (2020). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel.
- MEB,2021.<http://www.meb.gov.tr/ilkokul-ortaokul-ve-liselerde-yuz-yuze-egitim-detaylari-belirlendi/haber/22672/tr>.Erişim Tarihi: 11.04.2021.
- Öztürk, M. (2014). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Teknolojiye İlişkin Yeni Eğilimler*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 272-288.
- Öztürk, M. (2018). *Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi: Yabancı Dil Dersi Örneği (Doctoral Dissertation, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi))*.
- Stone, B. B. (2012). *Flip Your Classroom To Increase Active Learning and Student Engagement*. İçinde *Proceedings From 28th Annual Conference On Distance Teaching and Learning*, Madison, Wisconsin, USA.
- Süleymanoğlu Kürüm, R. ve Akdemir, A. (2021). *Sosyoloji ve Uluslararası İlişkiler Eğitimlerinin Kesişiminde Ters-Yüz Sınıf Modeli: COVID-19 Öncesi ve Sonrası Uygulamaları*. *International Journal Of Economics Administrative And Social Sciences , Special Issue On Innovative Approaches To Teaching Social Science* , 1-17.
- Topalak, Ş. (2016). *Ses eğitimi çalışmalarının sınıf öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisi*.
- Urfa, M. (2018). *Flipped Classroom Model and Practical Suggestionsters*. *Journal Of Educational Technology & Online Learning*, 1(1), 47-59.
- Yoshida, H. (2015). *Perceived Usefulness Of "Flipped Learning" On Instructional Design For Elementary and Secondary Education: With Focus On Pre-Service Teacher Education*.

## Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Yönelik Görüşleri

Nermin Temel, Sezgin Temel, Ceren Çevik Kansu

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması eğitimin başlıca amaçları arasındadır. Bu uyumun gerçekleşmesi bireyin sahip olduğu sosyal becerilere bağlıdır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyal beceri gelişimi, çocukların hayatındaki diğer gelişim aşamaları kadar önemlidir. Bireylerin yaşamlarında katlanarak önem kazanan sosyal hayata uyum, sosyal gelişimin ilk aşamaların yoğun olduğu çocuklukta başlar (Samancı, 2010). Bu bakımdan ilkökul döneminde bireyin temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmasında sosyal beceriler önemli bir rol oynamaktadır (Çubukçu & Gültekin, 2006). Sosyal becerilerin kazanılması eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin başarılı olmasına katkı sağlamaktadır (Field, 2003). Sosyal beceriler ve akademik sonuçlar arasındaki ilişkinin ışığında, sosyal beceri eksikliği olan öğrencilere yönelik etkili öğretim ve müdahale kritik öneme sahiptir (McDaniel, Bruhn ve Troughton, 2017). Sosyal beceri kazanılmasında dezavantajlı olarak görülen öğrencilerden birçoğu ise mülteci öğrencilerdir (Fazel ve Stein, 2002). Son yıllarda ülkemizdeki mülteci öğrenci sayısının oldukça arttığı görülmüştür (Yılmaz, 2020). 2019 yılı verilerine göre ülkemizde 5-11 yaş aralığındaki mülteci çocuk sayısının 666.520 olduğu belirtilmiştir (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2020). Bu yaş grubu aralığının genel olarak ilkökul öğrencilerinden oluştuğu söylenebilir. Mülteciler uyum sağlayamama, sosyal ilişki kuramama, ülkelerindeki arkadaşlıklarına, evlerine ve çevresine özlem, insanlarla iletişim kurmakta zorlanma, kültürel farklılığı yaşama, ailesel problemleri konuşamama, dil sorunundan dolayı kendini anlatamama, yalnızlık hissi yaşama, kendini işe yaramaz ve değersiz hissetme, insanlara katlanamama gibi olumsuz durumlar yaşayabilmektedirler (Buz, 2008). Özellikle mülteci çocuklar açısından göç edilen toplumun eğitim sistemine ve sosyal yapısına uyum sağlamak daha zor bir süreç olmaktadır (Emin, 2019). Dolayısıyla bulunduğu ülkenin sosyal yapısına uyum sağlayamayan bir çocuğun sosyal becerileri kazanırken de zorlanacağı düşünülebilir. Mülteci ve göçmen çocuklar üzerinde yapılan çalışmalarda eğitim hayatının çocukların bireysel ve sosyal gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir. Bu nedenle çocukların okula uyumuna ilişkin durumlarının incelenmesi, okula uyumunu etkileyen unsurların belirlenmesi önem taşımaktadır (İzol, 2019). Bu unsurlardan biri de sosyal becerilerin kazanımı (Çubukçu ve Gültekin, 2006) olduğundan mülteci öğrencilerin sosyal becerilerinin araştırılması önemli görülmüştür. Literatür incelendiğinde mülteci çocukların; dil gelişimleri (Ataseven, 2019), okula uyumları (Aykut, 2019), eğitime katılımları (Kranrattanasuit, 2020; McIntyre ve Hall, 2020; Meda, Sookrajh ve Maharaj, 2012; Mwangi, 2014; Ndijuye ve Rao, 2018) gibi konularda araştırmaların olduğu görülmektedir. Fakat mülteci öğrencilerin özellikle sosyal becerilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Eğitim sistemine dâhil olan mülteci çocukların eğitim ortamlarında sosyal becerilere hangi düzeyde sahip oldukları önemli görülerek, bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin sosyal becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin sosyal becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından durum desenine bağlı nitel yöntem kullanılmıştır. Durum deseninde bir duruma yönelik faktörler tümünü ele alacak şekilde araştırılır ve o duruma ne şekilde etki ettikleri ve o durumdan ne şekilde etkilendikleri üzerinde durulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da durum deseni kapsamında 19 sınıf öğretmenin mülteci öğrencilerinin sosyal becerilerine yönelik görüşleri alınmıştır.

Araştırma kapsamında görüş alınan 19 sınıf öğretmeni ölçüt örnekleme yöntemine göre gönüllülük esasına dayanarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemine göre tasarlanmış olan ölçütlere göre katılımcı belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da mülteci öğrencilerin sosyal becerilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri belirlenirken sınıfında mülteci çocuk bulunan sınıf öğretmenleri ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmacılar tarafından oluşturulan veri toplama aracı sosyal beceriler ile ilgili literatür incelenmesi sonucu mülteci öğrencilerin sosyal becerilerine yönelik sorular hazırlanmıştır. İlgili ölçme aracındaki soruların uygun olup olmadığı konusunda uzman görüşleri alınmış ve araştırma kapsamında hazırlanan on dört soru uygun görülmüştür.

Veriler toplanmadan önce ölçme aracı üç sınıf öğretmenine uygulanmış ve pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra soruların anlaşılır olduğu görülmüş ve ölçme aracında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Sivas ilindeki merkez ilkokullarda görev yapan 19 sınıf öğretmeni ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olup belirlenen öğretmenlerle telefon aracılığıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler yapılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu

görüşmelerde sorular özenli bir şekilde, aynı tarzda oluşturulmuş olup belirlenen sıraya göre sorulmuştur (Patton, 1987). Görüşmeler esnasında katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları dinlenerek yazılmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla veriler daha detaylı olarak incelenip kavramlara ve bağlantılara ulaşmaktır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre ilgili analiz yönteminin verilerin kodlanması, temaların ortaya çıkarılması, bunların düzenlenmesi, bulguların açıklanması ve yorumlanması olarak dört aşamada gerçekleşmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018)

Çalışma kapsamındaki sınıf öğretmenlerine yönelik ifadeler detaylı olarak açıklanarak dış güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. İç güvenilirliği sağlamak için de araştırmacının kendisi ve iki ayrı uzman verileri kodlamışlardır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik=Görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)) kullanılarak %92 olarak hesaplanmıştır. Buna göre yapılan kodlamaların güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca çalışmaya ait verilerin devamlılık gösterecek şekilde kontrolü sağlanmış ve araştırma basamaklarına yönelik açıklamalar detaylandırılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler mülteci öğrencileri genel olarak değerlendirdiğinde dil sorununa dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler genel olarak mülteci öğrencilerin sadece kendilerine soru sorulduğunda cevap verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca mülteci öğrencilerin kendileri gibi mülteci olan öğrencilerle ilişki kurdukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin çoğu bu öğrencilerin iletişim becerilerinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Mülteci öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde sorunlar olduğunu belirten öğretmenler çoğunluktadır. Mülteci öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözebilenleri kendilerine güvenen, iletişim becerileri yüksek öğrenciler olarak belirtilmişlerdir. Sorunları çözemeyen öğrencilerin ise şiddet eğilimli oldukları araştırma bulgularında ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu mülteci öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu mülteci öğrencilerin sosyal beceriler bakımından zayıf olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu öğrencilerin genel olarak bir etkinliği, oyunu başlatan öğrenciler olmadıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler genel olarak mülteci öğrencilerin sosyal becerilerini artırmak için farklı bir çalışma yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise yeterli zaman olmadığından veya bu öğrenciler hakkında yeterli bilgileri olmadığından neler yapılması gerektiğini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca mülteci öğrencilerle çalışmanın ayrı bir uzmanlık gerektirdiğine, sınıf öğretmenliği eğitimi ile bu sürece katkı sağlamanın zor olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler mülteci öğrencilerin sosyal becerileri artırmak için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler arasında en çok ifade edilen ise mülteci öğrencilerin okula gelmeden önce Türkçe öğrenmelerini sağlamaktır.

**Anahtar Kelimeler:** mülteci öğrenciler, sosyal beceri

### Kaynakça

- Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Buz, S. (2008). Türkiye'deki sığınmacıların sosyal profili. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4), 1-14.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.
- Emin M.N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. İstanbul: SET Vakfı İktisadi İşletmesi Yayınları.
- Fazel, M. ve Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of disease in childhood*, 87(5), 366-370.
- Field, J. (2003). *Social capital*. London: Routledge.
- İzol, N. (2019). *Suriyeli mülteci çocukların eğitim hayatına uyum sürecinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kranrattanasuit, N. (2020). Emergency, exclusion, and inequity in education of refugee and asylum seeker children in Indonesia. *The Social Science Journal*, 1-16.

- McDaniel, S. C., Bruhn, A. L. ve Troughton, L. (2017). A brief social skills intervention to reduce challenging classroom behavior. *Journal of Behavioral Education*, 26(1), 53-74.
- McIntyre, J., ve Hall, C. (2020). Barriers to the inclusion of refugee and asylum-seeking children in schools in England. *Educational Review*, 72(5), 583-600.
- Meda, L., Sookrajh, R., ve Maharaj, B. (2012). Refugee children in South Africa: access and challenges to achieving universal primary education. *Africa Education Review*, 9(1), 152-168.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mwangi, L. N. (2014). *School factors influencing refugee children access to primary education in Kasarani district Nairobi, Kenya*. Doktora Tezi. University of Nairobi, Nairobi.
- Ndijuye, L. G., ve Rao, N. (2018). Pre-primary education policy in Tanzania: Does it meet the educational needs of newly naturalized refugee children?. *Global Education Review*, 5(4), 36-54.
- Patton, M. Q. (1987). *How the use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: SAGE.
- Samanci, O. (2010). Teacher views on social skills development in primary school students. *Education*, 131(1). 147-157.
- UNHCR (2021). *Refugee data finder*. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download/?url=8OxK> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

## Salgının Gölgesinde Bir Yıl: Sınıf Öğretmenleri Neler Yaşadı?

Nazire Efecan, Serkan Şendağ

Mersin Üniversitesi

### Problem Durumu

Aralık 2019’da Çin’in Vuhan kentinde ortaya çıkan COVID-19 virüsü kısa süre içerisinde tüm dünyayı etkisi altına almış ve Mart 2020’de küresel bir salgın olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020a). COVID-19 virüsünün yüksek bulaşma ve hızlı yayılma özelliğinden dolayı insanlar arasındaki fiziksel teması azaltmak ve mesafeyi korumak amacı ile dünya gelinde bazı kısıtlamalara gidilmiştir. Bu kapsamda dünyanın dört bir yanındaki hükümetlerin çoğu, COVID-19 salgınının yayılmasını kontrol altına almak için eğitim kurumlarını geçici olarak kapattı (UNESCO, 2020a). Ülkemizde de Mart ayında ilk COVID-19 vakasının görülmesi ile beraber Sağlık Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığının ortak kararı ile tüm okullarda eğitim öğretime geçici olarak ara verilmiştir (Keskin&Kaya,2020). Okulların kapanması ile eğitimin devamlılığını sağlamak amacı ile acil uzaktan öğretim sürecine geçilmiştir (Bozkurt,2020; Bozkurt&Sharma,2020).

COVID-19 salgını sebebiyle başlatılan uzaktan eğitim çalışmaları dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de “acil uzaktan öğretim ( Ing. emergency remote theaching) ” olarak adlandırılmıştır. Bu süreçte en çok edişe edilen konuların başında eğitim yaşamının oldukça kritik bir dönemi olan ilköğretimin ilk kademesinde eğitimin gerçekleştirileceği konusu olmuştur. Bu anlamda öğretim materyali açısından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) adıyla sunulan ve oldukça geniş kapsamlı zengin içeriklerin yer aldığı bir platforma sahip olan MEB bu sistemi acil uzaktan öğretim sürecine bütünleştirmeye yönelik tedbirleri almakta çok gecikmedi. Önceleri asenkron olarak ders videoların hem EBA hem de farklı bilişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci ile “canlı dersler”in de bütünleştirilmesi çok gecikmemiştir. Gerekli hazırlıklar yapılarak yaşamında ilk defa milyonlarca öğrenci ve öğretmen canlı ders ile tanışmıştır. Zorlu koşulların meydana getirdiği olumsuz etki bir yana bu hızlı tanışma öğrencilerin ve öğretmenlerin birçok sorunla karşılaşmasına neden olmuştur. Zaman içinde öğrenciler acil uzaktan öğretim olarak adlandırılan bu sürece öğrenciler daha çabuk uyum sağlasalar da öğretmenlerin de uyum sağlaması çok gecikmemiştir. Canlı derslerin başladığı acil uzaktan öğretim süreci başlayalı bir öğretim takvimi geçmiştir. Geldiğimiz noktada bu sürecin acil uzaktan öğretim bağlamından ne kadar çıktığı ayrı bir tartışma konusu olarak devam ederken öğretmenlerin gerçekleştirilen eğitimin niteliğine yönelik kaygılarının hala devam ettiğine inanılmaktadır. Bu kaygıların eğitim yaşamının en kritik basamağı olan ilköğretimin ilk kademesinde öğretim yükünü omuzlayan öğretmenlerde yüksek olması da oldukça anlaşılabilir bir durumdur. Normal şartlara ne zaman dönülebileceğinin tam olarak öngörülemeyen bu günlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim sürecine yönelik deneyimlerinin etraflıca betimlenmesi işe vuruş çözümler üretilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Deseni

Araştırma için sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin “Acil uzaktan öğretim” kavramına karşı algıları incelenmiştir. Yapılan çalışmada fenomenolojik yöntem (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomonolojik yöntem, çevremizdeki gerçekliği anlamının bir yolu olarak bilinçli deneyimler üzerine yapılan çalışmayı vurgulayan bir araştırma yöntemidir (Bhattacharjee, 2012). Yıldırım & Şimşek (2016), fenomenoloji yönteminin, bize yabancı olmayan, sıklıkla karşılaştığımız ancak anlamını tam olarak bilmediğimiz olguların araştırılması için kullanıldığını belirtmektedir.

#### Evren ve Örneklem

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mersin ilinin Mezitli ilçesinde devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan 7 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının sebebi COVID 19 pandemi tedbirleri kapsamında okulların eğitime ara vermesinden dolayı araştırmacıya katılımcıların yakın olması, araştırmacının kolayca ulaşmasını sağlamasıdır. Araştırma gönüllü katılım esasına göre gerçekleştirilmiştir.

#### Veri Toplama Araçları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulmadan önce alanyazında “Uzaktan öğretim” ve “Acil uzaktan öğretim” kavramlarına yönelik çalışmalar incelenmiş ve “acil uzaktan öğretim” kavramının algılanışını etkileyen faktörler belirlenmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmıştır. Soruların



anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla 2 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada soruların anlaşılabilirliğine dair olumsuz bir dönüt gelmediği için görüşme formunun son haline karar verilip, ana uygulamaya geçilmiştir.

#### Veri Toplama Süreci

Katılımcıların izinleri alınarak, görüşmeler ses kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınmıştır. Her bir katılımcıya çalışmanın amacı ve kapsamı anlatılmıştır, çalışmaya gönüllü katıldığına dair teyit alınmıştır.

#### Veri Analizi

Verilerin analizinde tümevarımsal içerik analiz tercih edilmiştir. Tümevarımsal içerik analizi, kodlamaya dayalı içerik analizi olarak belirtilmektedir (Karataş, 2015). Kodlama sürecinde araştırmacı, katılımcılardan elde ettiği bilgileri anlamlı bölümlere ayırmaya çalışır. Daha sonra kendi içinde anlamlı olan bu bölümler isimlendirilir. İsimlendirme işlemine kodlama denir. Araştırmacının kodlama yapabilmesi için verileri birden fazla okuması gerekebilir. Tümevarımsal analiz; araştırmacının, elde ettiği verileri kodlama yoluyla anlamlı parçalara ayırıp, verilerin altındaki kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi belirlemek olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2015). Tümevarımsal analizde, veriler kodladıktan sonra kodlar arası ilişkiler gözden geçirilerek temalar ve alt temalar oluşturulur (Altan, Hilal & Dağlıoğlu, 2021). Bu çalışmada da katılımcılardan elde edilen veriler excel programıyla tabloya dökülmüştür. Tabloya dökülen verilerin tema ve alt temaları çıkarılmıştır. Çıkarılan tema ve alt temalar yorumlanıp, özetlenmiştir.

#### Verilerin Güvenduyulabilirliği ve Aktarılabilirliği

Araştırmada güvenduyulabilirlik ve aktarılabilirliği sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla 2 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Görüşmeler yapıldıktan sonra katılımcılara görüşlerinin yer aldığı formlar gönderilip bilgilerin kendilerine ait olup olmadığı ve ifade etmek istediklerini yansıtıp yansıtmadığına dair dönütler alınmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri acil uzaktan öğretim sürecinde öğrenciden, veliden, kendinden ve ortamdaki kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri acil uzaktan öğretime karşı uyum sorunu, odaklanma problemi, bıkkınlık ve derse devamsızlık gibi öğrenci kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretim sürecinin en önemli bileşenlerden biri olan öğrenciden kaynaklanan bu tür sorunların var olması acil uzaktan öğretim sürecinin verimini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Katılımcı sınıf öğretmenleri acil uzaktan öğretim sürecinde velilerden yeterli desteği göremediklerini ifade etmişlerdir. İlgisizlik, öğrencilere verilen görev ve ödevlerde gereğinden fazla müdahale, yetersiz dijital okur yazarlık, sosyoekonomik ve eğitim düzeyi gibi veliden kaynaklı problemlerin acil uzaktan öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Yine araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri acil uzaktan öğretim sürecinde öğrenci çalışma ortamı ve internet ortamından kaynaklanan sorunlar olduğunu, bu sorunların da acil uzaktan öğretim sürecinde öğretmenleri işlerini biraz daha zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Katılımcıların ortamdaki kaynaklı sorunlara verdiği ifadeler sonucunda, ortamdaki kaynaklanan sorunların hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonlarını düşürdüğünü söylenebilir.

Sınıf öğretmeni katılımcılar acil uzaktan öğretim sürecinde sorunların sadece öğrenci, veli ve ortam kaynaklı olmadığını, öğretmenden kaynaklanan sorunlar yaşadığını da belirtmişlerdir. Katılımcılar, ölçme ve değerlendirme ile yetersiz dijital okur yazarlık konularının en çok sıkıntı yaşadıkları konular olduklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Acil uzaktan öğretim, COVID-19, Sınıf Öğretmenleri

#### Kaynakça

Altan, R. Y., Genç, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2021). Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde Matematik Alanında Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir İçerik Analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 619-653.

Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.

Bhattacharjee, A. (2012). *Social Science Research: principles, methods, and practices*. Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported License (Vol. 9). <https://doi.org/10.1186/1478-4505-9-2>

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 1-23.

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). Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.

Keskin, M., & Derya, Ö.K., (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 59-67.

WHO. Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World health Organization (2020a). Erişim adresi: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

UNESCO. School closures caused by Coronavirus (COVID-19) (2020a). Erişim adresi: <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Sınıf Öğretmenlerinin STEM Temelli Etkinlik Tasarlama Süreçleri

Engin Karahan, Mehmet Arif Bozan, Şengül Saime Anagün

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Zamanla birlikte değişen ve dönüşen toplumların ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, eğitim reformları yoluyla öğretim programlarının düzenli olarak güncellendiği görülmektedir. 21. yüzyılın en temel yetkinlikleri göz önünde bulundurulduğunda dünyada birçok ülke bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının entegrasyonuna dayanan STEM yaklaşımını ön plana çıkarmaktadır. STEM eğitimi; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının bütünlük ve entegre bir şekilde öğretilmesi fikrine dayanan disiplinler arası bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Çorlu, Capraro ve Capraro, 2014). STEM eğitimi, disiplinlere özgü ve disiplinlerarası okuryazarlıkları geliştirmekle birlikte problem çözme, sorgulama, yaratıcı düşünme, işbirlikli öğrenme ve girişimcilik gibi becerilerin kazandırılmasını sağlar (Ulusal Araştırma Konseyi [NRC], 2012).

Ülkemizde STEM eğitimi yaklaşımı ilk ve ortaokul düzeyinde kullanılan 3-8 Fen Bilimleri dersi öğretim programının kazanımlarında yer bulmakla birlikte farklı derslere ait kazanımların da STEM kapsamında kullanılma ihtimali de bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu uygulamaların geliştiricileri ve uygulayıcıları olmaları sebebiyle ilkökuller öğretmenlerinin konu ile ilgili yeterlik ve farkındalıklarının belirlenmesi ve zenginleştirilmesi hayati önem taşımaktadır (Bakırcı ve Karışan, 2018). Bunun yanı sıra uluslararası bağlamda güncel literatürde hızla değişen bir toplum için gerekli olan uygun becerilere sahip öğrencileri hazırlamak için STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimine odaklanan araştırmalara ve uygulamalara odaklanma çağrıları yapılmaktadır (King ve England, 2016; Ulusal Araştırma Konseyi [NRC], 2014). Sınıf içerisinde yapılan her uygulama gibi STEM etkinliklerinde de öğretmen önemli bir konumdadır. Bu bakımdan öğretmenlerin STEM etkinliklerini doğru tasarlayabilmeleri ve daha sonrasında bu etkinliklerin uygulama aşamasında da öğrencileri doğru yönlendirmeleri önemli bir noktadır.

Literatürde yer alan çalışmalarda STEM eğitime dönük uygulamalar noktasında ilkökuller öğretmenlerinin gerek disiplinlere özgü alan bilgilerinde gözlemlenen sınırlılıkların gerekse bu seviyedeki uygulamaların netleşmemesinin ilkökullerde STEM uygulamalarında eksiklikler çıkardığını göstermektedir. Örneğin, yapılan bir çalışmada öğretmenlerin STEM temelli etkinlik oluşturmaları ve sonrasında bu etkinlikleri uygulama aşamasında uzmanlar tarafından desteklenmesinin önemli ve gerekli olduğu belirtilmiştir (Bozkurt Altan ve Hacıoğlu, 2018). Dolayısıyla, bu araştırmada ilkökuller düzeyinde öğretim gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin STEM odaklı uygulamaları tasarlarken ve uygularken sahip oldukları deneyimleri ortaya koymak amaçlanmıştır.

### Yöntem

İlkokul düzeyinde öğretim gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin STEM odaklı uygulamaları geliştirme ve uygulama sürecindeki deneyimlerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni seçilmiştir. Durum çalışmaları, araştırmacının belli bir zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin deneyimleri araştırmada çalışılan durum olarak tercih edildiğinden durum çalışmaları desenlerinden bütüncül tekli durum deseni seçilmiştir.

Çalışmanın katılımcılarını Eskişehir'in kırsal bölgesinde yer alan bir ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen mesleki gelişim programına ilçe genelindeki tüm sınıf öğretmenleri katılım göstermiş ve bu grup aynı zamanda araştırmacının da katılımcılarını oluşturmuştur. Çalışmaya toplam 6 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim, sınıf düzeyi gibi demografik bilgileri tablo 1'de verilmiştir.

Araştırma kapsamında veriler katılımcılarla üç farklı oturumda gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilmiştir. Her bir odak grup görüşmesi oturumuna 6 öğretmen katılmıştır. Odak grup görüşmelerinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin STEM odaklı ders tasarımı ve uygulaması sürecinde edindikleri deneyimler genelinde yaşadıkları zorluklar, bu zorluklarla mücadele etme stratejileri, sınıflarında kullandıkları pedagojik yaklaşımlar, bu süreç içerisinde yaşadıkları duygu durumları gibi noktaları ortaya çıkarmayı hedefleyen sorular yöneltilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, benzer veriler belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bu temalar doğrudan alıntılar yoluyla okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin STEM temelli etkinlik hazırlama süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma başlangıcında öğretmenlerin STEM temelli etkinlikleri hazırlamak için yeterli materyalleri olmadığı düşüncesine sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan odak grup görüşmelerinde öğretmenler STEM temelli etkinliklerin gündelik yaşamdan araçlarla da yapılabileceğini fark etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin STEM temelli etkinliklerini daha çok Fen ve çevre ağırlıklı oluşturdukları görülmüştür. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı düşünmeye yeterince sahip olmadığı düşüncesidir. Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde STEM temelli etkinliklerin hazırlanmasında sorunların tespit edilmesi için öğrencilerin mevcut eğitim sisteminden kaynaklı hazır bilgiye alıştıklarını bu sebeple problem bulma konusunda öğrencilerini bu konuda yeterli görmedikleri ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmenliği, STEM, Durum çalışması

### **Kaynakça**

Bozkurt Altan, E. & Hacıoğlu, Y. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde STEM odaklı etkinlikler gerçekleştirmek üzere geliştirdikleri problem durumlarının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 487-50.

Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.

National Research Council (NRC). 2012. *A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press.

King D. & English, L. D. (2016) Engineering design in the primary school: Applying STEM concepts to build an optical instrument. *International Journal of Science Education*, 38(18), 2762-2794.

National Research Council. (2014). *STEM learning Is everywhere: Summary of a convocation on building learning systems*. Washington, DC: The National Academies Press.

## Doğal Dil Örneği Ölçümlerinin Birinci ve İkinci Sınıftaki Okuduğunu Anlama Performansını Yordama Gücü

**Cevriye Ergül, Meral Çilem Ökcün Akçamuş, Nihan Kahraman Evrenkaya, Rumeysa Çakır, Burcu Kılıç Tülü, Gözde Akoğlu, Zeynep Bahap Kudret**

Ankara Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

### Problem Durumu

Okuma ve okuduğunu anlama, akademik becerilerin ediniminde ve daha ileri yaşlarda ise toplumsal yaşama katılımında hayati öneme sahip becerilerdir. Oldukça önemli bir yeri olan okuma ve okuduğunu anlama sürecinin temelini ise dil becerileri oluşturmaktadır. Nitekim okul öncesi dönemde gelişim gösteren sözel dil becerilerinin okuma edinimi ve okuduğunu anlama ile olan yakın ilişkisi araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Catts, Herrera, Nielsen, & Bridges, 2015; Hayiou-Thomas, Harlaar, Dale, & Plomin, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu çalışmalardan birinde Foorman, Herrera, Petscher, Mitchell ve Truckenmiller (2015), birinci ve ikinci sınıftaki çocukların okuduğunu anlama becerilerini incelemişler ve çocukların sahip oldukları dil becerilerinin okuduğunu anlama üzerinde oldukça önemli bir etkisi olduğunu göstermişlerdir. Bir başka çalışmada ise dört yaşında sahip olunan dil becerilerinin yedi yaşındaki okuma başarısının yordayıcısı olduğu belirtilmiştir (Hayiou-Thomas et. al., 2006). Araştırmalar okul öncesi dönemdeki dil gelişiminin, ileri sınıflarda okuduğunu anlamayı doğrudan; okuma akıcılığını ve doğruluğunu ise sesbilgisel farkındalık gibi çözümlenme ile ilişkili erken okuryazarlık becerileri üzerinden dolaylı olarak yordadığını göstermektedir (Inoue, Georgiou, Parrila, & Kirby, 2018; Lonigan & Shanahan, 2008). Okul öncesi dönemdeki çocukların sahip oldukları dil becerilerinin okumayı yordama gücüne ilişkin çalışmalar olmasına rağmen dil örneği analizi üzerinden elde edilen dilin bileşenlerine ilişkin ölçümlerle yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Dil becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki ele alındığında çocukların var olan dil becerilerinin belirlenmesinde, dilin farklı bileşenlerine (sözdizimi, anlam bilgisi vb.) ve bu bileşenlerdeki günlük kullanım performansına ilişkin bilgi elde edilmesinde kullanılabilir yöntemlerden biri dil örneği analizidir.

Bu kapsamda, bu çalışmada Türkçe konuşan çocukların anasınıfında doğal dil örneği analizleri ile belirlenen dil gelişim özelliklerinin ilkökul birinci ve ikinci sınıftaki okuduğunu anlama becerilerini yordama durumunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) Okul öncesindeki sözel dil ölçümleri birinci sınıftaki okuduğunu anlama performansını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
- 2) Okul öncesindeki sözel dil ölçümleri ikinci sınıftaki okuduğunu anlama performansını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

### Yöntem

Araştırmada yordayıcı korelasyonel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Bu araştırma, anasınıfına devam eden ve Türkçe konuşan çocukların dil, erken okuryazarlık ve bilişsel becerilerinin gelişimsel profilini ve bu becerilerin okuma becerilerini yordama gücünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilen daha büyük bir projenin verilerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Ankara ilinde bulunan ve farklı sosyoekonomik bölgelerdeki ilkokullara devam etmekte olan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk ölçümleri anasınının güz döneminde yapılmış ve toplamda 111 çocuktan dil örneği verisi alınmıştır. Daha sonra ikinci sınıfın sonuna kadar her dönem ölçümlere devam edilmiştir. Bu süre boyunca çoğunlukla adres, okul değişikliği gibi nedenlerden dolayı katılımcıların sayısında düşüş olmuştur. Dönemlere ait tüm ölçümleri olan 54 (K=37, E=17) çocukla analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların yaşı 59 ile 72 ay aralığında olup, ortalaması 66 aydır (SS=3.22). Araştırmada çocukların okuduğunu anlama performansları Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB; Ergül, Ökcün-Akçamuş, Akoğlu, Kılıç-Tülü, & Demir, 2018) ile değerlendirilmiştir. Bu çalışma kapsamında OYAB'ın okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik Metin Anlama, Boşluk Doldurma ve Cümle Doğruluğu testleri kullanılmıştır. Çocuklar devam ettikleri okullarda yer alan sessiz bir odada değerlendirilmiştir. Katılımcıların okul öncesi dönemdeki sözel dil performanslarını belirleyebilmek amacıyla dil örneği verisi toplanmıştır (Acarlar, 2002). Çocuklardan sohbet bağlamında yaklaşık 13-15 dakika süren bir dil örneği alınmıştır. Sohbet bağlamında, çocuğun ilgisini çekebilecek konular hakkında konuşulmuştur. Dil örneği alınması süreci her çocukla bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Ardından sonraki eğitim öğretim yılında, anasınınında değerlendirilen çocukların devam ettikleri ilkokullara ulaşarak, aynı katılımcıların ilkökul birinci ve ikinci sınıfın güz ve bahar dönemindeki okuduğunu anlama performansları değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde, alınan dil örneklerinin transkripsiyonu SALT bilgisayar programı kullanılarak transkripsiyon formatına uygun olarak araştırmacılar tarafından

gerçekleştirilmiştir. Dil örneklerinin 10.55 dakikası analize dahil edilmiş ve bu dil örneklerine ilişkin Toplam Tam ve Anlaşılır Sözce Sayısı (TASS), Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) ölçümleri kullanılmıştır. Çocukların dil örneklerinin analizi tamamlandıktan sonra araştırmada incelenen okul öncesi dönem çocuklarının dil ölçümlerinin birinci ve ikinci sınıftaki okuduğunu anlama performansına etkisini belirleyebilmek amacıyla ileri analizler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analiz öncesinde analize girecek değişkenlere ait verilerin dağılımları incelenmiş ve regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. Varsayımlar karşılandıktan sonra regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Test edilen regresyon modellerinin yordanan değişkeni, çocukların okuduğunu anlama performansları iken modellerin yordayıcıları sözel dil ölçümleridir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sözel dil ölçümleri ile çocukların birinci ve ikinci sınıf güz ve bahar dönemindeki okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. OSU dışındaki diğer dil ölçümleri ile en az bir dönemdeki okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. FSÖZS ise tüm dönemlerdeki okuduğunu anlama performansı ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Daha sonra gerçekleştirilen regresyon analizleri sonucunda; FSÖZS'ün birinci sınıf birinci dönem okuduğunu anlamadaki varyansın %9.7'sini anlamlı olarak açıkladığı ( $R^2=.097$ ,  $p<.05$ ) görülmüştür. FSÖZS ve TASS'ın birinci sınıf ikinci dönem okuduğunu anlamadaki varyansın %12.1'ini anlamlı olarak açıkladığı ( $R^2=.121$ ,  $p<.05$ ), fakat TASS'ın, FSÖZS'ün açıkladığı varyansın ( $R^2=.104$ ,  $p<.05$ ) üzerine %1.6 oranında anlamlı olmayan bir katkı sağladığı bulunmuştur. FSÖZS'ün ve TSS'nin ikinci sınıf birinci dönem okuduğunu anlamadaki varyansın %11.4'ünü anlamlı olarak açıkladığı ( $R^2=.114$ ,  $p<.05$ ) fakat TSS'nin FSÖZS'ün açıkladığı varyansın ( $R^2=.095$ ,  $p<.05$ ) üzerine %1.9 oranında anlamlı olmayan bir katkı sağladığı; FSÖZS'ün ikinci sınıf ikinci dönem okuduğunu anlamadaki varyansın %9.5'ini anlamlı olarak açıkladığı ( $R^2=.095$ ,  $p<.05$ ) belirlenmiştir.

Araştırmada çocukların konuşma üretkenliği, ürettiği sözcük ve sözce sayısı farklı dönemlerdeki okuduğunu anlama performansı ile ilişkili çıkmıştır. Aynı zamanda FSÖZS, birinci ve ikinci sınıfta tüm dönemlerde okuduğunu anlama ile ilişkili ve oldukça önemli bir yordayıcıdır. Alanyazındaki araştırmalar, anasınıfında ölçülen sözel dil becerilerinin okuduğunu anlama performansını yordadığını göstermektedir. Yapılan araştırmalarda anasınıfındaki sözcük dağarcığı zenginliği ve sahip olunan konuşma akıcılığı, okuduğunu anlama ile ilişkili ve yordayıcı değişkenler olarak bildirilmiştir (Lonigan, Schatschneider, & Westberg, 2008; NICHD, 2000). Catts, Fey, Zhang ve Tomblin (1999), yaptıkları araştırmada anasınıfındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ve dil bilgisi becerilerinin ikinci sınıf okuduğunu anlama performansını anlamlı olarak yordadığını belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada, çocukların sözcük çözümlene ve dinlediğini anlama performansları kontrol altına alındığında dahi sözel dil becerilerinin birinci sınıf okuduğunu anlama performansını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur (Babayigit & Stainthorp, 2014).

**Anahtar Kelimeler:** Sözel dil, okuduğunu anlama, doğal dil örneği, boylamsal çalışma, yordama gücü

### Kaynakça

- Acarlar, F. (2002). Language Assessment in Children: Descriptive Approach. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 121-127.
- Babayigit, S., & Stainthorp, R. (2014). Correlates of early reading comprehension skills: A Componential Analysis. *Educational Psychology*, 34:2, 185-207.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361.
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407-1425.
- Ergül, C., Ökcün-Akçamuş, M., Akoğlu, G., Kılıç-Tülü, B., & Demir, E. (2018). Okuma yazma değerlendirme bataryası. Ankara.
- Foorman, B. R., Herrera, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Trueman, A. (2015). The structure of oral language and reading and their relation to comprehension in Kindergarten through Grade 2. *Reading and Writing*, 28(5), 655-681.
- Hayiou-Thomas, M. E., Harlaar, N., Dale, P. S., & Plomin, R. (2006). Genetic and environmental mediation of the prediction from preschool language and nonverbal ability to 7-year reading. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 50-74.



Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading, 22*(4), 273-288.

Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55–106). Washington, DC: National Institute for Literacy.

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2008). Executive Summary Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention Executive Summary of the report of the national early literacy panel.

National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). Report of the National Reading Panel: *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.

## İlkokul Öğrencilerinin Ailesinde Özel Gereksinimli Birey Bulunma Durumuna Göre Özel Gereksinimli Akranlarının Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi

Ümit Şahbaz, Duygu Çağ Adıgüzel

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### Problem Durumu

Bir toplumun çağdaş dünya ile etkin ilişkiler kurabilmesi ve yürütebilmesi eğitimi ne kadar önemseydiği ile doğru orantılıdır. Bir eğitim sisteminin ne derecede etkili olduğunu gösteren ise özel gereksinimi olan bireylere verilecek olan eğitimin niteliğidir. Normal gelişim gösteren akranlarına tanınan eğitsel fırsatların tümü ve daha fazlası özel gereksinimli bireylerin de hakkıdır. Ancak bu şekilde özel gereksinimli bireyler toplumun bir parçası haline gelebilirler (Güneş, 2016). Özel gereksinimli bireylere uygulanan eğitim, bireyin ne derecede gereksinime ihtiyacı olduğuna göre belirlenmektedir.

Özel gereksinimli öğrenciler için tasarlanan eğitim ortamları ayrıştırma eğitimi ile tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları arasında farklı düzeylerde düzenlenmektedir. Ayrıştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı yerlerde eğitilmeleridir (Çağlar, 1979). Özel gereksinimli bireylerin eğitimi uzunca bir süre bu şekilde sürdürülmüştür. Ancak, 1950 ve 1960'lı yıllarda yapılan araştırmalar ayrıştırma eğitiminin düşünüldüğü gibi başarılı olmadığını, aksine özel gereksinimli çocuklar için zararlı olabildiğini göstermiştir. Hatta pek çok özel gereksinimli çocuğun normal programlarda daha başarılı olduğu fark edilmiştir (Şahbaz, 1997). Alanda yaşanan tüm bu gelişmeler kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başlamasına zemin hazırlamıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme, "özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki akranları ile karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlayan eğitimidir" (ÖEHY, 2018). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi farkın varlığına bakılmaksızın tüm öğrenciler için tüm eğitim fırsatlarına eşit erişimi savunan bir sosyal adalet kavramına dayanan bir felsefedir (Loreman, Earle, Sharma, Forlin, 2007). Bu felsefenin ışığında tüm öğrencilere eşit eğitim imkânları sunulmasına karşın kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında başarıya ulaşabilmenin en önemli şartlarından birisi sosyal kabuldür.

Sosyal kabul, özel gereksinimli bireylerin, akranları tarafından bir grubun üyesi olarak bir etkinliğe dâhil edilmesi ve aralarında olumlu yönde ilişki ve etkileşimin bulunmasıdır (Civelek, 1990). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ve öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri sınıflarına kabul etmek de gönüllü olmadıkları, normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere karşı olumsuz davranışlarda bulunarak zaman zaman dışladıkları tespit edilmiştir (Şahbaz, 2007). Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini etkileyen unsurlardan bir tanesi de öğrencilerin ailelerinde özel gereksinimli bireyin olup olmamasıdır.

Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulleri ile ilgili olarak alan yazın incelendiğinde; okul öncesi eğitim düzeyinde (Odum, Craig Li, Marquart, Brown 2006; Akin, 2019; Aguiar, Moiteiro, Pimentel, 2010); ilköğretim düzeyinde (Manetti, Schneider, Siperstein 2001; Broomhead, 2019; Aktan, Budak, Botabekovna, 2019), ilköğretim düzeyinde (Wentzel, 1994; Wongi 2008; Arslan ve Şahbaz 2010); farklı yaş gruplarında (Aydoğan, 2017; Ayrıl, 2013; Reiter, Schanin& Tirosh, 1998), öğretmenlerle (Vaz, Wilson, Scott, Cordier, Falkmer, 2015) ve farklı eğitim uygulamalarıyla (Aktaş, Küçükler, 2002; Kaya, 2020; Tekgül, 2020; Selimoğlu, 2017; Aktan, 2018; Kabasakal, 2018) yapılan araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak, ilköğretim öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlendiği Aktan, Budak, Botabekovna (2019) tarafından yapılan bir araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada Siperstein (1980) tarafından geliştirilen ve Civelek (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyal Kabul Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte sosyal kabulün sadece bir alt boyutu olan arkadaşlık ilişkileri ele alınmıştır. Alanda sosyal kabulün diğer alt boyutlarının da (Sosyal Beceriler, Öğrenci Davranışları ve Akran Tutumu) ölçüldüğü detaylı bilgilere gereksinim duyulmaktadır. Ancak yapılan alan yazın taramasında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına katılan özel gereksinimli ilköğretim öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerinin detaylı incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin ailesinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına katılan özel gereksinimli akranlarının sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

İlkokul öğrencilerinin ailesinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına katılan özel gereksinimli akranlarının sosyal kabul düzeylerinin;

a) Sosyal Beceriler alt boyutuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

b) Öğrenci Davranışları alt boyutuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

c) Akran Tutumu alt boyutuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

### Yöntem

İlkokul öğrencilerinin ailesinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına katılan özel gereksinimli akranlarının sosyal kabul düzeylerini belirlenmeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da değişimini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Karasar, 2020).

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Arslan ve Şahbaz (2010) tarafından geliştirilen özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından sosyal kabulünü ölçen “Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır.

Sosyal Kabul Ölçeği'nin üç faktörlü yapıdan oluştuğu ve bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans yüzdesinin %46.666 olduğu bulunmuştur. Bu varyansın %20.058'ini birinci faktör, %15,604'ünü ikinci faktör, %10,994'ünü ise üçüncü faktörün açıkladığı görülmektedir. Ölçeği oluşturan üç faktörden birincisi, “Sosyal Becerileri”, ikincisi “Öğrenci Davranışı”, üçüncüsü ise “Akran Tutumu” olarak tanımlanmıştır.

“Sosyal Beceriler” Boyutu ölçek maddeleri: 21,11,22,19,16,28,9,23,8,27,24,1,26,29,2,31

“Öğrenci Davranışı” Boyutu ölçek maddeleri: 6,10,20,7,3,13,14,4,5

“Akran Tutumu” Boyutu ölçek maddeleri: 15,18,17,12,25,32,30

Sosyal kabul ölçeği'nin güvenilirlik kat sayısını belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısı ve Spearman Brown İki Yarı Test korelasyonu hesaplanmıştır. Sosyal kabul ölçeğinin iç tutarlılık katsayısının ,927, Spearman Brown İki Yarı Test korelasyonu ise ,964 olarak bulunmuştur. Arslan(2010) tarafından geliştirilen Sosyal Kabul Ölçeğinin güvenilir bir ölçektir.

Sosyal Kabul Ölçeği, sosyal kabulü etkileyen faktörlerden Sosyal Beceri, Öğrenci Davranışı ve Akran Tutumlarını ölçen, üçlü derecelendirme [(Katılıyorum (3), Kararsızım (2), Katılmıyorum (1)) ile puanlanan bir ölçektir. Ölçekte 23 olumlu, 9 olumsuz madde (10, 26, 33, 37, 38, 53, 60, 63, 65) olmak üzere toplam 32 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersden [Katılıyorum (1), Kararsızım (2), Katılmıyorum (3)] puanlanılmaktadır. Ölçekten alınacak en yüksek puan 96, en düşük puan ise 32'dir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe sosyal kabul seviyesi yükselmekte, ölçekten alınan puanlar düştükçe sosyal kabul seviyesi de düşmektedir.

Bu ölçek ile Ressaym İbrahim Çallı İlkokulu'nda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulanan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden toplanacaktır. Toplanan veriler SPSS 22.00 istatistik paket programı ile analiz edilecektir.

### Verilerin Analizi

Veriler üzerinden betimsel istatistikler yapılarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilecektir. Elde edilecek sonuçlar doğrultusunda parametrik ya da nonparametrik testler kullanılacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal kabul, özel gereksinimli bireylerin, akranları tarafından bir grubun üyesi olarak bir etkinliğe dâhil edilmesi ve aralarında olumlu yönde ilişki ve etkileşimin bulunmasıdır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında başarıya ulaşabilmenin en önemli şartlarından birisi sosyal kabuldür.

Araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına katılan ilkökul öğrencilerinin ailesinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre özel gereksinimli akranlarının sosyal kabul düzeyleri; sosyal beceriler, öğrenci davranışları ve akran tutumu alt boyutlarında ele alınacaktır. Veri analizinden çıkan sonuçlar ışığında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına katılan ilkökul öğrencilerinin ailesinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre özel gereksinimli akranlarının sosyal kabul düzeyleri belirlenecektir. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin düşük çıkması durumunda, onların sosyal kabul düzeylerini artırıcı önlemlerin alınmasına katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Eğitim, Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları, Sosyal Kabul

**Kaynakça**

- Aguiar ,C., Moiteiro,A.R., Pimentel J.S. (2010) Classroom Quality and Social Acceptance of Preschoolers With Disabilities Infants & Young Children: V. 23 - Issue 1
- Akın G.(2019) *Okulöncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Bireysel Farklılıklarına ve Sosyal Kabulüne Yönelik Akran Görüşleri* Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi
- Aktan O.(2018) *Kaynaştırma Eğitiminde Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Öğrencilerin Ders Başarısı Derse Karşı Tutum ve Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi* Doktora Tezi Gazi Üniversitesi
- Aktan, O. Budak, Y. Botabekovna A. B.(2019) İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması Elementary Education Online, 18 (4)
- Aktaş C., Küçük S. (2002) Bilişsel - Duyuşsal Odaklı Bir Programın ilköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Engelli Yaştlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2002.3(2) 15-25
- Arslan E. (2010) *Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması* Yüksek Lisans Tezi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Aydoğan C.(2017) Farklı Yaşam Dönemlerindeki Bireylerin Zihinsel Engelli Bireylere İlişkin Sosyal Kabulleri Yüksek Lisans Tezi Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
- Ayral M.(2013) Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeyleri *Research Gate* JunE Conference: ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi At: Konya
- Broomhead K. (2019) Acceptance Or Rejection? The Social Experiences Of Children With Special Educational Needs And Disabilities Within A Mainstream Primary School International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education ISSN: 0300-4279
- Civelek, A. H. (1990) *Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirmelerinin ve İki Grubun Resim-İş İle Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirmelerinin Etkileri* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi
- Karasar N. (2020) Bilimsel Araştırma Yöntemi Nobel Akademi Ankara
- Kaya M.(2020) *Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin (Kahe) Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Kabulleri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi Hasan Kalyoncu Üniversitesi
- Lozman T., Earle C., Sharma U., Forlin C.(2007) The Development Of An Instrument For Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, And Concerns About Inclusive Education *International Journal Of Special Education* Vol 22 No2
- Manetti, M., Schneider, B. H. ,Siperstein G. (2001) Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample *Journals.sagepub.com* First Published May 1
- MEB, (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi Gazete. Sayı: 30471
- Odom, Samuel, Zercher, Craig Li, Shouming Marquart, Jules M.Sandall , Susan Brown, William H.(2006) Social Acceptance And Rejection Of Preschool Children With Disabilities: A Mixed-Method Analysis. <https://psycnet.apa.org/record/2006-21055-010>
- Reiter S., Schanin M.& Tirosh E.(1998) Israeli Elementary School Students' and Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming Children with Disabilities *Special Services in the Schools* ISSN: 0739-9820 (Print) (Online) Journal homepage13:1-2
- Selimoğlu H. (2017) *Akran Aracılı Öğretim Yönteminin Normal Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Kabulüne ve Özel Gereksinimli Bireylerin Benlik Saygısına Etkisi* Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi
- Şahbaz, Ü. (1997) *Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği* Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Şahbaz Ü. (2007) Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi Eurasian Journal of Educational Research Cilt: 0Sayı: 26

Wentzel, K. R. (1994). Relations Of Social Goal Pursuit To Social Acceptance, Classroom Behavior, And Perceived Social Support *Journal of Educational Psychology, 86*(2)

Wong D. K. P. (2008) Do Contacts Make A Difference? The Effects Of Mainstreaming On Student Attitudes Toward People With Disabilities *Research in Developmental Disabilities 29*

Vaz, S., Wilson N., Scott M., Cordier R., Falkmer T.(2015) Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities *PloS one, Journals.plos.org* Published: August 28,

## COVID-19 Pandemi Döneminde İlk Okuma Yazma Sürecine Dair Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Fatih Yılmaz, Dilan Akar, Kübra Oğuzhanoglu

Dicle Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünyada ilk olarak 2019 yılının Aralık ayında Çin’de görülen Koronavirüs-2019 (COVID-19), kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına almış ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir (Özdoğan ve Berkant,2020). DSÖ 31 Aralık 2019 tarihinde COVID-19 (Corona virus disease) kodlamasının açılımını; “korona” için “CO”, “virüs” için “VI”, “hastalık” için “D” şeklinde tanımlamıştır (Türkiye Bilimler Akademisi, [TÜBA], 2020).

Türkiye’de ilk COVID-19 vakası 11 Mart 2020 tarihinde bildirilmiştir ve bu tarihi izleyen günlerde çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından bir dizi önlemler alınmıştır. Bu kapsamda solunum yoluyla bulaşan COVID-19 etkeni yeni tip Koronavirüs dolayısıyla insanların çok fazla temas halinde olduğu eğitim-öğretim kurumlarının faaliyetlerinin sürdürülüp sürdürülemeyeceği ilk gündem maddesi olmuştur (Karadağ ve Yücel, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı, 23 Mart 2020 Pazartesi günü itibariyle öğrencilerin evlerinden uzaktan eğitimle eğitim öğretim sürecine devam edeceklerini belirtmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında 3 TV Kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitimlerin sürdürülmesine karar verilmiştir (MEB, 2020). COVID-19 pandemisinin dünya genelinde eğitim üzerindeki önemli değişim ve etkileri ile açık ve uzaktan öğrenme ihtiyacı ve yaklaşımı ön plana çıkmıştır. Bu pandemi, öğrenmenin kesintiye uğratılmadan sürdürülmesi gerekliliğinin anlaşılması, açık ve uzaktan eğitime daha fazla yatırım yapılması gerektiğini, geleneksel eğitim yaklaşımlarının yerine alternatif öğrenme yaklaşımlarına (özellikle de açık ve uzaktan eğitim uygulamalarına) önem verilmesinin gerekli olduğunu göstermiştir (Can, 2020).

Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğretmenin farklı mekanlarda bulunduğu, senkron ya da asenkron olarak gerçekleşen bir eğitim olarak ifade edilebilir. Geçmişte mektupla öğretim şeklinde tanımlanabilen uzaktan eğitim, teknolojinin gelişmesiyle birlikte günümüzde tanımlamaları da değişmekte ve farklılık göstermektedir (Kaçan ve Gelen,2020). Daha önceleri bir seçenek olarak eğitimi değişime zorlayan uzaktan eğitim, COVID-19 belirsizliğinde zorunlu bir şekilde eğitimin her kademesinde kendine yer bulmuştur. Bir anlamda uzaktan eğitim, salgın nedeniyle geleneksel eğitimin yapılamadığı tüm alanlarda tek seçenek olarak uygulanmaktadır (Fidan, 2020).

2019 Türkçe öğretim programına göre ‘Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi’ esas alınmış ve ilk okuma yazma öğretimi tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilmektedir. İlk okuma ve yazma öğretimi 3 aşamada ele alınmaktadır. Bu aşamalar ilk okuma ve yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma aşamalarıdır. Harflerde ilerlendikçe önce kapalı hecelere daha sonra açık hecelere ulaşılmaktadır. Harflerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden de cümleler oluşturularak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir (MEB, 2019).

İlkokul 1.sınıfta okuma yazma sürecinin portallar aracılığıyla yapılması, okuma yazma sürecine sağladığı katkıların yanında, öğrencilerin teknoloji kullanımlarını ve üst seviye düşünme becerilerinin gelişmesini de sağlayacaktır. Dünyayı etkisi altına alan pandemi sürecinin, dünyada ve ülkemizde eğitimin aksamasını bir nebze de olsa engelleyebilmek adına uzaktan eğitim yoluyla yapılması ilk okuma yazma sürecinin ilerleyişinin nasıl olması gerektiği konusunda soru işaretleri barındırmaktadır (Kesik ve Baş, 2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere yeterli desteğin sağlanmamasının yanında öğretmenlerin de uzaktan eğitim konusunda hizmet içi eğitimlerinin bulunmaması bu sürece hazırlıksız olduklarını göstermiştir (Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya, 2020).

Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı en büyük çekincelerden biri, birinci sınıf öğrencilerine okuma ve yazmayı öğretememe korkusudur. Öğretmenlerin bu sorunlarla karşılaşması hoşgörüle karşılanabilir fakat unutulmamalıdır ki öğrenciler varoluşları gereği okuma ve yazmayı öğrenme becerisine sahiptirler. Öğretmenlere veya öğreticiye düşen görev ise öğrencilerin doğuştan getirdikleri bu özelliklerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmaktır (Anras, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde sekteye uğrayan okuma yazma süreci, öğretmenlerin bu süreçle ilgili kaygılarını arttırmıştır.

İlk okuma yazma süreci bireyin hayatındaki en temel yapı taşlarından biridir. Bu denli önemli bir sürecin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi, beraberinde birçok farklı etmenin hayatımıza girmesine neden olmuştur. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin gözünden uzaktan eğitim yoluyla ilk okuma yazma sürecinin etkililiği ve ilerleyen dönemlerde daha iyi uygulanabilirliğine yönelik önerileri araştırmamızın önemini ortaya koymaktadır.



## Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin; uzaktan eğitim yoluyla ilk okuma yazma sürecinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışılacağı bu araştırmada temel nitel araştırma (Merriam, 2015) deseni kullanılacaktır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenecektir. Bu amaçla araştırmada benimsenen ölçütler; sınıf öğretmenlerinin birinci sınıfı okutuyor olmaları olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada geçerliliğin sağlanması için şeffaflık, iletişime açık olma ve iç tutarlılık noktalarına dikkat edilmiştir. Verilerin toplanması için alanyazına uygun olarak hazırlanan görüşme soruları, uzman görüşleri alınarak şekillendirilmiştir. Araştırmacılar tarafından online olarak gerçekleştirilen/gerçekleştirilecek olan görüşmeler, katılımcıların görüş ve istekleri doğrultusunda uygun bir zaman aralığında gerçekleştirilmiş/gerçekleştirilecektir. Görüşme öncesi ise; katılımcılara görüşmenin içeriğine ilişkin bilgiler verilecek ve sözlü olarak katılımcı teyidi alınmıştır/alınacaktır.

Görüşmeler sonucunda elde edilen kayıtlar tek tek dinlenerek katılımcıların görüşme dökümleri elde edilecektir. Elde edilen görüşme dökümleri tematik analiz tekniği ile çözümlenecektir. Görüşmecilerin sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacılar daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenecektir. Görüşmecilerden elde edilen bulgular doğrultusunda ilgili temaya ilişkin doğrudan alıntılar alınarak bulgular desteklenecektir.

Araştırmanın katılımcıları Diyarbakır ve Batman illerinde görev yapan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamı görüşmeyi gönüllü kabul etmiş ve uzaktan eğitim yoluna okuma yazma öğretimi yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

COVID-19 pandemi döneminde ilk okuma yazma sürecine dair sınıf öğretmenlerinin görüşlerin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada okuma yazma öğretiminde uzaktan eğitim yoluyla istenilen düzeyde okuma ve yazmanın gerçekleşemeyeceği beklenmektedir. Benzer bir biçimde öğrencilerin teknolojiye erişimde sorunlar yaşayacağı, interneti kullanma, eba sistemine erişme gibi alanlarda istenilen düzeyde erişim olmayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin okulla tanışmaları, uyumları, benimsemeleri okullun çoğu zaman kapalı olması ve eğitimin uzaktan sürdürülmesi nedeniyle olası sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde uzaktan eğitim ile ilgili yeterli eğitim almamaları ve yaşanan duruma ilişkin genel anlamda herhangi bir hazırlık ve alt yapının olmaması da diğer sorunlar olarak karşımıza çıkması beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde eğitimleri olası öneriler olarak sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma yazma öğretimi, sınıf öğretmeni, COVID 19

## Kaynakça

- Anras, B. (2020). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 51-67.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri, *TurkishStudies*, 15(4), 110-129.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 164-181.
- 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). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.

- Fidan, M. Covid-19 Belirsizliğinde Eğitim: İlkokulda Zorunlu Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- İnce, F. ve Evcil, F. Y. (2020). COVID-19'un Türkiye'deki ilk üç haftası, *SdÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 236-241.
- Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitimde programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6 (1), 1-21.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması, *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karicioğlu, Ö. (2020). What is Coronaviruses, and how can we protect ourselves? *PhnxMed J.*, 66-71.
- Kesik, C. ve Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden EBA ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. Dr. Tolga Güyer, Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama içinde (93-115). Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.
- 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.
- MEB (2020). Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı, 3 Nisan 2021 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2019). 2019 Türkçe Öğretimi Programı 3 Mayıs 2021 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, B. S. (2015). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. Çev: Selahattin TURAN. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, C. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 314-331.
- Özdoğan, A.Ç. ve Berkant, H.G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 13-43.
- Sönmez, M., Yıldırım, K. ve Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip Koronavirüs (SARS-CoV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 855-875.
- Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA). (2020). COVID-19 Pandemi Değerlendirme Raporu, 3 Nisan 2021 tarihinde <http://www.tuba.gov.tr/tr/yayinlar/suresiz-yayinlar/raporlar/1.-versiyon-COVID-19-pandemi-degerlendirme-raporu> adresinden erişilmiştir.
- UNESCO. (2020b). COVID-19 impact on education. <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>, web adresinden 03 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.

## Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimde Matematik Dersindeki Öğrenme Kayıpları

Aysel Ferah Özcan, Elife Nur Saydam

Sakarya Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsan yaşamı için önemli becerilerden biri olan matematik, bireylerin hayatları boyunca bir çok alanda kullandıkları en temel becerilerden biridir. Bireylerin yaşamlarını kolay, pratik ve daha işlevsel bir şekilde devam ettirebilmeleri için erken yaşlardan başlayarak matematiğin temelleri atılmakta; ayrıca ilkokul birinci sınıfta formal olarak rakam öğretimiyle birlikte matematik öğretimi süreci matematik dersi kapsamında başlamaktadır. Rakam öğretimiyle başlayan matematik dersi, ilkokul yıllarında “Sayılar ve İşlemler, Geometri, Ölçme ve Veri İşleme” öğrenme alanlarına yönelik konular doğrultusunda öğretilir. Çocuklar sayı saymayı, sayılar arasındaki ilişkileri, nesne ve varlıkların artırılıp azaltılmasına-bölünüp çarpılmasına yönelik temel kuralları, dilsel yargıları ve soruları sayısal sistemle ilişkilendirmeyi, nesne ve varlıkların geometrik formlarını ve bu formların basit yapısal hesaplamalarını ilkokul yılları boyunca edinirler. Yapısı gereği soyut olan bu matematiksel dili öğrenme, öğretimin somutlaştırılmış eylem ve etkinliklerle zenginleştirilmesiyle kolay hâle getirilmeye çalışılmaktadır. Buna rağmen somut işlemler dönemindeki çocukların bir kısmının matematiksel dili öğrenmekte zorlandıkları da bilinen bir gerçektir. Gerek çocukların soyutlamaları yapılandırmalarında gerek öğretmenlerin öğretimi somutlaştırmada çektikleri güçlükler nedeniyle yüz yüze eğitimde bile en zor derslerden biri olarak görülen matematik dersi de COVID-19 salgını sürecinde diğer kademelerde olduğu gibi ilkokulda da bütün derslerdeki gibi, tüm dünyada uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim aracılığıyla işlenmiştir. Pandemi öncesi süreçte çok yaygın olmayan hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin çok fazla farkındalığı ve bilgi sahibi olmadıkları bir sistem olan uzaktan eğitimin, matematik gibi soyut konuları içeren bir derste uygulanmasının çocukların öğrenmelerine yönelik etkilerinin, öğrenme kayıplarının belirlenmesi ve araştırılması gereken bir sorun alanı olduğu düşünülmektedir. Nitekim alanyazındaki birçok çalışmada öğrenme kayıpları konusu ele alınmıştır (Entwisle & Alexander, 1992; Moore, 2010; Kuhfeld, vd., 2020). Bu bağlamda, gerçekleştirilen bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ilkokulda uzaktan eğitimle işlenen Matematik dersinin değerlendirilmesi, çocukların Matematik dersinde yaşadıkları öğrenme kayıplarının ve bu kayıpların nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın soruları “İlkokul öğretmenleri, matematik öğretiminin yüz yüze ve uzaktan verilmesi arasındaki benzerlik ve farklılıkları nasıl değerlendirmektedirler? İlkokul öğretmenleri uzaktan matematik öğretimi esnasında sorunlarla karşılaştılar mı? Bu süreç, çocukların matematik başarılarını etkiledi mi? Karşılaşılan sorunlara ve öğrenme kayıplarını telafi etmeye yönelik ne gibi çözümler getirilebilir?” olarak belirlenmiştir.

### Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenolojik) deseniyle tasarlanmıştır. Fenomenolojik desenle gerçekleştirilen araştırmalar, birey ya da bireylerin herhangi bir olgu ya da fenomene yönelik olarak yaşadıkları deneyimleri derinlemesine bir şekilde inceleyebilmek ve anlayabilmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu olgular, dış dünya yer alan herhangi bir algı, deneyim ya da durum olabilmektedir (Creswell, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada ele alınan olgu ise, sınıf öğretmenlerine göre ilkokul öğrencilerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilen matematik dersindeki öğrenme kayıpları olgusudur. Araştırmanın örnekleme maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölge ve illerinde farklı sınıf düzeylerini okutmakta olan (ilkokul 1,2,3 ve 4. sınıflar) on beş ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve alan-ölçme değerlendirme uzman görüşlerine göre son hâli verilen yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmakta olan “Sınıf öğretmenlerine göre ilkokul öğrencilerinin uzaktan eğitimdeki matematik dersindeki öğrenme kayıpları görüşme formu” olarak adlandırılan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlanmadan önce katılımcılarla araştırmacılar tarafından bireysel olarak ön görüşme yapılmış ve çalışmanın amacı açıklanmıştır. Veri toplama süreci online toplantı platformu Zoom aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve katılımcı izni ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler transkript edilerek yazılı doküman haline getirilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi yapılırken sırasıyla verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması işlemleri gerçekleştirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak uzaktan eğitimle işlenen Matematik dersinin değerlendirilmesi, ilkökul öğrencilerinin (1,2,3 ve 4. sınıf öğrencileri) öğrenme kayıplarının, bu kayıpların nedenlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilerin matematik dersi kapsamında yer alan öğrenme alanlarında öğrenme kayıpları yaşadıkları tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilen matematik dersindeki bu öğrenme kayıplarının başlıca sebeplerinin öğrencilerin derse katılmama ve derse devam etmediklerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni görüşlerine göre ders sürelerinin çok kısa olması ve kazanımlar için ders sürelerinin yetersiz kalması dolayısıyla kazanımların işlenememesinin öğrenme kayıplarının yaşanmasındaki nedenler arasında yer aldığı anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra ilkökul öğrencilerinin ve bazı öğretmenlerin uzaktan eğitim koşul ve süreçlerine uyum sağlayamaması, öğrenme alanlarına yönelik yeterli alıştırmaya ve tekrarların yapılamaması sebebiyle de öğrenme kayıplarının yaşandığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Matematik Dersi, Öğrenme Kayıpları, Sınıf Öğretmeni, İlkokul.

**Kaynakça**

Creswell, J.W. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık

Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1992). Summer setback: Race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. *American Sociological Review*, 72-84. <https://www.jstor.org/stable/2096145>

Moore, C. (2010). The effects of summer vacation on mathematical knowledge of rural students transitioning from third to fourth Grade. *Journal for the Liberal Arts and Sciences*, 14(2), 58-66.

Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565.

## İlkokul Fen Eğitiminde Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarı, Motivasyon ve Tutumlarına Etkisi

Güzide Almıla Ölçücü, Şirin Yılmaz

Güneşli Bil Koleji, İstanbul Aydın Üniversitesi

### Problem Durumu

Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamlarının avantajlı yönlerinin birleştirilmesi ile en etkili ve verimli öğrenme ortamının oluşturulmasına dayanır (Cabı ve Gülbahar, 2013). Öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip olması öğrenme ortamlarının bu duruma uyum sağlayacak bir biçimde düzenlenmesini gerektirmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamları oluşturulurken konu, bağlam, öğretici ve öğrencilerin özellikleri önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu unsurların ihtiyaçlarına cevap verebilen öğrenme ortamlarının öğrenmenin önündeki engelleri minimum düzeye indireceği söylenebilir. Böylece teknolojinin doğru ve yerinde kullanımı ile harmanlanmış öğrenme ortamları zengin ve etkili bir öğrenme deneyimi oluşturma potansiyeline sahiptir. Harmanlanmış öğrenme ortamları öğrenme deneyimine nasıl katkı sağlayabilir? Bu ortamların etkililiğinin sınanması bakımından bu çalışmanın oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bu çalışma öğrenilmesi oldukça zor olan özel görelilik konusunda harmanlanmış öğrenmenin etkisini araştırmaktadır. Kızılık ve Yavaş (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin özel görelilik konusunu anlamakta zorlanma nedenlerini şöyle sıralanmıştır; öğrencilerin klasik fizik paradigmalarına alışık olmaları, düşünce olarak klasik fizik eğilimde olmaları, özel görelilik konusunun soyut düşünce deneyleri içermesi ve özel görelilik paradigmalarının kolayca sınanamamasıdır.

Harmanlanmış öğrenme, COVID-19 salgınıyla birlikte gündeme gelen ve uygulanmaya başlanan öğrenme ortamı olmuştur. Bu nokta da ise harmanlanmış öğrenmenin birçok tanımına rastlamak mümkündür. Harmanlanmış öğrenme; online öğrenme ve yüz yüze öğrenmenin iyi taraflarını ve güçlü yönlerinin birleşmesine denir (Ünsal, 2010). Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 sürecinde yüz yüze eğitimde yaşanan etkileşimin yanında teknoloji entegrasyonu anlam ve önem kazanmıştır. Bu bağlamda harmanlanmış eğitim önem kazanmıştır. Eğitim sistemimizde fen derslerinin çok önemli bir yere sahip olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Milli Eğitimin kazanımlarından biri olan “her bireyin fen okuryazarı olması” (MEB, 2018) bu dönemde önemi tekrar gündeme gelmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, harmanlanmış öğrenmenin faydalarının çok olduğu saptanmasına rağmen Türkiye’de bu alanda çok fazla uygulama yer almadığı görülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın ana problemi kapsamında, “İlkokul Fen Eğitiminde, Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Motivasyonlarına ve Tutumlarına etkisi” araştırılmıştır.

### Yöntem

Araştırma 2020-2021 öğretim yılı 2. Döneminde İstanbul’da bulunan bir özel okulda öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri (nDeney=21, nKontrol=18) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Çalışmanın nicel boyutunda öntest sontest kontrol gruplu seçkisiz desen (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018), nitel boyutunda ise görüşme yöntemi uygulanmıştır. Deney grubunda; ilk hafta önceden hazırlanan başarı testi ölçeği uygulanmıştır. İkinci hafta ise ders için önceden youtube’den bulunan video birgün önce öğrencilere okul yönetiminden izin alınarak öğrencilere gönderilmiştir. Üçüncü hafta ise önceden gönderilmiş video hakkında öğrencilerle beraber beyin fırtınası yapıp kelime bulutu “wordart” uygulaması üzerinden oluşturulmuştur Bu kelime bulutu oluşturulurken her öğrencinin kendi fikrini akıllı tahtada kendisinin yazması istenmiştir. Daha sonra ise konuya “canlı varlık nedir?”, “bir varlığın canlı olabilmesi için ne gereklidir?” sorularından yola çıkılarak konuya giriş yapılmıştır. Ardından ise Okulistik portalından konuyla ilgili animasyonlar izletilip konu testi çözülüp konu pekiştirilmiştir. Testin sonucunda ise yanlış yapılan soru veya sorular öğrenciler ile birlikte tartışılmıştır. Dördüncü haftanın sonunda, yani son haftada, ise ilk hafta uygulanan başarı testi, motivasyon ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise ilk hafta önceden hazırlanan başarı testi, motivasyon ve tutum ölçeği uygulanmıştır. İkinci hafta ise ders esnasında youtube dan bulunan video öğrencilerle okul yönetiminden izin alınarak izletilmiştir. İzlenmiş video hakkında öğrencilerle beraber beyin fırtınası yapıp öğrenci fikirleri karton üzerine yazılmıştır. Bu etkinlik yapılırken her öğrencinin fikri tek tek dinlenmiş ve hepsi yazılmıştır. Üçüncü hafta ise konuya “canlı varlık nedir?”, “bir varlığın canlı olabilmesi için ne gereklidir?” sorularından yola çıkılarak konuya giriş yapılmıştır. Sonrasında ise konu klasik yöntemle ders kitabı olarak kullanılan “3. Sınıf Fen Bilimleri” kitabından işlenmiş ve konuyla ilgili kitaptaki sorular çözülüp konu

pekiştirilmiştir. Testin sonucunda ise yanlış yapılan soru veya sorular öğrenciler ile tartışılmıştır. Dördüncü haftanın sonunda yani son haftada ise ilk hafta uygulanan başarı testi, motivasyon ve tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Işın, Akçay ve Kapıcı (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan fen öğrenme motivasyon ölçeği, Nuhoğlu (2008) tarafından geliştirilen tutum ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi kullanılmıştır. Akademik başarı testinin geliştirilmesinin ardından geçerlik-güvenirlik süreçleri izlenmiş ve nihai hali araştırmada kullanılmıştır. Ön-son test uygulamalarının ardından deney grubunda bulunan beş öğrenci ile etkinliklere yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yazıya aktarılırken her öğrenciye bir kod isim atanmıştır. Ön-son testlerden elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz uygulanmıştır Verilerin analizinde araştırmacılar belirli aralıklarla bir araya gelerek görüşmeciler arası uyum en yüksek orana erişene dek analizlere devam etmişlerdir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, ilkökul Fen Eğitiminde, Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Motivasyonlarına ve Tutumlarına etkisini ortaya çıkarabilmeyi amaçlamıştır. Ön-son test deney ve kontrol grubu ile yapılan araştırma neticesinde; deney grubunda uygulanmış olan harmanlanmış öğrenme modelinin öğrencilerin fene yönelik motivasyon ve tutumları üzerinde olumlu sonuçlar oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Fakat deney grubuna uygulanan harmanlanmış öğrenme modeline uygun olarak tasarlanan derslerin öğrencilerin akademik başarılarına etki etmediği bulunmuştur. Deney grubundan seçilen öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde: Öğrencilere “*Fen dersinde kendini nasıl hissediyorsun? Neden?*” diye sorulduğunda öğrencilerin genel olarak “iyi hissettikleri” ni ifade etmişlerdir. “*Canlı olduğunu öğrendiğin zaman en şaşırdığın varlık hangisi oldu? Neden?*” sorusu sorulduğunda ise tüm öğrencilerin “bitkiler” cevabı vermesi oldukça şaşırtıcı ve çarpıcı bir sonuç olmuştur. Görüşme yapılan öğrencilerin fen dersine yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek olması, ön-son test olarak uygulanmış ölçekleri ve uygulama sonuçlarını destekler niteliktedir.

### Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, harmanlanmış öğrenme modeline uygun olarak öğrencilerin akademik başarılarını destekleyecek, teknolojiyi öğrenme ortamlarına dahil edebilecek nitelikte bir program hazırlanması daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Son olarak bu konuda program tasarlanmasının alana katkı sağlayabileceği, öğrenciler ve sınıf öğretmenleri ile projeler yürütülmesinin fen derslerinin daha etkili ve öğrenci katılımının daha yüksek olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Eğitimi, Harmanlanmış Öğrenme, Motivasyon, Tutum, Akademik Başarı.

### Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Cabı, E. ve Gülbahar, Y. (2013). Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkililiğinin Ölçülmesi İçin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 11-26
- Işın, O., Akçay, H., & Kapıcı, H. O. (2020). Fen öğrenme motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(31), 505-529.
- Kızılıcak, H., Ünlü Yavaş, P. (2017). Investigating the Reasons of Difficulty Understanding of Students in Special Relativity Topics. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46 (2), 399-426.
- MEB, (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara:2018
- Nuhoğlu, H. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde sistem dinamiği yaklaşımının tutuma, başarıya ve farklı becerilere etkisinin araştırılması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 130- 137.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık



## Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Öğretiminde Kavram Öğretim Tekniklerini Kullanabilme Durumlarının İncelenmesi

Sevinc Kacar

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Son zamanda gerçekleştirilen fen eğitimi reform çalışmalarında 21. Yüzyıl bireylerinin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun sonucunda da 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu fen okuyazarı bireyler yetiştirmek olarak vurgulanmıştır. Bu bağlamda fen okuyazarı bireyinin günümüz ve gelecek eğitim ve iş yaşantılarında başarılı olabilmek için bilgiyi üreten ve hayatta işlevsel olarak kullanabilen, yaratıcı, yenilikçi, eleştirel düşünebilen, işbirliğine açık, problem çözebilen, yüksek iletişim becerilerine sahip, girişimci, kararlı, empati yapabilen teknolojiyi iyi kullanabilen ve geliştiren inisiyatif alabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bireyler olması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2018; Uluyol & Eryılmaz, 2015). Aynı zamanda MEB (2013, 2018) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde fen okuyazarı bireylerin bu becerilere sahip olmalarının yanında fen bilimlerine ilişkin temel bilgilere (Biyoloji, Fizik, Kimya, Yer, Gök ve Çevre Bilimleri, Sağlık ve Doğal Afetler) sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu da fen bilimleri dersinde kavram öğretiminin önemli bir yer tuttuğunu düşünmemizi sağlayabilir.

Kavram; bireylerin olayları, nesnelere, düşünceleri, duyguları ya da kısaca somut ve soyut özellikler içeren her öğeyi benzerliklerine ve farklılıklarına göre daha kolay hatırlayabilecek şekilde gruplandırması ve her bir gruba özel bir isim vermesidir (İnel, 2012). Kavramlar aslında çevremizde olup biten şeyleri anlamlandırmadır. Bu nedenle, kavramlar insanların karşılaştıkları çeşitli olayları, olguları ve nesnelere anlamlı hale getirmelerini sağlayan zihinsel yapılarıdır (Bowen ve Bunce, 1997). Örneğin, "hayvan" kavramı denildiğinde, insanların zihninde hayvanlara ilişkin birçok bilgi canlanır. Bu nedenle de kavramlar bilgilerin sistematik olarak gruplandırılmasını ve örgütlenmesini sağladığından insanlar arasındaki iletişimin temelini oluşturmaktadır ve bu da iletişimi kolaylaştırmaktadır (Bacanak, Küçük ve Çepni, 2004; Çalık, Ayas, Coll, Ünal ve Coştu, 2007).

Dahası, insanlar çocukluktan başlayarak kavramları ve onların adları olan sözcükleri öğrenirler, kavramları sınıflar ve kavramlar arasındaki ilişkileri bulurlar. Böylece bilgilerine anlam kazandırır, yeniden düzenler hatta yeni kavramlar yeni bilgiler üretirler (Kaptan 1999). Ancak kavramlar genellikle soyut özellikte olduğundan öğrencilerin bu kavramları zihinde canlandırması oldukça güçtür. Bu nedenle de kavram öğretimi, ilköğretimin ilk yıllarından itibaren önem verilmesi gereken önemli bir süreç olup, içerdikleri kavramların büyük çoğunluğu, soyut olan fen disiplinlerine ait temel kavramların, ilköğretimde tam ve doğru olarak öğretilmesi, öğrencilerin, ortaöğretim ve daha sonraki dönemlerdeki kavramları anlamalarında da oldukça önemlidir (Bacanak ve diğerleri, 2004). Özellikle fen öğreniminin, bir çeşit düşünme yöntemi olarak görülmesi ve bu yöntemin onların dünyayı anlama çabalarına ışık tutucu nitelikte olması gerektiğinden etkili bir fen eğitiminin, insan bilgisinin temel taşları olan kavramlar düzeyinde ele alınarak sağlanabilir (Koray ve Tatar, 2003). Bu nedenle de öğrencilerin fen kavramlarıyla ilk tanıştıkları süreçte önemli bir rol oynayan sınıf öğretmenlerinin kavram öğretimi açısından uygun teknikler hakkında bilgilendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Buna paralel olarak, bu çalışmada, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen öğretiminde kavram öğretim tekniklerini kullanabilme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde özel bir üniversitede 2019-2020 ve 2020-2021 akademik yılında sınıf öğretmenliği anabilim dalı üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 43 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının belirlenmesinde gönüllük esasına ve fen öğretimi dersini alıyor olmalarına dikkat edilmiştir.

Çalışma sürecinde öncelikli olarak öğretmen adaylarına fen öğretiminde kavram geliştirme süreçleri ve teknikleri ile kavram yanılırları ve kavramsal değişim hakkında üç haftalık teorik eğitim verilmiştir. Bu eğitim sürecinde kavram öğretimine ilişkin teorik bilgilerin yanında kavram öğretim tekniklerine ilişkin alandan seçilmiş iyi örnekler sunulmuş ve örnekler üzerinden konu yapılandırılmaya çalışılmıştır. Bu sürecin sonunda öğretmen adaylarından kendilerine anlatılan kavram öğretim tekniklerinden "kavram haritası", "analoji", "beyin fırtınası", "kavram karikatürü", "anamlı çözümlene tablosu", "kavram ağı", "Vee diyagramı" ve "balık kılıcı" tekniklerine ilişkin etkinlikler hazırlamaları/çizimleri yapmaları

istenilmiştir. Buna paralel olarak da, bu çalışmanın veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının hazırladıkları dokümanlar kullanılmıştır.

Verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Öğretmen adaylarının hazırladıkları dokümanlar önce dikkatlice incelenmiş ve her bir teknik ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Ardından her bir tekniğe ilişkin öğretmen adaylarının yaptığı çalışmalar birbirinden bağımsız iki alan uzmanı tarafından eş zamanlı olarak incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde öğretmen adaylarının hazırladıkları dokümanlarda yer alan ifadeler dikkatle alınarak kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Analiz sonucunda uzmanlar arası uyum yüzdesi %87.5 olarak hesaplanmıştır. Bu da bize veri analizinin yüksek oranda geçerli ve güvenilir olduğu göstermektedir. Bunun tespit edilmesinden sonra öğretmen adaylarının söz konusu öğretim tekniklerine ilişkin en çok vurguladıkları ya da yaptıkları ifadelerin tekrarlanma sıklıkları hesaplanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun kavram haritalarını doğru bir şekilde kullanabildiği tespit edilmiştir. Ancak kavram haritasını hatalı kullanan öğrencilerin genellikle fen ana kavramları ile alt kavram kavramlarını ayırt edemedikleri (genelden özele sıralayamadıkları), kavramlar arası bağlantıyı ilişki ifade eden sözcüklere (örneğidir, oluşur gibi) oklar üzerinde yer vermedikleri, kavramların birbirine bağlanması sürecinde kullanılan okları ya hiç kullanmayıp sadece başlangıcı ve bitişi belli olmayan çizgiler kullandıkları ya da okların yönünü ters/hatalı çizdikleri anlaşılmıştır. Analoji tekniğine gelindiğinde ise öğretmen adaylarının çok azı doğru bir şekilde analogiyi kurabildikleri anlaşılmıştır. Analoji noktasında öğretmen adayları bilinmeyen olgu hedef ve bilinen olgu kaynak arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ayrıntılandırma/derinleştirme noktasında güçlük çektikleri anlaşılmıştır. Beyin fırtınası tekniği ise öğretmen adaylarının en iyi uygulayabildikleri tekniklerden biri olduğu ancak bazı öğretmen adaylarının öğrencilere yöneltilen sorularda kapalı uçlu soru sorma gibi eğilimleri olduğu belirlenmiştir. Kavram haritası, anlamlı çözümleme tablosu ve Vee diyagramı öğretmen adaylarının hazırlamakta en zorlandıkları teknikler olduğu tespit edilmiştir. Kavram karikatüründe öğretmen adaylarının bilimsel olarak doğru olan ifadeye yer verebilirken, bilimsel olarak kabul görmeyen yani kavram yanlışlığını içeren ifadeleri kullanmakta güçlük çektikleri ve genellikle konudan bağımsız ifadelere yer verdikleri anlaşılmıştır. Anlamlı çözümleme tablosunda ise kavramlara ilişkin 4'den fazla özellik yazarken zorlandıkları ve bazen de kavramdan bağımsız özellik yazabildikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen öğretimi, Kavramsal Öğretim Teknikleri, Öğretmen Adayları

### Kaynakça

- Bacanak, A., Küçük, M., & Cepni, S. (2004). Primary school students' misconceptions about photosynthesis and respiration subjects: A case for Trabzon. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 17(1), 67-80.
- Bowen, C. W., & Bunce, D. M. (1997). Testing for conceptual understanding in general chemistry. *The Chemical Educator*, 2(2), 1-17.
- Çalık, M., Ayas, A., Coll, R. K., Ünal, S., & Coştu, B. (2007). Investigating the effectiveness of a constructivist-based teaching model on student understanding of the dissolution of gases in liquids. *Journal of Science Education and Technology*, 16(3), 257-270.
- İnel, D. (2012). *The effects of concept cartoons-assisted problem based learning on students' problem solving skills perceptions, motivation toward science learning and levels of conceptual understanding*. Unpublished Doctoral Dissertation, Dokuz Eylül University, İzmir.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. M.E.Basimevi, İstanbul.
- Koray, O., & Tatar, N. (2003). İlköğretim öğrencilerinin kütle ve ağırlık ile ilgili kavram yanlışları ve bu yanlışların 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerine göre dağılımı. *Pamukkale University Journal of Education*, 13, 187-198.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Uluyol, Ç., & Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.

## COVID-19 Sürecinde Birinci Sınıf Öğrencilerinde Uzaktan Eğitim Üzerine Bir Araştırma

Aygül Eroğlu Ateş, Ramazan Dursun

MEB

### Problem Durumu

COVID-19 salgını dünya üzerinde yaklaşık 172.621.623 vaka ve 3.713.468 ölüme sebebiyet vermiştir (05.06.2021). COVID-19 pandemisi, yaşamın farklı birçok bölümünü olumsuz etkilemiştir. Eğitim alanı da bunlardan biridir. Eğitim bilimleri alan yazınında uzaktan eğitim, uzun yıllardan bu yana var olan bir mefhumdur. COVID-19 öncesine kadar uzaktan eğitimden, eğitimi desteklemek ve eğitimden yararlanan birey sayısını artırmak için kullanılmaktaydı. Ancak pandemi sürecinde okul öncesinden yüksek öğrenime, örgün eğitimden yaygın eğitime kadar eğitim uygulamalarının neredeyse tamamında uzaktan eğitim kullanılmıştır. Yüz yüze eğitim süreçlerindeki uygulamaların tamamının sürdürülebilmesi için büyük sorumluluk üstlenmiştir. Ülkelerin ekonomik ve gelişmişlik durumları öğrencilerin uzaktan eğitime erişim konusunda belirgin farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Pek çok ülke internet altyapısı kullanarak farklı uygulamalar ortaya koyarken; bazı ülkeler de televizyon programları aracılığıyla uzaktan eğitim faaliyetlerine devam etmiştir (Yılmaz vd., 2020, s. 5-6). COVID-19 salgını nedeniyle UNESCO tarafından yapılan araştırmalarda süreç içinde seksen dört ülkeden elli sekizinin sınavları ertelemediği veya tekrar yapılandırıldığı tespit edilmiştir (Can, 2020, s. 12) Birkaç dünya ülkesinin pandemi döneminde uygulamaya aldığı eğitim politikaları aşağıda özetlenmiştir: Çin; 270 milyondan fazla öğrencisi bulunan ülkede okullar kapanmış ve online bir eğitim platformlarında uzaktan eğitime devam edilmiştir. Ücretsiz ilk-ortaokul öğrencileri için öğrenme fırsatları oluşturulmuştur (Yılmaz vd., 2020, s. 7). Amerika; pandeminin başlamasıyla birlikte eğitim öğretim faaliyetlerini online ortamlara taşıyan ilk üniversitelerden biri Washington üniversitesi yaklaşık elli bin öğrencisine uzaktan eğitim imkanı sunmuştur. Uluslararası öğrenci kayıtlarının ne kadar zarar göreceği halen belirsizliğini sürdürmektedir (Yamamoto ve Altun, 2020, s.27-28). İngiltere; salgın başlangıcında sürü bağışıklığı ilkesini benimseyen ülkede yüksek öğretimin pandemiden etkilenmeyeceği düşünülmüştür. Ancak durumun ciddiyeti belirginleştikten sonra eğitimin sekteye uğramaması için çözümün uzaktan eğitimde olduğu anlaşılmıştır. Fransa; "sınıfım evde" uygulaması ile sanal sınıflar oluşturularak uzaktan eğitim faaliyetlerine geçmiştir (Yılmaz vd., 2020, s. 8). Korona virüsün sebep olduğu sonuçlar değerlendirildiğinde tüm dünyayı etkileyen bir sağlık hastalığının ötesinde insanlık ve eğitimin aşması gereken büyük bir engel olduğu anlaşılmaktadır (Bozkurt, 2020, s. 129). Süreç sonunda edinilen tecrübenin; yüz yüze eğitime geçildiğinde eğitime yön vereceği ve ilham kaynağı olacağı değerlendirilmektedir (Yıldırım, 2020, s. 10). Süreç içerisinde dünyada Google Meet, Google Hangout, Zoom, Cisco Webex gibi çevrimiçi eğitim uygulamaları önemli bir yer edinmişti (Yamamoto ve Altun, 2020, s. 32). Bu çalışma pandemi nedeniyle uzaktan eğitim faaliyetlerinde 1.sınıf öğrencilerinin karşılaştığı sorunların tespit edilmesi ve bunlara çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

### Yöntem

Çalışmanın evreni Meram ilçesi İbrahim Hakkı Konyalı İlkokulu'ndaki birinci sınıf öğrencileri oluştururken, araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 32 öğrenci ve velisi oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde öğrencilerin velilerine, okul idaresi ile uzaktan elektronik anket formları aracılığıyla ulaşılabilenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Basit tesadüfi örneklemede evren içinden rastgele birimler listelenir ve seçilir (Kılıç, 2013, s. 45). Araştırma problemi belirlendikten sonra literatür taraması yapılmış, birinci sınıflarda uzaktan eğitim kavramı irdelenmiş, COVID-19 sürecinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Dünya'da ve Türkiye'de uzaktan eğitim durumları değerlendirilmiş, hastalık seyrinde dünya devletlerinin uyguladığı eğitim politikaları ve ülkemizin attığı eğitim adımları irdelenmeye çalışılmıştır. Literatür taramasının ardından uzaktan eğitim kapsamında karşılaşılabilecek sorunları içeren anket formu geliştirilerek Meram ilçesi İbrahim Hakkı Konyalı İlkokulu öğrenci velilerinin anketleri cevaplandırmaları istenmiştir.

Araştırma katılımcıları Konya ili Meram ilçesi İbrahim Hakkı Konyalı ilkokulundaki sekiz şubeden oluşan birinci sınıf velileri ile sınırlıdır. Meram ilçesi İbrahim Hakkı Konyalı İlkokulu'nda COVID-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde 1.sınıf öğrencilerinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yolu izlenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden Tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde veriler evrenin kesitsel bir grubundan toplanır, veriler grup üyelerinin verdikleri cevaplardan oluşur (Atalay ve Mazlum, 2017, s. 5-6). Araştırmada katılımcıların bilgisine doğal ortamlarında başvurulmuş, katılımcıların mevcut durumları dikkate alınarak sorunlar ortaya çıkarılmaya çalışılarak, katılımcıların bilgilerine doğal ortamlarında başvurulmuştur. Nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği

kullanılarak veriler toplanmış, analiz edilmiştir. Araştırmanın evreni Meram ilçesi İbrahim Hakkı Konyalı İlkolu 1. Sınıf öğrenci velileridir. Örneklem ise, Meram ilçesi İbrahim Hakkı Konyalı İlkokulu 1. sınıf velilerinden tesadüf (random) yolu ile belirlenen ve gönüllü katılım gösteren otuz iki veliden oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında verilerin toplanması oluşturulan anket formu kapsamında anket tekniği ile yapılmıştır. Anket tekniği önceden belirlenen sorular çerçevesinde disiplinli bir veri toplama tekniği olarak bilinmektedir (Yılmaz vd., 2020, s. 16)

Anket soruları birinci sınıf velilerinin COVID-19 pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim öğretim faaliyetlerinde karşılaşmaları muhtemel sorunlar derlenerek kendilerine yöneltilmiş ve kendilerine uygun olan seçeneği EVET, KISMEN, HAYIR şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Pandemi nedeni ile katılımcıların anket formunu yüz yüze doldurması istenmemiş, bunun yerine google formlar kullanılarak katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcı velilere ölçme aracı olarak hazırlanan anket formu ulaştırılarak yanıt vermeleri istenmiştir. Oluşturulan anket formu cevaplaması kolay, yönergeleri anlaşılır olarak düzenlenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda birinci sınıf ailelerinin teknolojik açıdan yeterli olduğu ancak internet ağlarında bağlantı sorunları ile karşılaştığı, öğrencilerin uzaktan eğitimde devam konusunda hassas oldukları, öğretmenlerin farklı materyal ve metotları kısmen kullandıkları, öğrencilerin uzaktan eğitimde uzun süre ekran karşısında kaldıklarında dikkatlerinin dağıldığını, okuma yazma sürecini müfredatta belirtilen süre içinde kazandıkları, öğrenme açıklarının kalmadığı ancak birbirleri ile fiziksel paylaşımda bulunulmadığından sosyalleşmenin az olduğu, ailelerin okuma yazma sürecinde yüz yüze eğitimden daha fazla zaman ayırdıkları, velilerin öğretmenler ile iletişim kurmada her hangi bir zorlukla karşılaşmadıkları bulguları çerçevesinde veriler analiz edilerek araştırmanın sonuç ve öneriler kısmında tavsiyelerde bulunulmuştur. Edilen bilgi ve bulgular 2020-2021 eğitim öğretim yılını kapsamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı EBA bağlantısının aynı anda daha fazla kullanıcı tarafından ulaşılabilir kapasitesinin hızlandırılması önerilebilir. Öğrencilerin canlı ders saati azaltılabilir onun yerine aile katımlı etkinlik görevleri verilerek dikkat dağınıklığının önüne geçilebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin edinmesi gereken eksik kazanımları var ise uzaktan eğitimde ölçebilecek güvenilir ölçme araçlarının oluşturulması ve kullanılması gerekmektedir. Öğretmenlerin dijital yeterliliklerini artırmaya teşvik edici eksikliklerini giderici faaliyet ve etkinlikler düzenlenmelidir. Eğitim fakültelerinde uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimi ve veli iş birliği konusunda karşılaşılan sorunların çözümü için dersler verilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, ilkokul, birinci sınıf, uzaktan eğitim

### Kaynakça

- Akyürek, M., İ., (2020), Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması, *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, cilt: 4, sayı:1, 1-9
- Balaban, M., E., (2012), Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim ve Bir Proje Önerisi.
- Bozkurt, A., (2017), Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, cilt: 3, sayı: 2, ss: 85- 124
- Can., E., (2020), Coronavirüs (COVID19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 11-53
- Gökçe, A., T. (2008), Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-2
- Kılıç, S., (2013), Örneklem yöntemleri, *Journal of Mood Disorders*, 3-1, 44-46
- Mazlum, M., M., Atalay, A., (2017), Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi, *Route Educational and Social Science Journal*, 1-21
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G., Yılmaz, D., (2020), Veli Algısına Göre
- Telli Yamamoto, G., Altun, D., (2020), Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlemeyene yükselişi, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, cilt: 3, sayı: 1, ss: 25-34
- Yıldırım, K., (2020), İstisnai bir uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin öğrettikleri, *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, cilt: 1, sayı:1
- Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimin Niteliği, *Palet Yayınları, Konya.*
- (WHO), <https://www.who.int/2021>
- MEB, <http://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egitimbasliyor>

## Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Yazma Güçlükleri\*

Diren Çelik, Derya Arslan Özer

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### Problem Durumu

Yazma süreci düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretlerin belirli bir düzen içerisine sıralanmasını içeren kompleks bir süreçtir (Akyol, 2006; Graham & Weintraub, 1996; Van Galen, 1991). Bu süreçte ne kadar duyu organı işe koşulursa o kadar zihinsel şemalar oluşmaktadır. Oluşan her şema örgütlenecek yeni uyarlamalara sebep olur. Tüm bu süreçlerde bazı çocuklar zorlanmaktadır ve yazma konusunda bazı güçlükler yaşamaktadır. Nitekim çocuklardan, okulun ilk gününden itibaren bir yazma yetkinliği kazanmaları bekleniyor olsa da ilkököl öğrencilerinin %10 ile %30'unun yazma güçlüğüyle karşılaştığı yaygın olarak kabul edilmektedir (Feder & Majnemer, 2007; Hamstra-Bletz & Blote, 1993; Zwicker, 2005).

Yazma süreciyle ilgili temel mekanizmalar ve zorluklar henüz anlaşılammıştır. Yazı alt düzey (algısal motor) süreçler ile üst düzey (bilişsel) süreçleri de içine alan ve her ikisi ile sürekli etkileşim halinde olan karmaşık bir yapıya sahiptir (Graham & Weintraub, 1996; Van Galen, 1991). Yazma sürecindeki bu karmaşık yapı, birçok sorunu doğrudan veya dolaylı olarak beraberinde getirmektedir. Örneğin, yazma güçlüğü çeken çocukların yazı kalitesindeki sorunlar onların bilişsel, sosyal, psikososyal gelişimleri ve akademik başarılarıyla ilişkisi olduğu düşünülmektedir (Cahill, 2009; Graham & Weintraub, 1996; Feder & Majnemer, 2007; Graham, 1999; Graham, Harris, & Fink, 2000). Bu nedenle yazma güçlüğü olan öğrencilerin bu güçlüklerinin mümkün olduğunca erken teşhis edilmesi ve giderilmesine yönelik önlemler alınması gerekmektedir (Ates, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014).

Yazma güçlüğünün nedenleri, süreçte karşılaşılan sorunlar ve sorunların üstesinden gelebilmek için uygulanabilecek çalışmalar tespit edilerek yazma güçlüğü her yönüyle ele alınabilir. İlköğretim birinci sınıfta yapılan okuma-yazma öğretimi, ana dili öğretiminin temelini oluşturur. Birey, bu dönemde kazandığı yazma becerilerini yaşam boyu kullanır. Yazma öğretiminde yapılacak hatalar ise, bireyin öğrenim yaşamı boyunca tüm derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkiler (Köksal, 2003). Bu nedenle, bu süreçte en ağır sorumluluk sınıf öğretmenlerindedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yazı öğretimi ve yazı güçlüğü konularında başvurulmuştur (Yıldırım, Ateş, 2010, Arslan, 2012, Ateş, Çetinkaya, Yıldırım, 2014, Erdoğan, Gülay, Uzuner, 2017). Yapılan araştırmalar bitişik eğik yazı kullanıldığı dönemde yapılan çalışmalardır. Bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçiş 2017-2018 eğitim öğretim yılından başlayarak öğretmenlerin tercihine bırakılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu dik temel yazıya geçmiştir. Dik temel yazı kullanan öğretmenlerin yazı güçlükleri ile ilgili deneyim ve gözlemleri önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne yönelik görüşlerinin belirlenmesi, yaşanan yazma güçlüğü sorununa çözüm getirecek olan araştırmacılara ve sınıf öğretmenlerine yardımcı olacaktır. Buna göre araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkököl öğrencilerinin yazma güçlüklerini betimlemektir.

### Yöntem

Araştırmada ilkököl öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel model kullanılmıştır. Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci döneminde uygulanmıştır. Pandemi olması sebebiyle katılımcılara ulaşmak zaman almıştır. Katılımcılar, Ege Bölgesinde yer alan bir İlçenin, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya, 22'si kadın 11'i erkek olmak üzere 33 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 4'ünün mesleki kıdemi 10 ve altı yıl, 12'sinin mesleki kıdemi 20 ve üzeri ve 14'ünün mesleki kıdemi 10-20 yıldır. Katılımcıların 2'si yüksekokul, 31'i eğitim fakültesi mezunudur.

Öğretmenlerin yazma güçlükleri ile ilgili görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme ile alınmıştır. Görüşme formu oluşturulurken öncelikle alan taraması yapılmıştır. Soru havuzu oluşturulmuştur. Sınıf Eğitimi alanında uzman olan bir araştırmacının görüşme soruları ile ilgili görüşleri alınmıştır, bir sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği sınanmıştır. Görüşme formu 12 sorudan oluşmaktadır. Pandemi olmasından dolayı Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınırken hem online hem yüzyüze görüşme izni alınmıştır. Görüşme soruları elektronik ortamda (Google forms aracılığıyla) katılımcılara iletilmiştir. Katılımcılara, birinci araştırmacı okullara giderek ulaşmaya çalışmıştır. Okullarda, müdürlerle iletişim kurulmuştur. Müdürler gereken desteği sağlamıştır. Müdürler, görüşme formu adresini sınıf öğretmenleriyle paylaşmıştır. Elektronik ortamda formu 33 öğretmen doldürmüştür.



Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden direk alıntılar verilmiştir. Katılımcıların adları verilmemiştir ve katılımcılar; Öğretmen1 (Ö1), Öğretmen2 (Ö2)... biçiminde numaralandırılarak gösterilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin tanımları sınıflara göre 13 ana başlık altında toplanmıştır. Bütün sınıflarda en çok öne çıkan hatalar; yazım hatası, harfleri yazamama ve görseli algılayamama şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerinin en çok zorlandıkları harflere ilişkin görüşleri incelendiğinde sınıf düzeylerine göre 1. sınıflarda “b, d, r, s” olarak; 2. sınıflarda “b, d, s” olarak; 3. sınıflarda “b, d” olarak ve dördüncü sınıflarda “b, d, ğ” olarak görülmüştür. Tüm sınıflar dikkate alındığında en fazla “b, d, ğ, r” harflerinde öğrenciler zorlanmaktadır. 1. 2. 3 ve 4. sınıf öğretmenleri en çok özel ilgi ve aile eğitiminin önemini vurgulamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yazı, yazı güçlüğü, sınıf öğretmeni

### Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2829-2846.
- Ates, S., Cetinkaya, C., & Yildirim, K. (2014). Elementary School Classroom Teachers' Views on Writing Difficulties. *International online journal of educational sciences*, 6(2).
- Cahill, S. (2009). Where does handwriting fit in? Strategies to support academic achievement. *Intervention in School and Clinic*, 44, 223–229.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A., Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (61), 700-718.
- Feder, K., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 312–317.
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of educational psychology*, 92(4), 620.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational psychology review*, 8(1), 7-87.
- Graham, S. (1999). Handwriting and Spelling Instruction for Students with Learning Disabilities: A Review. *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 78-98.
- Hamstra-Bletz, L., & Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 689-699.
- Köksal, K. (2003). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara. Pegem A Yayıncılık. 3. Basım
- Yıldırım, K., Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 57-71,
- Zwicker, J. G. (2005). *Effectiveness of occupational therapy in remediating handwriting difficulties in primary students: Cognitive versus multisensory interventions* (Doctoral dissertation).

\*Bu bildiri birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.



## Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Mülteci Öğrencilere İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Deneyimleri

Ruhan Karadağ Yılmaz, Hayrünnisa Savaş

Necmettin Erbakan Üniversitesi, MEB

### Problem Durumu

2020 yılında Çin'in Wuhan kentinde başlayan ve tüm dünyayı ciddi anlamda tehdit eden salgın hastalık nedeniyle eğitim ve öğretim sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına başlanmıştır. Öğrencilerin eş zamanlı ya da ayrı zamanlı olarak öğrenim görmelerini amaçlayan, buna ilaveten bağımsız video biçiminde kaydedilen ve web ortamında yazılı materyaller olarak sunulan derslerden öğrencilerin faydalanmasını sağlayan uzaktan eğitim uygulamaları COVID 19 sürecinde örgün eğitime alternatif bir unsur olarak görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde COVID-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecinde ilkökul öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları inceleyen çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Özellikle birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ve gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin bulgular araştırmalarda fazla yer almamaktadır. İlk okuma yazma öğretimi gibi çocuğun akademik başarılarını tümüyle etkileyeceği bir dönemde uzaktan eğitim uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunların belirlenmesi, bu güçlükler karşısında öğretmenlerin neler yaptıklarının tespit edilmesi ve uzaktan eğitimin ilerleyen yıllarda bir ihtimal olarak devam etmesi durumunda alınabilecek tedbirlerin neler olması gerektiğinin incelenmesi gerekli görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminin anadili Türkçe olan öğrenciler için bile çeşitli sınırlılıkları ve güçlükleri olduğu düşünüldüğünde, anadili Türkçe olmayan mülteci öğrencilerin daha dezavantajlı olduğu söylenebilir. İlkokul birinci sınıftaki mülteci çocuklar anadili Türkçe olan akranlarıyla aynı sınıfta okuma ve yazma öğrenmeye çalışmaktadır. Bu nedenle henüz Türkçeye hâkim olamama nedeniyle derslerde anlamlı bir biçimde dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme sürecini geçiremeyen mülteci öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma eğitiminde anadili Türkçe olan öğrencilere göre bir adım daha geriden başlamaktadır. Mülteci çocukların anadili olmayan bir dilde eğitim ve öğrenme sürecine başlaması ve bu sürece uyum sağlamanın zorlukları göz önüne alındığında, özellikle ilkökul birinci sınıfta ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla bu sürecin gerçekleştirilmeye çalışılması öğretmenler için hiç de kolay olmamaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde mülteci öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunlara ve gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması, karşılaştıkları sorunlara karşı kendi ürettikleri çözümlerin belirlenmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

### Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel durum çalışması deseninde bir duruma ilişkin ortam, bireyler, olaylar ve süreçler gibi pek çok etmen bir bütün olarak araştırılmakta ve bu etmenlerin durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılmaktadır. Bu çalışmada da uzaktan eğitim sürecinde mülteci öğrencilere ilk okuma ve yazma öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin deneyimlerinin araştırılması amaçlandığından durum çalışması deseninin kullanılması tercih edilmiştir. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimini uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirmiş olması ve sınıfında mülteci öğrenci bulunması araştırma katılımcılarının belirlenmesinde ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmanın katılımcı grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya'nın merkez ilçelerinde görev yapan, mülteci öğrencileri olan ve uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma eğitimi veren 20 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme soruları araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanmış; dil ve anlatım bakımından uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla uzmanlara gönderilmiş, uzmanlardan gelen görüşlere göre son biçimi verilerek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından mülteci öğrencisi olan ve uzaktan eğitimle ilk okuma yazma eğitimi veren öğretmenler tespit edilmiş, sonra görüşmeleri yapabilmek için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmış ve öğretmenlerden görüşmelerin yapılacağı gün ve saatin belirlenmesi için gerekli randevular alınmıştır. Araştırma verileri Zoom toplantı programı aracılığıyla uzaktan yüze görüşmeler şeklinde toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için geliştirilen açık uçlu görüşme formuna ilişkin etik izin onay belgesi ve araştırma izinleri alındıktan sonra araştırma verilerinin toplanması aşamasına geçilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırma analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan veriler derinlemesine incelenmiş, toplanan veriler önce kavramsallaştırılmış, daha sonra ortaya çıkan

kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenerek veriyi açıklayan temalar saptanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için öncelikle veri toplama sürecinden sonra verilerin transkripsiyonu gerçekleştirilmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca bulguların yazılması sırasında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini artırmak için elde edilen veriler farklı bir uzman tarafından da analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde mülteci öğrencilere ilk okuma ve yazma öğretimi deneyimlerine ilişkin bulgular “Uzaktan eğitim sürecinde mülteci öğrencilerin durumu”, “uzaktan eğitimde mülteci öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlar”, “uzaktan eğitimde mülteci öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar”, “uzaktan eğitimde mülteci öğrencilere yönelik ilk okuma yazma öğretimi uygulamaları” ve “uzaktan eğitim yoluyla mülteci öğrencilere ilk okuma ve yazma öğretiminin niteliğini artırmak amacıyla yapılması gereken çalışmalar ve öneriler” olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tümü uzaktan eğitim sürecinin mülteci öğrencilere olumsuz etkileri olduğunu; uzaktan eğitim sürecinde mülteci öğrencilerin düzenli olarak derse katılmadıklarını ve derse katılan diğer öğrencilere göre derslerden geri kaldıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde mülteci öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde ilk okuma ve yazmaya hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, harfi okuma ve yazma, hece, kelime ve cümle oluşturma, metin oluşturma ve okuryazarlığa ulaşma aşamalarında; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilk okuma ve yazma öğretiminde uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları bu sorunları çözmek ve uzaktan eğitim sürecinin etkililiğini artırmak amacıyla farklı yöntem ve etkinliklerden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** uzaktan eğitim, mülteci, ilk okuma ve yazma öğretimi

### Kaynakça

- Ağır, F., (2007), Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir
- Akyürek, M., İ., (2020), Uzaktan eğitim: *Bir Alan Yazın Taraması*, *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 4, Sayı:1, 1-9
- Aladağ, U.(2012). *İlk okuma Yazma Öğretiminde, Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi(Ağrı İli Örneği)*.Erzincan Üniversitesi
- Cemaloğlu, N.ve Yıldırım, K.(2005) *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara.
- Çolakoglu, S. (2019). *Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlk okuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa Örneği)*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Elcil, Ş., & Sözen Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1).
- Erdoğan, M. (2007). Yeni Geliştirilen Dördüncü ve Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Analizi: Nitel Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=uv&AN=72666&site=eds-live>
- Göker, M. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Uzaktan Eğitim Web Sitelerinin Kullanılabilirlik Açısından İncelenmesi* [Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Gökmen, H. (2020). *Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyon Sorunu*. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlk okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Pamukkale Üniversitesi.
- İnci, M. A., Akpınar, Ü., & Kandır, A. (2017). Dijital Kültür ve Eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 493–522. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/30949/335348>
- Kantos, Z., E. (2020), Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim İle İlgili Düşünceleri, Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi - Sosyal ve Eğitim Bilimleri- Asos Yayınları, Hattuşa, Çorum.

- Saygı, H. (2021). COVID-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109–129. <https://doi.org/10.51948/auad.841632>
- Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Okulda Yapılan Oryantasyon Çalışmalarının Rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2).
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Uygun, S. (2020). *Ana Dili Türkçe Olmayan Suriyeli Göçmen Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğreten Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Öğretmenlerin Çözüm Önerileri* [Çukurova üniversitesi]. <http://mpoc.org.my/malaysian-palm-oil-industry/>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9(3), 1641-1651

## Yeni Normalleşme Döneminde İlkokula Başlayan Çocukların Okula Uyum Sürecinin Öğretmen ve Veli Görüşleriyle İncelenmesi

Özlem Gülmen, Yasemin Tümüklü, Seda Esen

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 pandemisinin Aralık 2019'da ortaya çıkması ve Mart 2020'de küresel bir pandemi olarak ilan edilmesiyle (WHO, 2020a; 2020b) beraber bir dizi önlem alınmış, insandan insana çok hızlı bir şekilde geçip yayılmasından dolayı bireyler arası fiziksel temas azaltılarak pandemi kontrol edilmeye çalışılmış ve bu bağlamda ilk, orta ve yükseköğretim de olmak üzere her düzeyden eğitim kurumu toplam 191 ülkede kapatılmıştır. Okulların kapatılmasıyla beraber tüm dünyada toplam öğrenci nüfusunun yaklaşık %90'ına tekabül eden 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramış (UNESCO, 2020a), bu durumdan tüm dünya gibi Türkiye de etkilenmiştir (Bozkurt, 2020).

Tüm dünyayı kasıp kavuran bu virüs için Türkiye "yeni normalleşme" kavramını 1 Haziran itibari ile devreye sokmuştur. Bu yeni normalleşme kavramından eğitim hayatı da etkilenmiştir. Mevcut koşullar dâhilinde eğitim ihtiyacının karşılanabilmesi için açık ve uzaktan eğitim önem kazanmıştır (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Uzaktan eğitim, öğretici ve öğrenenin aradaki mesafeye rağmen ikisi arasındaki öğrenme öğretme süreçlerini, çeşitli araç ve metaryaller (yazılı, görsel, işitsel) kullanarak gerçekleştirdikleri planlı ve sistematik bir eğitim uygulamasıdır (Uşun, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin eğitimden uzak kalmamaları için bu sistemi eğitimin tüm kademeleri için devreye sokmuştur. 15 Şubat 2020 tarihine kadar planlanan uzaktan eğitim süreci hala devam etmektedir. Öğretmenler öğrencileriyle uzaktan eğitim hizmeti veren uygulamalarla buluşmakta ve derslerini bu şekilde aktif katılımı gerçekleştirilmektedir. 21 Eylül 2020'de yüz yüze eğitime başlayan okul öncesi grup ve 1. sınıflar 23 Kasım 2020'a kadar yüz yüze eğitimlerini haftanın iki günü sürdürmüş, geri kalan günleri uzaktan yapılan canlı derslerle tamamlamış. 23 Kasım 2020 itibari ile okulların tam zamanlı olarak uzaktan eğitimi sürdüreceği açıklanmıştır. Bu geçişle ilkokula başlayan öğrencilerin okula uyumla birlikte yeni güncel sorunları ortaya çıkmıştır. Çocuklar, değişen yeni ev düzenine hemen uyum sağlamak zorluklar çekmişlerdir (Arı ve Arslan, 2020). Çünkü çocuk için okula başlama fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal uyum gerektiren zorlu bir süreci ifade ederken bu sürecin kesintili olarak yeni bir sisteme oturtulması yaşanan bu zorlu dönemi daha da zorlaştırmış okula uyum konusunda aksaklıklara yol açmıştır. Dolayısıyla da bu durumdan eğitim sektörünün esas öznesi olarak görülebilen öğrencilerin daha fazla etkilendiği söylenebilir (Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği, 2020: 20).

Çocuğun yeni girdiği çevrenin taleplerine karşı gösterdiği sosyal, davranışsal ve akademik tepki becerilerine bağlı geniş kapsamlı bir terim olan okul uyumu, çocukların okul ortamındaki başarı, ilgi ve rahatlık düzeyleri ile yakından ilgilidir (Canbulut, 2016). Pianta (1997) okula uyumu, akademik ve sosyal beceri ile öz-düzenleme becerilerini kapsayan bir kavram olarak tanımlamıştır (Yoleri ve Tanış, 2014). İlköğretimin ilk yılları okul başarısı için önemlidir. Birçok araştırma, çocukların akademik ve sosyal başarılarının onların ilköğretime geçişteki uyumlarına bağlı olduğunu göstermiştir (Seven, 2011). Bundan kaynaklı olarak da ilkokula başlayan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine geçildikten sonra okula uyum süreçlerinde yaşadığı durumlar dikkate alınmalıdır.

Bu çalışmada yeni normalleşme döneminde ilkokula başlayan çocukların okula uyum sürecinin öğretmen ve veli görüşleriyle incelenmesi ve okula uyum sorunu yaşayan çocuklarının problemlerine çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin ve velilerin görüşleri; Çocuğun okula uyumu ve Öğretmen veli etkisi temaları kapsamında incelenmiştir.

### Araştırma Soruları

1. Öğretmenler, yeni normalleşme döneminde okula başlayan 1. sınıf çocuklarının okula uyum sürecini nasıl değerlendiriyor?
2. Öğretmenler, yeni normalleşme döneminde çocukların okula uyumu konusunda nasıl bir yol izlemişlerdir?
3. Öğretmenlerin, yeni normalleşme döneminde okula uyum sorunu yaşayan çocuklar için çözüm önerileri nelerdir?
4. Veliler, yeni normalleşme döneminde okula başlayan 1. sınıf çocuklarının okula uyum sürecini nasıl değerlendiriyor?
5. Veliler, yeni normalleşme döneminde çocukların okula uyumu konusunda nasıl bir yol izlemişlerdir?
6. Velilerin, yeni normalleşme döneminde okula uyum sorunu yaşayan çocuklar için çözüm önerileri nelerdir?

## Yöntem

Bu çalışmada, yöntem olarak nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan, temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırmanın amacı insanların hayatlarını ve dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını incelemek ve bu anlamı açığa çıkarıp yorumlamaktır (Merriam, 2015). Bu amaçtan yola çıkılarak verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi daha önceden hazırlanmış sorular vasıtasıyla katılımcı ve görüşmeci arasında sözel olarak gerçekleşen, katılımcıların duygu, düşünce ve tutumlarına yönelik derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlayan esnek bir iletişim türüdür (Cohen, 1996 ve Türnüklü, A.2000). Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki amaç çalışmanın benzeşik bir alt-grupla yapılmasını sağlamaktır (Büyüköztürk, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma grubunda 2020-2021 eğitim öğretim yılı ilkökul öğretim yılı birinci sınıf öğrencilerinin velileri ve öğretmenleri ile görüşmeler sağlandı. Çalışmada benzeşik örnekleme olarak seçilmesinin nedeni, öğretmenlerin öğrencilerinin ve velilerin çocuklarının hepsinin yeni normalleşme sürecinde birinci sınıf eğitimlerine başlamış olmalarıdır. Dolayısıyla, araştırmanın amacı düşünüldüğünde öğretmenlerin 1. sınıf öğretmeni velilerin de 1. sınıf velisi olması gerekmektedir. Bu araştırma pandemi döneminde yapılan bir çalışma olduğu için verilerin toplanmasında benzeşik örnekleme yöntemi kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile birlikte kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya toplam 12 görüşmeci katılmıştır. Ayrıca veli ve öğretmen görüşlerini daha açık bir şekilde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Bu çalışmada veriler toplanırken Büyüköztürk'ün (2018) de ifade ettiği gibi derinlemesine bilgi elde etmeyi sağlayabilen bir veri toplama aracı olduğundan yarı yapılandırılmış görüşme formu yöntemi kullanılmıştır. Pandemi sürecinde görüşülen ve görüşmecilerin sağlığını tehlikeye atmamak için görüşmeler telefon veya bilgisayar, video kayıtlarıyla yapılmıştır. Görüşme formunda dört tanesi velilere, dört tanesi öğretmenlere olmak üzere sekiz adet konu ile ilgili asıl soru ve 6 sı öğretmenlere 6 sı velilere olmak üzere 12 sonda soru belirlenmiş, bu sorularla öğretmenler ve veliler üzerinden deneme görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür ve ses kayıt cihazı ile kaydedilerek çözümleri yapılmıştır. Çalışmaya katılan 6 öğretmen adayları Ö1, Ö2, ... Ö6, görüşmeye katılan veliler de V1, V2...V6 olarak kodlanmıştır. Görüşme yöntemi, araştırmacı ve katılımcı arasında kontrollü ve sistemli şekilde sözel olarak gerçekleşen, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan sorular vasıtasıyla araştırmaya katılanların duygu, düşünce ve tutumlarına yönelik derin bilgi almayı sağlayan, esnek bir sözel iletişim şeklidir (Cohen, 1996 ve Türnüklü, A. 2000). Pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilen öğretmen adaylarının görüşlerinin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz yapabilmek için görüşmeden elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmış elde edilen verilerden de analizin kodlaması yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ardından bulgular ortaya çıkan temalar altında düzenlenmiş ve yer yer doğrudan alıntılara yer verilerek, araştırmanın amacı doğrultusunda verinin doğasını sadık kalınmak şartıyla yorumlanarak, okuyucuya sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada elde edilen veriler analiz edildiğinde, "Çocuğun okula uyumu" ve "Öğretmen veli etkisi" olmak üzere iki tema altında incelenerek yorumlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda uzaktan eğitimde öğretmen-veli iş birliğinin çocuğun okula uyumunu kolaylaştırdığı, ayrıca öğretmen ve veli görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitimle birlikte çocuğun okula karşı motivasyon eksikliği ve dikkat dağınıklığı yaşadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, yeni normalleşme döneminde yüz yüze eğitime başladıkları zamanı değerlendirdiklerinde öğrencilerinin genelde maske kullanımı, sosyal mesafe gibi hijyen kurallarına uymada zorluk yaşamadığı fakat alınan bu önlemlerle, öğrencilerle aralarına bir soğukluk girdiğini, öğrencilerle iletişim kurmaktan zorluk yaşadıklarını, yaşanan bu iletişim sıkıntısından kaynaklı olarak da derslerin öğretiminde aksaklıkların meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler önlem anlamında da uzaktan eğitimi mantıklı bulduklarını fakat çocukların okula uyumunu zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Ancak buna rağmen öğretmenler, canlı derslere düzenli katılan öğrencilerle süreci ve okula uyumu çok güzel ilerlettiklerini memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ekran karşısında uzun süreli vakit geçiren çocukların sosyalleşme konusunda yaşadığı sıkıntıyı dile getiren öğretmen ve veliler, çocuğun bu konuda da okula karşı motivasyon düşüklüğüne sebep olduğunu ve akademik başarılarını olumsuz anlamda etkilediğini ifade etmektedirler. Bu durumda çocuğun okula uyumunun uzaktan eğitimle giderek daha zorlaştığı görülmektedir. Öğretmenler velileriyle işbirliği halinde hareket ettiğinde öğrencilere daha hakim olabildiklerini ve sınıf kontrolünü daha iyi sağladıklarını ifade etmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okula uyum, yeni normal, yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim

**Kaynakça**

- Arı, A. G., ve Arslan, K. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin COVID-19'a Yönelik Metaforik Algıları. *Electronic Turkish Studies, 15*(6).
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 179-209.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Eğitim ve Algıları: Bir Metafor Analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 1-23.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi
- Canbulat, T. (2017). Kesintili Zorunlu Eğitimden Etkilenen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(4), 1573-1586
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). Research Methods in Education (4[" ed.). London: Routledge.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan Eğitimde Kuramlar, Değişimler ve Yeni Yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 29-51.
- Gündüz, H. B. ve Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1).
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(6), 2139-2149.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*.
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. 9. *Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu, 20-22*.
- Pianta, R.C. ve Steinberg M.(1992). *Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), New directions for child development, No. 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives (p. 61-80)*. Jossey-Bass.
- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 29-42.
- Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği COVID-19 (Korona) Virüs Salgını Sırasında Aile, Çocuk ve Ergenlere Yönelik Psikososyal ve Ruhsal Destek Rehberi, Mart, 2020.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*, 543.
- Uluocak, G. P. (2009). İç Göç Yaşamamış ve Yaşamış Çocukların Okulda Uyum. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (26)*, 35-44
- UNESCO.(2020a). COVID-19 educational disruption and response, <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>, Alınma Tarihi: 10.11.2020
- Uşun, S. (2006). Uzaktan Eğitim. Ankara: Nobel Yayınları
- WHO, (2020). Erişim Adresi: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/daily-life-coping/parental-resource-kit/childhood.html>, Alınma Tarihi:28.01.2021.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoleri, S., ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 130-141



## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öz Değerlendirmelerinin İncelenmesi

Mert Şen, Ömer Varol Palancıoğlu, Hasan Aydemir

İnönü Üniversitesi, MEB, İnönü Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 enfeksiyonu Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkmış ve kısa sürede küresel bir pandemiye dönüşmüştür. Başta Avrupa olmak üzere tüm dünyada hızlı bir şekilde yayılan virüs günlük hayatta köklü değişikliklere gidilmesine sebep olmuştur (World Health Organization [WHO], 2020). Pandemi sürecinin etkilediği en önemli alanlardan birisi de eğitim olmuştur. Türkiye'de 11 Mart ilk vakanın duyurulmasının ardından 16 Mart itibariyle eğitim öğretime ara verilmiş, daha sonra ise okullarda ve eğitim kurumlarında eğitim öğretim bir süreliğine durdurulmuştur (Eken, Tosun & Eken, 2020). Ortaya çıkan bu durumla birlikte Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) 2020 bahar döneminin uzaktan eğitime dönüştürülmesi noktasında karar almıştır. Tüm öğretim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiş, merkezi ve yerel sınavlar ertelenmiş, ölçme ve değerlendirmenin web tabanlı olarak yapılması belirlenmiştir (Keskin & Özer Kaya, 2019). Pandemi sürecinin iyileşmemesi sebebiyle 2020 bahar döneminden 2021 bahar dönemine kadar uzaktan eğitim etkin bir şekilde devam etmiştir (Özalkan, 2021).

Formel eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılması gereken tutum, beceri ve davranışların ne derece öğrenciye kazandırıldığı belirli standartlara göre oluşturulmuş ölçme ve değerlendirme teknikleri ile yapılmaktadır (Erkuş, 2006). Ölçme değerlendirme çeşitli teknikler kullanılarak yapılmaktadır. Davranışçı yaklaşımın benimsendiği ölçme değerlendirme genellikle açık uçlu sorular, doğru-yanlış testleri ve çoktan seçmeli testler ile yapılmaktadır (Turan Oluk & Ekmekci, 2017). Alternatif ölçme değerlendirme ise, tek bir doğru cevabı olmayan, geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsayan ve öğrencilerinin öğrenmelerini farklı boyutlarda test etmelerine olanak sağlayan tekniklerdir. Bu teknikler içerisinde performans değerlendirme, proje, görüşme, yazılı raporlar ve kendi kendini değerlendirme gibi teknikler kullanılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Kendi kendini değerlendirme yani öz değerlendirme öğrencide öz farkındalık oluşturma ve öğrencinin kendi becerilerini değerlendirmesi yoluyla neler düşündüğünün araştırılması olarak ifade edilebilir (Wong-Fernandez & Bustos-Orasa, 2020). Bir öğrencinin kendi yaptığı performans görevine bir değer biçmesi hem yaptığı işe karşı farkındalığının artmasına hem de kendi öğrenmesini değerlendirmesini öğretmenle paylaşmasına olanak tanır (Kösterelioğlu ve Çelen, 2016). Öz değerlendirme planlamada kolaylık sağlama, öğrenciye sorumluluk kazandırma, gözlemlene ve öğrenme esnasında öğrencinin kendi kendisini değerlendirerek sürece aktif olarak katılmasına olanak tanımaktadır (Mistar 2011). Ayrıca öğrencinin eksik ve kuvvetli yönlerini kendi kendilerine objektif bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerine fırsat sunmaktadır (Noonan & Randy, 2005). Bu bağlamda öz değerlendirmenin öğrencinin öğrenme süreci içerisinde aktif katılım sağladığı, eleştirel düşünebildiği, sorgulama yapabildiği ve fikirlerini paylaşabildiği yapılandırmacı yaklaşım anlayışına paralellik gösterdiği söylenebilir (Perkins 1999, Akt. Kösterelioğlu & Çelen, 2016).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve uzaktan eğitimde de son derece önemli bir rol oynamaktadır. MEB tarafından yayınlanan bütün öğretim programlarında "*Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı*" başlığı altında ölçme ve değerlendirmenin öğretmen ve öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşeceği, değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özelliklerin zaman ve duruma göre değişebileceği belirtilmektedir (MEB, 2018). Geleceğin öğretmenleri olacak olan sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecine yönelik nasıl bir öz değerlendirme yaptıkları ve öz değerlendirme yaparken hangi ölçütleri ele aldıklarını incelemek oldukça önemli görülmektedir. Bu bağlamda "Sınıf öğretmeni adayları uzaktan eğitim sürecinde kendilerini nasıl değerlendirmektedir?" sorusuna cevap aranmaktadır.

### Yöntem

#### Çalışmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Tam olarak anlayamadığımız bu olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecinde öz değerlendirmelerini nasıl yaptıklarını belirlemek amaçlanmaktadır. Katılımcıların deneyimlerinden faydalanılarak bir olguyu ortaya çıkartmak amaçlandığı için fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

## Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından oluşturulan ya da önceden belirlenen ölçütlere göre çalışma grubu oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmanın katılımcıları Doğu Anadolu Bölgesinde öğrenim görmekte olan 52 sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın ölçütleri sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri olması ve uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı olarak ödev yaptıkları bir derse katılmış olmaları olarak belirlenmiştir. Öğrenciler kendi yaptıkları bir performansa değer biçebilmeleri için performans görevi yaptıkları bir dersin öğrencilerinden seçilmiştir (Kösterelioğlu ve Çelen).

## Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşme formundaki sorulara cevapları yazılı olarak toplanmıştır. Görüşme formunda öğrencilere demografik özelliklerle birlikte "Uzaktan eğitim süreci içerisinde aldığınız ders kapsamında kendinize 20 puan üzerinden bir not vererek kendinizi değerlendiriniz ve gerekçelerini belirtiniz." sorusu sorulmuştur.

## Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri Google Form aracılığıyla öğrencilerden toplanmış, öğrencilerin sadece cinsiyetlerini belirtmeleri istenmiştir. Görüşme formu dağıtılmadan önce araştırmacılar tarafından öğrencilere kendilerini değerlendirmeleri ve kendilerine bir puan vermeleri konusunda detaylıca açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar esnasında herhangi bir değerlendirme ölçütüne yer verilmemesine özen gösterilmiştir. Öğrencilere gönderilen form 1 hafta boyunca erişime açık bırakılarak öğrencilere zamanlama konusunda fırsat tanınmıştır.

## Verilerin Analizi

Çalışmada görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler Word formatında düzenlenmiş ve saklanmıştır. Toplanan veriler daha derin bir işleme tutulması ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temaların keşfedilebilmesi için içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde verileri tanımlamak ve verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecinde performansa dayalı bir derste yaptıkları öz değerlendirmelerin incelendiği bu çalışmada öğrencilerin kendilerini objektif bir şekilde değerlendireceği varsayılmaktadır. İncelenen veriler kapsamında öğrencilerin uzaktan eğitimdeki öz değerlendirmelerini derse katılım, derse dinleme, ödevleri zamanında yapma, ödevleri doğru bir şekilde yapma, ödevlere verilen emek, derse devam durumu, akran iletişimi, öğretmen iletişimi gibi ölçütleri ele aldıkları görülmektedir. İncelenen veriler kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının öz değerlendirmelerinden kendilerini uzaktan eğitim sürecinde yeterli gördükleri ve ödevlere karşı objektif değerlendirmeler yaptıkları söylenebilir. Ayrıca ödev yapma, derse katılım gibi noktalar eksiklik gösteren öğrencilerin kendilerine düşük not verdiği şu ana kadar elde edilen verilerden görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz değerlendirme, Öğretmen Adayları, Uzaktan eğitim

## Kaynakça

- Eken, Ö., Tosun, N., & Eken, D. T. (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: Kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kösterelioğlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 15(2).
- MEB, (2018). *Hayat bilgisi öğretim programı (1,2 ve 3. Sınıflar)*. Erişim adresi <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> (Haziran 2021 tarihinde erişilmiştir)

MEB, (2021). Program geliştirme ve ölçme değerlendirme birimi. Erişim adresi: <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm> (Haziran 2021 tarihinde erişilmiştir.)

Mistar, J. (2011). A study of the validity and reliability of self-assessment. *Teflin Journal*, 22(1), 45-58.

Noonan, B., & Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 17.

Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Pandemi Sürecinde Sosyal Bilimler Eğitimini Yeniden Düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4, (18-26).

Turan-Oluk, N. & Ekmekci, G. (2017). Alternatif değerlendirme teknikleri ile geleneksel değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından karşılaştırılması. *JRES*, 4(2), 172-199.

Wong-Fernandez, B., & Bustos-Orosa, M. A. (2020). Conceptions of Giftedness Among Taglog-Speaking Filipinos. In *Conceptions of Giftedness* (pp. 165-192). Routledge.

World Health Organization (WHO). Q&As on Coronavirus disease (COVID-19). Erişim adresi: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-COVID-19> (Haziran 2021 tarihinde erişilmiştir.)

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

## 21. Yüzyıl Öğretmeni Olmak

Burcu Özgün, Derya Arslan Özer

MEB, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin asıl amacı; topluma faydalı, toplumsal değerleri gözeten, etkili iletişim becerilerini edinmiş, değişime uyum sağlayabilen, öğrenme kaynaklarına erişme ve bunlardan etkin bir şekilde yararlanma becerilerini kazanmış, bilgi iletişim teknolojilerini verimli kullanabilen, kendisiyle ve toplumla barışık, inisiyatif alan, araştıran, sorgulayan ve eleştirel düşünme becerilerine sahip özgür bireyler yetiştirebilmektir. Bu niteliklere sahip bireylerden oluşacak bir toplumun inşasında en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir (MEB, 2017).

Bilginin kontrol edilemez şekilde arttığı ve dünyanın dört bir yanına ulaşabildiği bilgi çağında yeni yüz yılın getirdiği değişikliklere toplumun da ayak uydurabilmesi zorunlu hale gelmiş ve çağın gereği olarak daha nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Eğmir ve Çengelci, 2020; Kuzu ve Yenen, 2014). Küreselleşme, nüfus, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sebep olduğu değişimle ortaya çıkan dönüşümün ne tür becerilerle sağlanacağına dair araştırmalar ve çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır (Cansoy, 2018; Gültekin, 2014). 21.yy becerilerine yönelik farklı ülkeler ve kuruluşlar tarafından oluşturulmuş pek çok standart ve kategori (EnGauge, 2003; NRC, 2011; OECD, 2019; TTKB, 2017) mevcuttur. Bazı kurum ve kuruluşlar ile araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalar yapılsa da 21.yy. becerilerine ilişkin tüm kurumlarca belirlenmiş ortak beceriler; işbirliği; iletişim; bilgisayar ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı; sosyal ve kültürel beceriler, vatandaşlık becerileridir. Partnership for 21st Century Skills (P21) yeterlik ve beceriler çerçevesinde üzerinde en çok inceleme yapılan ve kabul gören beceriler çerçevesinin başında gelmektedir (Cansoy, 2018). Bu çerçeveye göre beceriler üç kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler: a) Öğrenme ve yenilik (yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği) becerileri b) Bilgi, medya ve teknoloji (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı) becerileri c) Yaşam ve kariyer (esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk) becerileridir (P21, 2019). Bu becerileri kazandırabilmek için, Z kuşağı ile etkili iletişim kurabilecek; onların özelliklerini bilen ve onları tanıyan; onlara öğretme-öğrenme süreçlerinde kılavuzluk edebilecek 21.yy. öğretmenlerine olan gereksinim ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de bu gereksinimi gidermek bir başka ifade ile 21.yy. öğretmenlerini yetiştirmek ile sorumlu kurumlar eğitim fakülteleridir. Eğitim fakülteleri günümüz koşullarında birer 21.yy. öğreneni olan öğretmen adaylarını 21.yy. öğreten becerileri ile donatılmış biçimde yetiştirmekle sorumludur (Göksün ve Kurt, 2017).

Öğrencilerin değişen profili, bilgi çağıyla başlayan değişim, küreselleşme, iş birliği ve rekabet, toplumsal ve bireysel ihtiyaçların karşılanması için öğretmen yetiştirme programlarının devamlı gözden geçirilmesi gerekmektedir (Özmen, 2019). Ülkemizde de öğretmen yetiştiren lisans programlarında yeniliğe ihtiyaç duyulmuş ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmak üzere 25 eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme alanının lisans ders programlarını ve içeriklerini değiştirmiştir. Yeni müfredatla birlikte eğitim fakültelerinin dersleri üç ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar alan eğitim dersleri, meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleridir. Daha önceki programlarda yer alan seçmeli derslerin sayısı artırılmıştır (YÖK, 2018).

21.yy. becerilerinin öğrencilere kazandırılması 21.yy. öğrenme çerçevesinin öğretim programlarına dahil edilmesi ile gerçekleşebilir. Bu bağlamda özellikle eğitim-öğretimin erken kademelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Alanyazında 2018 sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin yapılmış farklı çalışmalar yer almaktadır (Kamışlı, Çalamak ve Olkun, 2020; Özmen, 2019; Yılmaz, Yener ve Yılmaz, 2021; Yurdakal, 2018). Programın ders içeriğini 21.yy. becerileri çerçevesinde incelemiş bir çalışmaya rastlanmamıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan programın içeriğini dersler bağlamında incelemek gerek karar alıcılara gerekse ileride yapılacak olan farklı program geliştirme süreçlerine ışık tutacaktır.

Araştırmada, en son güncellenen ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan sınıf öğretmenliği lisans programının 21.yy. öğretmeni yetiştirme potansiyeli değerlendirilmektedir. Dolayısıyla araştırmanın amacı, 2018 sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan 60 ders içeriğinin 21.yy. becerileri çerçevesinde incelenmesidir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

2018 sınıf öğretmenliği lisans programının 21.yy. becerileri çerçevesinde incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, değişik aralıklarla ve birden fazla kaynak tarafından üretilmiş yazılı materyallerin analizini mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### Veri Kaynakları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri için YÖK'ün 2018-2019 eğitim öğretim yılında yayımlanmış olduğu öğretmen yetiştirme lisans programlarından sınıf öğretmenliği lisans programına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programında; 26'sı alan eğitimi dersi (6 tanesi seçmeli), 22'si meslek bilgisi dersi (6 tanesi seçmeli), 12'si genel kültür dersi (4 tanesi seçmeli) olmak üzere toplam 60 ders bulunmaktadır. Buna göre 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ders içeriklerinin tüm sınıflar düzeyinde incelenmesi için P21 çerçevesindeki 21.yy. becerileri ölçüt olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Veriler, içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde kategorileştirmek ve anlaşılabilir bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmacılar 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda tüm sınıflar düzeyinde yer alan her bir ders içeriğini P21 çerçevesinde yer alan 21.yy. becerilerine göre analize tabi tutmuşlardır. Ders içerikleri, çalışmada adı yer alan her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, yapılan incelemede kod güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülünden (Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \* 100) yararlanılmıştır. İncelemede araştırmacıların farklı şekilde kodladıkları bölümler tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli uzlaşma sağlanarak görüş birliğine varılmış, böylece incelemeye son şekli verilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim alanında değişimler gerçekleştirilirken, alanda yer alan referans belgeler de incelenmelidir. Buradan hareketle bu araştırmada, en son güncellenen ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan sınıf öğretmenliği lisans programının 21.yy. öğretmeni yetiştirmedeki potansiyelini incelemek amaçlanmıştır. Dolayısıyla 2018 sınıf öğretmenliği lisans programında tüm sınıflar düzeyinde yer alan 60 ders içeriği P21 çerçevesindeki 21.yy. becerilerine göre analiz edilmiştir. Sınıf eğitimi lisans programının sahip oldukları ve gereksinim duydukları belirlenecektir.

Çalışma ile ilgili analizler devam etmektedir. Araştırma bulguları ve sonuçları sunum kapsamında kongre katılımcıları ile paylaşılacaktır. Sonuçlar doğrultusunda ileri sürülen önerilerin, bundan sonra oluşturulacak olan yeni sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının niteliğini arttırmak adına rehber olması öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı, 21. yy becerileri, 21. yy. sınıf öğretmeni

## Kaynakça

- Eğmir, E. ve Çengelli, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School*, 45, 1045-1077.
- EnGauge. (2003). enGauge21st century skills. Retrieved from [https://www.d.umn.edu/~hrallis/professional/workshops\\_attended/ties05/engauageskillsbrochure.pdf](https://www.d.umn.edu/~hrallis/professional/workshops_attended/ties05/engauageskillsbrochure.pdf)
- Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretim programlarındaki yönelimler. *Elementary Education Online*, 13(3), 726-745.
- Göksün, D. O., ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.
- Kamışlı, H., Çalamak, E. K., ve Olkun, S. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarının çocuğun bütünsel gelişimi açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 451-467.
- Kazu, İ. Y. & Yenen, E. T. (2014). Öğretmen yetiştirme yeni bir yaklaşım: Klinik uygulama. *İlköğretim Online*, 13(3), 796-805.

- MEB. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. [http://kmarasarge.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_10/18163314\\_13\\_YYretmen\\_Strateji\\_Belgesi\\_26.07.2017\\_k.pdf](http://kmarasarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/18163314_13_YYretmen_Strateji_Belgesi_26.07.2017_k.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- National Research Council (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*: National Academies Press.
- OECD. (2019). *The future of education and skills 2030*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Özmen, Z. K. (2019). 2018 Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548.
- Partnership for 21st Century Skills (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Retrieved from [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_DefinitionsBFK.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf)
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M., Yener, Y. ve Yılmaz, B. (2021). 2007 ve 2018 sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve yeni programa öneriler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 918-932.
- YÖK (2018a). *Öğretmen yetiştirme lisans programları, programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA\\_Sunus\\_%20Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2018b). Sınıf öğretmenliği lisans programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-programlari/Sinif\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi\\_09042019pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi_09042019pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Yurdakal, I. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(29), 1483-1499.



## Sosyal Bilgiler Eğitiminde Birincil Kaynakların Kullanımına Yönelik Bir Strateji: SCIM-C

Okan Yetişensoy

Bayburt Üniversitesi

### Problem Durumu

Birincil kaynakların kullanımını içermesi yönüyle kanıt temelli öğrenmeyi, farklı tür ve yapıdaki kaynakların kullanımını ve karşılaştırılmasını teşvik etmesi yönüyle multimedya öğrenmeyi bir araya getiren SCIM-C stratejisi ilk olarak Hicks, Doolittle ve Ewing (2004) tarafından Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin (NCSS) yayın organı olan Social Studies dergisinde yayınlanan bir makale ile tanıtılmıştır. İlgili makalede SCIM-C stratejisinin öğretmenler için, öğrencilere birincil kaynakları yorumlamaları ve çeşitli tarihi anlatıları bağdaştırmaları sürecinde yardımcı olacak bir araç sağlamaya yönelik geliştirildiğini belirtmiştir. Esasında bir düşünme rutini olarak düşünülebilecek SCIM-C, öğrencilerin kaynakları birer tarihsel kanıt olarak değerlendirmelerini sağlar ve kanıtlara dayalı bir kanıya varmak üzere birden fazla kanıt parçası ve kaynak arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olacak bir yapı işlevi görür (Hicks, Johnson, Lisanti, Hover, McPherson, Zukerwar, 2016). SCIM-C stratejisi beş geniş aşama üzerine kuruludur: Bunlar (S)Summarizing/Özetleme, (C)Contextualizing/Bağlamsallaştırma, (I)Inferring/Çıkarım, (M) Monitoring/İzleme, (C)Corroborating/pekiştirme, olarak sıralanabilir. Öğrenciler bireysel bir kaynağı incelerken ilk dört aşama üzerinden hareket ederler, birkaç bireysel kaynağı analiz ettikten sonra ise pekiştirme aşamasında önceki 4 aşamada incelenen farklı türdeki kaynakları toplu olarak karşılaştırırlar (Hicks, Doolittle ve Ewing, 2004).

Kanıt kullanımı ve birincil kaynak kullanımı gibi özellikleriyle öne çıkan bu strateji içerdiği tarihsel konuların zenginliği itibarıyla sosyal bilgiler derslerinde de etkili şekilde kullanılabilir. Sosyal bilgiler dersleri kanıt kullanımı açısından incelendiğinde öğretim programında kanıt kullanımına büyük önem atfedildiği görülmektedir. Nitekim "kanıt kullanma" becerisi sosyal bilgiler öğretim programındaki temel becerilerden birisi olarak sayılmış ve program içerisinde bu doğrultuda çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları (2018, MEB) bölümünde öğrencilerin " Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri" amaç ifadesine yer verilmiş, ayrıca Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar bölümünde kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konuların, kanıt kullanma gibi becerilerle ilişkilendirilerek ve farklı tartışma teknikleri kullanılarak ele alınması önerilmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler derslerinde kanıt kullanma becerisini öne çıkaran öğretim etkinliklerinden yararlanılmasının ve buna yönelik çeşitli stratejilerin yerli alan yazınına kazandırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda ilgili çalışma ile bu stratejinin yerli alan yazınına kazandırılması ve sosyal bilgiler eğitimindeki kullanımının teşvik edilmesi amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Sosyal bilgiler eğitiminde kullanılma potansiyeli yüksek bir strateji olarak öne çıkan SCIM-C stratejisini yerli alanyazınına kazandırmayı hedefleyen ve nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülen bu çalışmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ortaya koyulmasına yönelik nitel süreçlerin izlendiği araştırmalardır. Nitel araştırma yaklaşımları içerisinde değerlendirilen doküman incelemesi araştırmaları ise araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamakta ve araştırmacıya ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde etme imkânı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Günümüzde sosyal bilgiler eğitiminde, alternatif öğretim stratejilerinden yaygın şekilde yararlanılmaktadır. Tüm bu stratejiler sosyal bilgilerin karmaşık doğasını öğrenciler açısından daha anlaşılabilir kılmakta, daha kalıcı ve etkili öğrenmeler sağlama hususunda önemli bir aktör olarak belirginleşmektedir. Bununla beraber ülkemizde de sosyal bilgiler eğitiminde çeşitli stratejilerin kullanımını ele alan çalışma örneklerine rastlanılsa SCIM-C stratejisinin kullanımı ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu çalışma ile mevcut boşluğun giderilmesi ve sosyal bilgiler eğitiminde kullanılma potansiyeli yüksek bu stratejinin yerli alanyazınına kazandırılarak sosyal bilgiler eğitimindeki kullanımının teşvik edilmesi amaçlanmaktadır. Bunun ise ilerleyen süreçte SCIM-C stratejisinin sosyal bilgiler sınıflarında uygulanmasını, ayrıca sosyal bilgiler eğitiminde ilgili stratejinin kullanımını içeren akademik çalışmaları teşvik edeceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, Kanıt temelli öğrenme, Multimedya öğrenme

**Kaynakça**

Hicks, D., Doolittle, P.E., Ewing, E. T. (2004). The SCIM-C Strategy: Expert Historians, Historical Inquiry, and Multimedia. *Social Education* 68(3), 221-225

Hicks, D, Johnson, A, Lisanti, M, Van Hover, S. McPherson, K., Zukerwar, S (2016). Junior Detectives: Teaching with Primary Sources as a Bridge to Disciplinary Literacy. *Social Studies and the Young Learner*. 29(1), 9-15.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). *Ankara*.

Yıldırım A., Şimşek H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Halil Fikret Kanat'a Göre Dürüstlük Değerinin Eğitiminde Ebeveynlerin Rolü

Yahya Akyol, Baykal Biçer

MEB, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

### Problem Durumu

Halil Fikret Kanat, Türk eğitim tarihinin önemli eğitimcilerinden biridir. Hem II. Meşrutiyet Dönemi'ne hem de Cumhuriyet Dönemi'ne tanık olmuş bir eğitimci olarak eğitim alanında yaşadığı tecrübeleri ve bu alandaki yenilikçi fikirlerini ortaya koyduğu birçok eseri vardır. Bu eserlerde değerler eğitimi dair verdiği bilgiler, günümüzdeki değerler eğitimi çalışmalarına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır (Güçlü, 2013).

Kanat, eğitim alanındaki ilk başarısını yurt dışına öğrenci göndermek için açılan bir sınavı kazanarak göstermiştir. Bu başarı neticesinde Almanya'ya gitmiştir. Almanya'da belli bir süre dil eğitimi aldıktan sonra Berlin Üniversitesi'nde eğitimine devam etmiştir. Bu ülkedeki eğitimini ise Leipzig Üniversitesi'nde *Pestalozzi'nin Umumi Mektepçiliğe Bakışı* konulu bir tez çalışması hazırlayarak tamamlamıştır. Böylelikle, Türkiye'nin eğitim bilimleri alanında doktora yapmış ilk eğitimcisi olmuştur (Ovat, 2006).

1917 yılına gelindiğinde Türkiye'ye dönen Halil Fikret Kanat, dönemin eğitim bakanlığının tercümanlık bürosunda çalışmaya başlamıştır. 1919 yılında bu büro kapatılınca çeşitli liselerde Almanca öğretmenliği yapmıştır. 1923 yılında Azerbaycan Türk Hükümeti'nden doçentlik teklifi almış ve Azerbaycan Sovyetler Birliği tarafından işgal edildiği döneme kadar bu görevini sürdürmüştür (Altunya, 2006).

1927 yılında Gazi Üniversitesi'nde Pedagoji Bölümü'nü kurmuştur. Yaklaşık otuz yıl boyunca çalıştığı bu kurumda öğretmenlik ve yöneticilik görevini bir arada sürdürmüştür (Erdoğan, 2014). II. Meşrutiyet Dönemi'nin önemli eğitimcilerinden biri olan Halil Fikret Kanat, bu dönemde eğitim dergilerinde yazdığı yazılarla dikkat çekmiştir (Çelebi ve Asan, 2014). Aynı zamanda Cumhuriyet Dönemi'nde de Türk eğitim sisteminin sorunlarının çözümüne katkıda bulunmaya gayret göstermiş bir eğitimcidir. Öğretim yöntemleri, müfredat programları, toplumun eğitim yoluyla refahının artırılması konularına gelişmiş ülkelerde nasıl yaklaşıldığını konusunda çalışmalar yapmıştır (İnce, 2010). Bu çalışmalardan elde ettiği bulguları, Türk eğitim sistemine kazandırmaya çalışmıştır. Bu amaçla Türk eğitim sistemini hem eleştirmiş hem de sistemin daha iyi bir noktaya nasıl gelebileceği konusunda önerilerde bulunmuştur. Örneğin köy şartlarına uygun öğretmen yetiştirilmesi gerektiğini düşünen Kanat, Köy Enstitüleri fikrinin savunucularından biri olmuştur. Hatta Köy Enstitülerinin işleyişi konusundaki fikirleriyle Milli Eğitim Bakanlığı'na destek olmuştur. Fakat sonraki yıllarda Köy Enstitüleri'nde milliyetçilik idealinin yeterince gelişmemesini de şiddetle eleştirmiştir (Önder, 2012). Halil Fikret Kanat, eğitimi milliyetçilik idealini destekleyen bir unsur olarak görmüştür. Birçok yazısında bu eğitimin özellikle ailede başlaması gerektiğini savunmuştur (Karadeniz, 2011). Yukarıda belirtilen tespitler ışığında bu araştırmanın amacı II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinden Halil Fikret Kanat'ın dürüstlük değerinin eğitiminde ebeveynlerin rolünü hakkındaki görüşlerini tespit etmek olarak belirlenmiştir.

### Yöntem

Bu amaçtan hareketle Halil Fikret Kanat'ın ulaşılabilen eserleri araştırmanın kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise durum çalışması olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmada bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ortaya konulan bu bütüncül yaklaşımın ilgili durumu nasıl etkilediğine odaklanılan bir araştırmanın kurgulanması hedeflenmiştir. Hem II. Meşrutiyet Dönemi'ni hem de Cumhuriyet dönemi yaşamış ve bu dönemlerdeki fikirlerden etkilenmiş bir eğitimcinin dürüstlük değerinin eğitiminde ebeveynlerin rolünü hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla araştırma deseni olarak durum çalışmasının kullanımı uygun görülmüştür. Bu çalışmada verilerin toplanması, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Doküman incelemesi, çeşitli materyallerin analizinde kullanılabilir. Örneğin okul denetim raporları veya okullarda yaşanan sorunlar için nöbetçi öğretmenler tarafından tutulan tutanaklar doküman incelemesine konu olabilir. Aynı zamanda araştırılan konu veya temalar ile ilgili içeriğinde veri olan kitap, dergi veya gazete gibi yazılı materyallerin analizi de doküman incelemesi yoluyla yapılabilir. Dolayısıyla anılar, günlükler, özel mektuplar, süreli yayınlar ve kitaplar doküman incelemesinin konu alanına girmektedir. Verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Bu araştırma için içerik analizinde amaç; birbiri arasında farklılık gösteren veriler arasında anlam bakımından açıklanabilir kavram ve ilişkilerin ortaya çıkarılmasının gerekliliğidir. Araştırma verilerinin analizi; verilerin toplanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde sıralanmıştır. Öncelikli olarak Halil Fikret Kanat'ın

eserlerinde dürüstlük değerinin eğitiminde anne babanın etkisi üzerine belirttiği görüşleri tespit edilmiştir. Daha sonra bu görüşlerin hangi değer ile ilişkili olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. İlişkili bulunan bu değerler, tema olarak kabul edilip bu temalar üzerinden alt temalar bulunmaya çalışılmıştır. Tespit edilen alt temalar üzerinden Halil Fikret Kanat'ın dürüstlük değerinin eğitiminde ebeveynlerin rolüne ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda dürüstlük ve yalan kelimeleri tema olarak belirlenmiştir. Dürüstlük temasının alt temaları ebeveynlerin model olması, ebeveynlerin telkini, ebeveynlerin ticari ahlakı övmesi, ebeveynlerin rüşvet ve hırsızlığı kötülememesi olarak tespit edilmiştir. Yalan temasının alt temaları ise ebeveynlerin ortak tavrı, ebeveynlerin telkini, çocuğun menfaat temin etmesi, ebeveynleri model alma, dayak ve şiddete bağlı korku, yalancılıkla etiketlenmek olarak belirlenmiştir. Halil Fikret Kanat'a göre dürüstlük değerinin eğitiminde ebeveynlerin çok büyük bir etkisi vardır. Ona göre çocuğunu dürüst bir şahsiyet olarak yetiştirmek isteyen anne ve babalar mutlaka öncelikle kendileri bu konuda model olmalıdırlar. Aynı zamanda dürüst olmak konusunda telkinlerde bulunmak da anne babaların görevidir. Kanat, çocuğu yalandan uzak tutmanın yollarını ise anne babanın ortak tavrına, model olmalarına ve çocuğa karşı şiddet uygulanmaktan uzak durulmasına bağlamıştır.

(Bu bildiri Prof. Dr. Baykal BİÇER danışmanlığında Yahya AKYOL tarafından hazırlanan "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Sosyolojisi Öncülerinin Karakter Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.)

**Anahtar Kelimeler:** Halil Fikret Kanat, Dürüstlük Değeri, Ebeveyn

### Kaynakça

- Altunya, N. (2006). *Gazi orta öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Çelebi, N., ve Asan, T. (2014). II.Meşrutiyet dönemi eğitimi ve birey yetiştirme paradigmaları analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 262-270.
- Erdoğan, İ. (2014). MEB sisteminin kuvvetler ayrılığından kuvvetler birliğine doğru dönüştürülmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 329-340.
- Güçlü, M. (2013). Cumhuriyetin öncü eğitimcilerinden Halil Fikret Kanat'ın süreli yayınlarda yayımlanan yazılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(11), 113-129.
- İnce, R. (2010). *Halil Fikret Kanat'ın hayatı eserleri ve eğitim anlayışı* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanat, H. F. (1921). Mekteplerin teşkilat-ı hariciyesi hakkındaki nazariyat. *Dergah Dergisi*, 1(2), 180-181.
- Kanat, H. F. (1922). Mekteplerimizin teşkilatı hakkında. *Muallimler Mecmuası*, 1(2), 19-22.
- Kanat, H. F. (1922). Muallimler cemiyeti kongresi. *Muallimler Mecmuası*, 1(4), 34-44.
- Kanat, H. F. (1922). Terbiyenin dâhili teşkilatı hakkında nazariyeler. *Düşünce Dergisi*, 1(5), 50-52.
- Kanat, H. F. (1923). Yeni mektep. *Muallimler Mecmuası*, 1(7), 125-130.
- Kanat, H. F. (1927). Coğrafya tedris usulü. *Terbiye Dergisi*, 2(7), 62-64.
- Kanat, H. F. (1927). İçtimai mektep ve maarif inkılabı. *Fikirler Dergisi*, 1(2), 5-6.
- Kanat, H. F. (1928). Gençlik terbiyesinde ruhi esaslar. *Hayat Mecmuası*, 4(79), 3-5.
- Kanat, H. F. (1928). Hakiki feminizm. *Hayat Mecmuası*, 4(92), 269-270.
- Kanat, H. F. (1928). İçtimai ahlak ve terbiyemize dair. *Hayat Mecmuası*, 4(83), 81-82.
- Kanat, H. F. (1934). *Muasır terbiye ülküleri ve terbiyede yenilikler*. İstanbul: Marifet Matbaası.
- Kanat, H. F. (1942). *Milliyet ideali ve topyekün milli terbiye*. Ankara: Çankaya Matbaası.
- Kanat, H. F. (1951). Acı bir dönüş. *Yeni Okul*, 1(4), 25-26.
- Kanat, H. F. (1958). *Terbiye sosyolojisi*. Ankara: Yeni Matbaa.
- Kanat, H. F. (1976). *Ailede çocuk terbiyesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Karadeniz, Ç. (2011). *Halil Fikret Kanad'ın düşüncesinde milliyet ideali* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Ovat, F. (2006). 1910 Almanya yolcusu eğitimci yazar: Halil Fikret Kanad. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 4(44), 45-50.

Önder, M. (2012). *Toplumsal değişim sürecinde düziçi köy enstitüsü* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

## Uzaktan Eğitim Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri

İrem Elçi, Muzaffer Çatak

Siirt Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitim, bireysel ve toplumsal faydaları sayesinde geçmişte olduğu gibi bugün de önemini korumaktadır. Eğitim, toplumlar tarafından geçmişten bugüne sosyal bütünlüğü sağlama, elde edilen bilgileri sonraki nesile aktarma ve hedeflenen insan tipini yetiştirme gibi farklı amaçlarla kullanılan temel bir haktır (Çallı, 2009). Dolayısıyla eğitimin tüm vatandaşlara kesintisiz ve eşit bir şekilde sunulması önemli görülmektedir. Ancak yeni koronavirüs hastalığı (COVID-19) olarak adlandırılan virüsün 2019 aralık ayından itibaren tüm dünyayı etkisi altına alması ve devamında pandemi olarak nitelendirilmesi, sosyal izolasyon sürecini başlatmıştır (URL-1). 2020 yılının Mart ayından itibaren Türkiye’de ilk vakalar görülmeye başlamış ve bu durum sağlık, psikoloji, sosyal yaşam, ekonomi ve eğitim faaliyetleri gibi birçok alanda değişimlere sebep olmuştur (Karataş, 2020; Nakiboğlu, 2020; Bozkurt, Zeybek ve Aşkın, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020).

COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitim faaliyetlerinde meydana gelen değişimler sonucunda Türkiye’deki tüm öğretim kademelerinde yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitim modeline geçilmiştir (Çakin ve Akyavuz, 2020). Uzaktan eğitim, öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki eğitimsel iletişimi teknoloji aracılığı ile kurmaya olanak tanıyan alternatif veya tamamlayıcı öğrenme ortamlarıdır (Akyürek, 2020; Özalkan, 2021). Uzaktan eğitim genellikle savaşlar, doğal afetler ve salgınlar gibi yüz yüze eğitim yapılmasının mümkün olmadığı durumlarda veya dezavantajlı gruplar tarafından tercih edilirken; normal dönemlerde yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı olarak görülmektedir (Kahraman, 2020). Ancak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) COVID-19 pandemisi sonrasında da geleneksel eğitim ile uzaktan eğitimin birlikte kullanılabileceğini açıklamıştır (URL-2). İnan (2010, s.228) tarafından “eklemlerle eğitim” olarak tanımlanan bu sistemin geçerli olması, öğretmen ve öğrencilerin söz konusu eğitim şekline hazırlıklı olmasını gerektirmektedir.

Alanyazın tarandığında uzaktan eğitimin birtakım avantaj ve dezavantajlarının olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin avantajları; zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın bireylere yaşam boyu öğrenme fırsatı sağlama, hem bireysel hem de kitlesel eğitim sunma, eğitimde fırsat eşitliği sağlama, düşük maliyet ile birincil kaynaklara ulaşabilme, eğitimde fırsat eşitliği sağlama ve yapılan eğitim faaliyetlerini kayıt altında tutma şeklinde sıralanmaktadır (Gürer, Tekinarıslan ve Yavuzalp, 2016; Akyürek, 2020; Işık ve Bahat, 2021). Uzaktan eğitimin dezavantajları ise; yapılan eğitimlerde öğrenciler ile göz teması kurulamaması, etkinliklerin genellikle bilişsel alan temelli olup duyuşsal ve devinüşsel alan becerilerine hitap edecek eğitim faaliyetlerinin düzenlenmemesi, öğrencinin iletişim teknolojilerine bağımlı kalıp sosyalleşmemesi ve teknik problemlerden dolayı aksaklıklar yaşanması şeklinde sıralanabilmektedir (Gürer, Tekinarıslan ve Yavuzalp, 2016; İnan, 2010). Buna ek olarak; öğretim esnasında genellikle gösteri, düz anlatım ve sunuş yolu ile öğretime başvurulduğundan öğrencinin aktif bir şekilde derse katılamaması ve öğretmen merkezli eğitimin ortaya çıkması da uzaktan eğitimin dezavantajları arasında bulunmaktadır (Devran ve Elitaş, 2017; Berkant ve Arslan, 2015). Söz konusu dezavantajlar, pandemi döneminde acil uzaktan eğitim şeklinde işe koşulduğundan öğretmen ve öğrencilere bu konuda yeterince bilgilendirme yapılamamıştır (Bozkurt, 2020; Erol Şahin, 2018). Bu nedenle uzaktan eğitim ile yapılan derslerde öğrencilerin aktif katılımının nasıl sağlanacağı ve hangi yöntem ile tekniğin kullanılabileceğinin bilinmemesi eğitimde verimin azalmasına neden olmaktadır.

Yapılan araştırmalar uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere birçok sorumluluk düştüğünü vurgulamaktadır (Işık ve Bahat, 2021). Bu rollerin en önemlilerinden biri de rehber görevinde olarak ders içeriklerine uygun, çeşitli öğretim yöntem ve teknikler ile planlama yapmasıdır. Uzaktan eğitim sürecinde genellikle öğretmen merkezli uygulamalar yapılmakta ve öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmamaktadır (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020). Özellikle sosyal bilgiler dersinin soyut ve duyuşsal alana hitap eden bir ders olduğu düşünüldüğünde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kullanabilecekleri öğretim yöntem ve tekniklerini hem bilip hem kullanması önemli görülmektedir (Türker ve Yaylak, 2011). Bu noktada ilgili literatür tarandığında uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri derleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri ortaya koymaktır.



## Yöntem

Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilir yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgular hakkında var olan, yazılı materyallerin analiz edildiği, genellikle tarih, antropoloji, filoloji gibi alanlarda kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman incelemesi doğrudan gözlem veya görüşme yapılamayan durumlarda tek başına bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Doküman incelemesi; mektuplar, dilekçeler, internet siteleri, makaleler, resmi ve özel yazılar, tutanaklar, program yönergeleri, ders kitapları, yaşam öyküleri vb. materyallerden veri toplanmasıyla gerçekleştirilmektedir (Karasar, 2020). İlgili yöntemin belirli bir amaç ile sistemli bir şekilde yürütülmesi gerektiğinden doküman incelemesi yaparken bu yönergelere dikkat edilmelidir: (1) Dokümanlara ulaşma, (2) dokümanların orijinalliğini kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma (Forster, 1995; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman incelemesi yöntemi, genel tarama ve içerik çözümlemesi olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada genel tarama esasına dayalı olarak veriler toplanırken yukarıda verilen yönerge göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda; söz konusu probleme yönelik kaynakları bulabilmek adına uzaktan eğitim, sosyal bilgiler öğretimi, yöntem ve teknik anahtar kelimeleri ile literatür taraması yapılarak kaynaklara erişim sağlanıp daha sonra kaynakları kendi içinde sınıflandırarak belirli kategoriler oluşturulmuştur. Kaynakları okuma ve ilgili kısımları not etme aşamasına gelindiğinde taranan doküman içeriklerinin çeşitli şekillerde sınıflandırılması yapılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilir yöntem ve teknikleri tespit edebilmek amacıyla yapılan alanyazın taraması sonucunda, yöntem ve teknik kavramlarının genellikle birbiri yerine kullanıldığı hatta kimi zaman eş anlamlı olarak ele alındığı görülmektedir (Çelikkaya ve Kuş, 2009). Dolayısıyla yapılmış olan yöntem ve teknik sınıflamasında birtakım kaynaklar kıyaslanarak araştırma sonuçları elde edilmiştir (Ocak, 2020; Sönmez, 2019; Erciyeş, 2019). Alanyazındaki dokümanların incelemesi sonucu uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretiminde sanal gezi gözlem, proje temelli öğretim, problem çözme, grup çalışması, kaynak kişiden yararlanma, storyline, mikro öğretim ve gösterip yaptırma yöntemlerinin kullanılabilirliği düşünülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimde sosyal bilgiler eğitimcileri yazılı beyin fırtınası, sokratik tartışma, philips 66, flaş, dramatisasyon, altı şapkalı düşünme, simülasyon, eğitsel oyun, münazara, seminer, zıt panel ve forum tekniklerini kullanılabilir. Elde edilen bilgiler ışığında, uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilir öğretim yöntem ve tekniklerle alakalı hem uygulamalı hem de teorik çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Bu konuda alanyazında var olan dokümanların incelenmesi ile öğretim yöntem ve tekniklerinin genellikle yüz yüze eğitime göre hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim yöntem ve teknikleri, sosyal bilgiler, uzaktan eğitim

## Kaynakça

- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). oronavirüs (COVID-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Berkant, H. G., & Arslan, T. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 293-312.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z. ve Aşkın, R. (2020). COVID-19 Pandemisi: Psikolojik Etkileri ve Terapötik Müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Çakın, M. ve Akyavuz, E. K. (2020). COVID-19 Süreci ve Eğitime Yansımaları: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çallı, Y. (2009). Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.

- Devran, Y. ve Elitaş, T. (2017). Uzaktan Eğitim: Fırsatlar ve Tehditler. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 8(27), 31-40.
- Erciyeş, G. (2019). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Ş. Tan içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 143-218). Ankara: Pegem Akademi.
- Erol Şahin, A. N. (2019). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Öğretilmesi Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(1), 477-502.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri*, 47-78.
- Işık, M. ve Bahat, İ. (2021). COVID 19: Eğitim Yeni Arayışlar. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 82-89.
- İnan, S. (2010). Duvarsız Sınıflara Doğru mu?, -Çevrimiçi Eğitim Üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(29), 221-228.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 Pandemisinin Toplumsal Etkileri, Değişim ve Güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-17.
- Nakiboğlu, A. ve Işık, S. (2020). COVID-19 Salgınının Ekonomi Üzerindeki Etkileri: Türkiye'de İşletme Sahipleri Üzerinde Bir Araştırma. *Turkish Studies*, 15(4), 765-789.
- Ocak, G. (2020). Yöntem ve Teknikler. G. Ocak içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 265-378). Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786053189886
- Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Pandemi Sürecinde Sosyal Bilimler Eğitimi Yeniden Düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 18-26.
- 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.
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türker, H., & Yaylak, E. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnternet Tabanlı Öğretim Yönteminin Ders Başarısına Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 162-177.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- URL-1: <https://COVID19.saglik.gov.tr/> erişim tarihi: 17.05.2021
- URL-2: <https://www.trthaber.com/> erişim tarihi: 17.05.2021

## COVID-19 Sağlık Krizinin Gölgesinde Online Sosyal Bilgiler Eğitimi: Flipgrid Platformunun Kullanımı

Tolgahan Ayantaş

Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 Pandemisi, tüm dünyada tıbbi, politik, ekonomik ve toplumsal boyutlarıyla tartışılırken, eğitim süreçlerinin de gözden geçirilmesini zorunlu hale getirmiştir. UNESCO'nun verilerine göre bu büyük sağlık krizi esnasında pek çok ülke okulları kapatarak, yüz yüze eğitime ara vermiş ve eğitim ortamını online platformlara taşımıştır. Bu süreçte Türkiye, en uzun süre okul kapatan ülkeler arasında yer almıştır (UNESCO, 2020). Dolayısıyla Türkiye'de online platformlara taşınan eğitim-öğretim süreçlerinin işleyiş ve niteliğine yönelik araştırmalar gerekli hale gelmiştir.

Kırmızıgül (2020) araştırmasında, Türkiye'de uzaktan eğitim sürecine geçilmesiyle birlikte öğretmenlerin öğrencileriyle olan iletişim süreçlerinin ve eğitim-öğretim ortamındaki yöntemlerin değiştiğini ve söz konusu değişikliklerin yaşandığı süreçte öğretmen, öğrenci ve velilerin online eğitim düzenine ayak uydurma çabasının net bir biçimde görüldüğünü vurgulamıştır. Online eğitim süreçlerine talebin doruk noktasına ulaştığı bu dönemde, açık ve uzaktan eğitimde sadece niceliğin değil, aynı zamanda niteliğin de önemli olduğu fark edilmiştir (Ertuğ, 2020). Bu nedenle "niteliği" ortaya çıkarmaya çalışan araştırmalar, pandemi sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları kimi sorunlar (altyapı sorunları, motivasyon eksikliği vb.) üzerine olduğu kadar (Çaykuş & Çaykuş, 2020), online eğitim sürecine farklı bakış açılarıyla zenginleştirme üzerine de odaklanmıştır (Moorhouse, 2020; Cavus vd., 2020). Bu araştırmaların doğal olarak bir kısmının online sosyal bilgiler eğitimi süreçleriyle ilgili olması beklenirken, alanyazında bu tarz araştırmalar son derece sınırlıdır.

Sosyal bilgiler eğitimcilerinin üzerinde ittifakla durduğu en temel özelliği, pek çok disiplinden yararlanan sosyal bilgilerin kapsamının geniş olması ve bu geniş içeriğin nasıl öğretilabileceği sorusunun yanıtlarının karmaşık olmasıdır (Grant & VanSledright, 2020). Sosyal bilgilerin bir özelliği de öğrencileri aktüel tartışmalara dahil etmesi ve onları gündemi takip eden bireyler olmaya yönlendirmesidir. COVID-19 Pandemisinin online eğitimi zorunlu hale getiren koşullar oluşturması, sosyal bilgilerin geniş içeriğinin, kısıtlı bir sürede ve online eğitim ortamlarında verilmeye çalışılmasının yansımalarını önemli bir tartışma konusu haline getirmektedir.

COVID-19 sağlık krizi boyunca online sosyal bilgiler eğitimi ülkemizde, öğretmenlerin içeriği anlatım yöntemi ve soru-cevap yöntemi eşliğinde Zoom uygulaması üzerinden aktarması şeklinde gerçekleşmiş görünmektedir. EBA iş birliğinde hazırlanan TRT yayınlarının önemli bir kısmında ise soru-cevap fırsatı da olmamakta ve dolayısıyla tek yönlü bir süreç söz konusu olmaktadır (Özer, 2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu süreçte pek çok online platformu, kaynak ve materyali kullanmaya geçmişe göre daha fazla yönlendiği tahmin edilmektedir. Bunlardan birisi de videolardır. Dikkat çekici bilgilerle ve kaliteli görsellikte hazırlanan videoların izlenmesi ve üzerine tartışmalar yürütülmesi öğretim sürecini daha verimli bir hale getirebilir. Ülkemizde online sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin düzeyine uygun geniş video arşivinden yararlanılması ve ders içeriklerine ilişkin kendi videolarını oluşturmaları, ancak bu yapılırken öğretimin planlı, takip edilebilir basitlikte ve sürdürülebilir bir yapıda olması önemlidir. Bunu sağlayabilecek online platformlardan biri de ücretsiz olarak hizmet veren "Flipgrid" platformudur. Bu platform (<https://info.flipgrid.com>), öğretmen ya da öğrenci fark etmeksizin tüm katılımcıların video oluşturabildiği ve bu videoların herkes tarafından görüntülenebildiği, kaydedilebildiği, düzenlenebildiği ve paylaşılabilirdiği bir platformdur (Bower & Torrington, 2020). Flipgrid, eğitimcilerin sınıftaki her öğrenciyi görmesine ve duymasına yardımcı olan, eğlenceli ve destekleyici öğretimi teşvik eden Microsoft'a ait bir platformdur. Flipgrid'de ayrıca öğretmenler belirli tartışma konuları belirleyerek öğrencilere gönderirler ve öğrenciler bu tartışmalara kısa videolarla yanıt verebilirler (<https://blog.flipgrid.com/gettingstarted>). Dolayısıyla Flipgrid'in yapısı hibrit ve online eğitim modellerine uygun görünmektedir.

Tüm bunlardan hareketle bu araştırmada online sosyal bilgiler eğitiminde Flipgrid platformunun kullanımına yönelik öneriler ve örnekler paylaşılması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimleme amaçlı durum çalışması tasarımı tercih edilmiştir (Creswell, 2013). Durum çalışmaları veri toplama açısından pek çok sınırın fark edildiği durumlarda kullanılmaktadır. Durum çalışmaları, bir kişi, grup, kurum ya da olgu ile ilgili derinlemesine incelemeler yapmak ve durumu olduğu gibi aktarmaya çalışma çabasını içermektedir. Bir durum çalışmasında amaç hiçbir zaman sonuçları genellemek değildir ve dolayısıyla sadece çalışmada ele alınan bağlam kapsamında geçerlidir (Thomas, 2011). Betimleme amaçlı durum çalışmasında,

güncel bir olgunun açık olarak kavramsallaştırılması ve betimlenmesi yoluyla betimlenen olgunun gerçek ortamına ilişkin fikir oluşturmak amacı vardır (Yin, 2003).

Durum çalışmalarında araştırma sorularının tamamı detaylı betimlemeler yapma amacına yönelik olarak ve bir ana soru çerçevesinde hazırlanmaktadır (McMillan, 2004). Bu kapsamda araştırmadaki ana soru "Flipgrid platformunun kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerine sunulabilecek öneriler nelerdir?" şeklindedir. Aşağıdaki sorular ise araştırmada yanıt aranacak alt araştırma sorularıdır:

1. Flipgrid platformu nedir ve online eğitimde nasıl kullanılmaktadır?
2. Online sosyal bilgiler eğitiminin, Flipgrid platformu üzerinden gerçekleştirilmesinin avantajları nelerdir?
3. Online sosyal bilgiler eğitiminin, Flipgrid platformu üzerinden gerçekleştirilmesine yönelik örnek konu ve kazanımlar nasıl işlenebilir?

Bu araştırmada durum çalışması analiz birimi olarak Flipgrid platformu seçilmiştir. Araştırma verileri Flipgrid platformunun incelenmesi ve kullanılması yoluyla elde edilmiştir. Flipgrid platformunun kullanılacağı kazanımlar ise Sosyal Bilgiler Öğretim Programına (MEB, 2018) yönelik olarak gerçekleştirilen doküman incelemesiyle belirlenmiştir (Merriam, 2009).

Söz konusu araştırmanın bir eylem araştırmasına dönüştürülerek sosyal bilgiler öğretmenlerinin online eğitimlerinde Flipgrid platformunu kullanma süreçlerine odaklanması ya da araştırmaya nicel araştırma deseni eklenerek bu platformun öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin tartışılması vb. boyutlarının da kurgulanması planlanmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bu boyutu asıl araştırmanın ön hazırlık süreci şeklinde değerlendirilmektedir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ülkemizde 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ne zaman sonlanacağı henüz tam olarak netleşmediği şu günlerde, kalan zamanların daha verimli geçirilebilmesi adına öğretmen ve öğrencilerin iş birlikli bir biçimde eğitim sürecinde rol paylaşmasına fırsatlar sağlayan, her öğrenciyi öğretime katılmaya yönlendiren "Flipgrid" platformunun online sosyal bilgiler eğitiminde kullanılmasının gündeme gelebileceği tahmin edilmektedir. Araştırmanın sonunda Flipgrid platformunun online sosyal bilgiler eğitiminin içeriğini geliştirici yönünün ortaya çıkacağı tahmin edilmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik olarak getirilecek önerilerin öğretim ortamlarına dahil edileceği ve bu yolla öğretim süreçlerinin niteliğinin artacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının bu alanda gerçekleştirilecek diğer araştırmalar açısından belirleyici bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının online eğitim içeriklerinin zenginleştirilmesi konusunda diğer bazı video platformlarını da (videotoolbox, kizoa, muvee vb.) gündeme getirebileceği tahmin edilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, sosyal bilgiler, flipgrid

### Kaynakça

- Bower, M., & Torrington, J. (2020). Typology of Free Web-based Learning Technologies (2020). [https://www.researchgate.net/profile/Matt-Bower-3/publication/342380148\\_Typology\\_of\\_Free\\_Web-based\\_Learning\\_Technologies\\_2020/links/5ef1c67f458515814a7757cd/Typology-of-Free-Web-based-Learning-Technologies-2020.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Matt-Bower-3/publication/342380148_Typology_of_Free_Web-based_Learning_Technologies_2020/links/5ef1c67f458515814a7757cd/Typology-of-Free-Web-based-Learning-Technologies-2020.pdf)
- Cavus, N., Sani, A. S., Haruna, Y., & Lawan, A. A. (2021). Efficacy of Social Networking Sites for Sustainable Education in the Era of COVID-19: A systematic review. *Sustainability*, 13(2), 1-18.
- Çaykuş, E. T., ve Çaykuş, T. M. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Psikolojik Dayanıklılığını Güçlendirme Yolları: Ailelere, Öğretmenlere ve Ruh Sağlığı Uzmanlarına Öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among the five approaches (3rd ed.)*. Sage
- Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (COVID-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Grant, S. G., & VanSledright, B. A. (2020). *Elementary social studies: Constructing a powerful approach to teaching and learning*. Routledge.

<https://info.flipgrid.com>

Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.

McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer (Fourth Edition)*. USA, Pearson Education.

MEB, (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%BOLG%20C4%BOLER%20C3%96C4%9ERET%20C4%BOM%20PROGRAMI%20.pdf>

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.

Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced'online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 609-611.

Özer, M. (2020). Türkiye'de COVID-19 Salgını Sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Atılan Politika Adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.

Thomas, G. (2011). *How to do your case study: A guide for students & researchers*. Sage.

UNESCO (2020, May 22). <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse#schoolclosures>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method (4th ed.)*. Thousand Oaks: Sage.

## Ailelerinin Bakış Açısıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Aydan Ustaoglu Çelik, Arcan Aydemir

Yozgat Bozok Üniversitesi, Artvin Çoruh Üniversitesi

### Problem Durumu

Toplumların kaderini ve geleceğini, eğitim hizmetin niteliğini belirleyen, diğer meslek grupları ile kıyaslandığında kendisinden en fazla görev ve rolü üstlenmesi istenen meslek öğretmenliktir (Yetim ve Göktaş, 2014). Özellikle öğretmenlik mesleği temelinde bazı branş öğretmenlerine bilhassa sosyal bilgiler öğretmenlerine yüklenen misyonun ağırlığı dikkat çekicidir. Zira sosyal bilgiler öğretmenin hayata fazlasıyla dokunan, bir insana yaşam becerisinin en temel bilgilerini aktaran bir branşın temsilcisi olması, misyonunun zorluğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenin, sosyal bilimler disiplinlerini temel alan bir kapsamda hizmet etmesi beklendiği için öğrenci, veli ve toplum nazarında her şeyi bilmesi gereken, en iyiyi temsil eden bir insan profili çizdiği görülmektedir. Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini daima güncel tutma, hata yapmama adına yoğun çaba sarf etmelerine sebep olmaktadır. Öyle ki öğretmen denildiğinde insanların zihninde sadece öğrenci, sınıf, öğretme eylemi ile birlikte en güzel rol model resmi canlanmakta olup öğretmenlerinde toplumun diğer bireyleri gibi bir ailenin parçası olduğu gerçeği, aile içi ilişkilerinin varlığı göz ardı edilmektedir (Yağbasan ve İmik, 2006). Öğretmenler dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenleri sadece öğretme eyleminin bir parçası değillerdir. Pek çok birey gibi anne, baba, eş, evlat olarak farklı rollerin sorumluluklarını taşıyan ve mesleklerine dair olumlu-olumsuz yaşantıları aile ilişkilerine yansıtma ihtimalini taşıyan insanlardır. Dolayısıyla eğitimin niteliğini ve kalıcılığını arttırmaya dönük sorgulamalarda aile faktörü göz ardı edilmemeli; öğretim programları ile ortaya konan eğitimsel hedeflere ulaşmada ailenin de önemli faktörlerden, bileşenlerden biri olduğu unutulmamalıdır (İbrahimoglu, 2018). Bu bağlamda öğretmenliği özellikle de sosyal bilgiler öğretmenliği mesleğini anlamak ve anlatmak için bu mesleğe sahip kişileri yakından gözlemleyenlerin görüşlerine ihtiyaç vardır. Özellikle bu mesleğin günlük hayata yansımaları üzerine fikir sahibi olmak için bu mesleğe sahip kişilerin deneyimlerine başkalarının bakış açıları ile odaklanmak önemlidir.

Yapılan pek çok çalışmada (Aldan Karademir ve Akgül, 2019; İbrahimoglu, 2017; Tonga, 2017; Çulha Özbaş, 2012) sosyal bilgiler öğretmenliğinin; mesleği icra edenler tarafından, öğretmen adayları yada öğrenciler gözüyle değerlendirildiği görülmekte olup ailelerinin gözünden sosyal bilgiler öğretmenliğinin nasıl bir profil çizdiğine dair çalışmaların olmadığı tespit edilmiştir. Ailelerin bakış açısına odaklanan bu çalışmada ise ailelerinin görüşleri doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki özellikleri ile bu özelliklerin ailelere yansımalarını incelemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleklerinde yaşadıkları sorunlar, bu meslekte elde ettikleri kazanımlar ve mesleğin ailelerine olan etkileri yakınlarının perspektifiyle değerlendirilmiştir.

### Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji, ele alınan herhangi bir olgunun faydalar dışında farklı anlamlar da barındırabileceği, bu yüzden de ele alınan olgunun tümevarımsal bir şekilde parçalara ayrılarak incelenmesi gerektiğini savunur (Yanık, 2015). Bu bağlamda araştırmada ailelerinin görüşlerine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir takım özellikleri parçalara ayrılarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş katılımcılar oluşturmaktadır. Çalışma grubu, ailesinde sosyal bilgiler öğretmeni olan, mesleki deneyiminin büyük çoğunluğunda sosyal bilgiler öğretmenin süreç deneyimine gözlemleme fırsatı bulmuş toplam 16 aile üyesinden oluşmaktadır. Çalışmada veriler nitel araştırmalarda en yaygın biçimde kullanılan (Kılıç, Aydın, Ökmen ve Şahin, 2021), uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracında katılımcıların cinsiyet, sosyal bilgiler öğretmenine yakınlık derecesi, meslek, yaş gibi özellikleri ile ailelerin yakınları olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu meslekteki deneyimlerine yönelik görüşlerini belirlemeye odaklanan sorulara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler gönüllülük esasına bağlı olarak yüz yüze, yazılı ve uzaktan görüşme programları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların sosyal bilgiler öğretmeni olan yakınlarının bu mesleği seçmelerine, bu meslekte yaşadıkları sorunlara, sosyal bilgiler öğretmeni ile yaşamının/akraba olmanın kendi hayatlarında ne gibi zorluklara sebep olduğuna veya ne gibi katkılarda bulunduğu ve bu meslekte elde ettikleri kazanımlara yönelik görüşleri kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılar kodlarla (Örnek: 1.Aile Üyesi= 1.AÜ) ifade edilmiştir. Her bir kategoride yer alan katılımcı görüş örneklerine doğrudan alıntı olarak yer



verilmiştir. Veriler, araştırmacılar ve bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve kategorilerin oluşturulmasında görüş birliği sağlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda katılımcıların yakınları olan sosyal bilgiler öğretmeninin bu meslekte daha çok ders materyallerinin eksik olması, ders saati sıkıntısı gibi bir takım zorluklar yaşadıklarını ileri sürdükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak ailelerin sosyal bilgiler öğretmeni ile yaşamının veya akraba olmanın kendi hayatlarında genelde herhangi bir zorluğa veya probleme neden olmadığı görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmeni ile yaşamının zorluklarına vurgu yapan aile üyeleri ise bazı işlerin eve getirilmesini hayatlarına etki eden zorluk olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca aile üyeleri sosyal bilgiler öğretmeni ile yaşamının/akraba olmanın kendilerine bir takım faydalar sağladığı görüşüne sahiptirler. Bu faydaları ise genel olarak farklı konularda bilgi edinilmesini sağlama, bazı konulara ilişkin sorulara cevap bulabilme şeklinde ifade etmişlerdir. Son olarak aile üyeleri sosyal bilgiler öğretmeni olan yakınlarının bu meslekte elde ettikleri kazanımları birçok alanda bilgi sahibi olmaları, sosyal olmaları ve bilinçli nesiller yetiştirebilme fırsatı bulmaları şeklinde açıklamışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Mesleği, Aile

### Kaynakça

- Aldan Karademir, Ç. & Akgül, A. (2019). Öğretmenlerin “etkili sosyal bilgiler öğretmeni” algısı: nitel bir araştırma. *Cbü Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 186-207.
- Çulha Özbaş, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmeni olarak, ben kimim? Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(2), 821-838.
- İbrahimoglu, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretmeni olmak: neden ve nasıl. *International Teacher Education and Accreditation Congress* (19 - 21 Mayıs, s.69-75), İstanbul, Türkiye,
- İbrahimoglu, Z. (2018). Eğitimin önemli bileşenlerinden biri olarak aile: sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailelerden beklentileri. *V. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi* (s.458-470). İstanbul, Turkey.
- Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B. & Şahin, Ş. (2021). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tonga, D. (2017). Rol model olarak sosyal bilgiler öğretmeni. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 17-30.
- Yağbasan, M. & İmik, N. (2006). Öğretmenlerin aile içi iletişimi (Malatya Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 227-245.
- Yanık, A. (2015). Fenomenolojik araştırma ve süreçleri. A. Yüksel, A. Yanık & R. A. Ayazlar (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri kavramlar-analizler-araştırmalar* içinde (s.161-176). Ankara: Seçkin.
- Yetim, A. A. & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), s, 541-550.

## Dijital Çağda Tarih Öğretimi ve Topluma Etkisi

İrade Halilli

Milli Bilimler Akademisi

### Problem Durumu

Tarih, insanın yarandığı zamandan günümüze kadar gelişimi, yaşam tarzı, toplum içerisindeki yeri, görevi, kendi geçmişini tanımasını sağlayarak, bu güne ve geleceğe bakış açısında etkisi olan bir bilimdir. Toplum insanın şekillenmesinde rol oynar. Durkheim'e göre basit tanımıyla toplum, bir kültür ve bölgeyi paylaşan insan grubudur ve toplumsal varlığın inşası da eğitimin amacıdır. Bir toplumun kendini anlaması için tarih bilgisi çok önemlidir. Bunun için asıl görev tarih eğitiminin üzerine düşüyor. Her çağ kendi dönemine göre teknoloji gelişiminin seviyesile toplumun hayat tarzına etki etmektedir. Farklı çağlardaki eğitim araçları da farklı olmuştur. Bilgi ve teknoloji çağı olan 21.yüzyılda teknolojinin gelişiminden etkilenen esas alanlardan biri eğitim sistemidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanında çeşitli araç ve uygulamaları mevcuttur. Dijital çağda bilgi eski çağlara nazaran daha rahat ulaşılır ve çeşitlidir. Lakin, bu da kendisiyle bir çok sorunları beraberinde getirir. Dijital çağda tarih öğretiminde geleneksel araçlar kullanımı yanında bilgi ve iletişim teknoloji araç ve uygulamaları da kullanılmaktadır. Tarih alanında bilgi ve iletişim teknolojileri destekli eğitim uygulamalarında teknoloji eğitimi bilgisi, avantaj ve dezavantajları da söz konusudur. Dijital öğretim aktif öğrenmeye ve işbirliğine teşvik eder, yaratıcılığı tetikler, araştırma kabiliyetini geliştirmeye yardımcı olur. Avantaj olarak öğrenci tarihle ilgili bilgini tek kitapdan değil, internet aracılığıyla web tabanlı arşiv ve kütüphanelerden, dijital müzelerden, görsel kaynaklı farklı dillerde web sitelerden elde edebilir. Lakin kaynak kullanımında kaynakların güvenilirliği sorunu, web sitelerin yaratılma amacının değerlendirilmesi, bilgilerin gerçekliği sorunu, dijital tarih arşivlerini kullanan öğrencinin yüksek sayıda belgenin yer alması sebebiyle değerlendirme sürecinde yaşadığı çetinlik ve bu gibi durumlar dezavantaj sayılabilir. Bu sorun yaratan durumları ortadan kaldırmak ve ya en aza indirmek için, tarih öğretimi metodolojinde yeni öğretim biçimlerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. ve tarih öğretmenlerinin tarih eğitiminden başka, bilgi ve iletişim teknolojileri alanında da eğitimi gereklidir.

Tarih için geleneksel sorular daha çok "Tarih nedir? Niçin tarih öğreniyoruz? Tarih derslerinde hedeflenen amaçlar nelerdir?" şeklinde oluyordusa, bilgi ve teknoloji çağındaki tarih öğretimi için bu soruları da ekleyebiliriz: "Dijital çağda tarih nasıl öğretilmeli? İletişim teknolojilerini tarih öğretiminde nasıl kullanmalıyız? Modern çağda tarih eğitiminin ferde ve topluma etkileri nelerdir? ve s.

Geleneksel tarih eğitimi ile modern çağda tarih eğitimi arasında benzerlikler olduğu gibi bir çok farklar da vardır. Tarihe sebep ve sonuçların toplamı, kronolojik ezberçilikten ibaret geçmişden gelen bilgi yığını olarak bakılmamalıdır. Zeki Velidi Toganın deyimiyle "tarih, içtimai bünyenin azası olmak itibarıyla, insanlığın fiil ve fikirlerinin inkişafını takip eden bilgidir". Dijital tarih ve tarih eğitimi çalışmaları tarihe bakış açısında da değişiklik yaratmıştır. Bu değişiklik tarihinin, öğretmenin düşünce tarzına etki ettiği gibi, toplumunun bir üyesi olan öğrencinin de tarih algısına tesir göstermesi olasıdır.

Dijital çağda geleneksel tarih öğretiminde mevcut olan sorunlar hala kalmaktadır. Bu çalışmada tarih öğretimi ve toplum üzerinde etkileri sorusuna cevap bulmaya çalışacağız.

### Yöntem

İlk önce araştırmanın konusu belirlenmiş, planlanması yapılmıştır. Her araştırma kendine özgün olsa da, planlanmada, yöntemde genel özellikler içerir. Bir araştırma için yöntem araştırmanın çekirdeğini oluşturan esas unsurlardan biridir diye biliriz. Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden doküman analiz modeli kullanılmıştır. Doküman incelenmesi sosyal bilimler arasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Dokümanlar çeşitlidir, her türlü doküman araştırmaya katkı sağlayabilir. Lakin, hangi dokümanın önemli olduğu araştırma konusu ve problemiyle ilgilidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlendikten sonra ilk aşamada literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında araştırma konusuyla ilgili bilgi ve çalışmaların taraması, problemle ilgili tarama, genel, birincil ve ikincil kaynak taraması yapılmıştır. Konu ile kitaplar, makaleler, raporlar, dergiler aranmış ve toplanmıştır. Bu çalışmada hem analog, hem de dijital kaynaklar kullanılmıştır. Konuyla ilgili esasen Türkiye ve Avrupa, kısmen de Amerika'da yapılmış araştırmalara bakılmıştır. Konunun esas tarih öğretimi ile ilgili olsa da, burada dijital çağda öğretim ve toplum ilişkisinden bahsedildiği için teknoloji, sosyoloji, psikoloji gibi bilimlerle ilgili de kaynaklar, araştırmalar gözden geçirilmiştir. Veri toplamadan sonra, doküman analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada aslında analitik bir yaklaşım vardır. Analitik yaklaşımda geleceğe yönelik bir takım görüşler de ortaya konulur ve ihtiyaçlar değerlendirilebilir. Doküman analizinde de analitik yaklaşım kullanılarak konu ile ilgili veriler

incelenir ve yorumlanır. Çalışmada dokümanların orijinalliği kontrol edilmiş, analitik yaklaşımla incelenmiş, farklı belgelerin karşılaştırması yapılmış, belirli sonuçlar elde edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin tarihe olan hevesini yeniden kazandırmak için dijital çağda teknolojinin sunduğu yöntemleri kullanmak önemlidir. Modern çağda diğer bilimlerde olduğu gibi tarihi araştırmalarda, tarih öğretimi ve eğitiminde de doğal olarak yeni bir metodolojiye ihtiyacı yaranmıştır. Yeni metotlarla tarih öğretimi ve tarihe yaşama tarzındaki değişiklikler toplumun tarihe olan bakış açısında ve düşünce tarzında değişikliklere de yol açacaktır. Artık bilgiye erişim daha kolay olduğu için bilgi fazlalığı probleminin aradan kaldırılmasına yönelik işlemlerin yapılması, öğrenci için tek bilginin elde edilip, ezberlenmesi değil, bilginin doğru şekilde kullanımını bilmek de gereklidir. Tarih öğretmeni tarihi nasıl öğretmeli olduğunu bilmekten başka, iletişim teknolojilerinden tarih öğretiminde nasıl kullanılması gerektiğini de bilmelidir. Tarihin konusu toplumu oluşturan insan ve insanın yaptıkları eylemlerdir. Tarih insanı hem sosyal hem bireysel olarak ele alır diye biliriz. Öğrencinin tarihi bilgiler ışığında tarihe, tarihi şahsiyetlere, olaylara doğru yaklaşım tarzı geliştirilmesi önemli hususlardandır.

**Anahtar Kelimeler:** dijital tarih, tarih ve toplum, eğitim ve toplum, tarih eğitimi

### Kaynakça

- Cohen, D. J; Rosenzweig, R. (2006). Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web
- D.Smart, P.Harnett. (2009). İngilterede tarih öğretim programı: Tartışmalı anlatılar
- Demircioğlu, H.İ. (2006). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye de Tarih öğretiminin geniş amaçlarının Karşılaştırılmalı Bir Değerlendirmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 16, Sayı: 2 Sayfa: 133-146, Elazığ
- Dewey, J. (2000). Temel eğitimde tarihin amacı (çev: B. Ata 2014). Milli Eğitim
- Durkheim, E. (2016). Eğitim ve Sosyoloji. Çev: Pelin Ergenekon
- Fleming, C.M. (2014). İngiltere ve ABD'deki Tarih Eğitimi Araştırmalarını Toplu Bir Değerlendirme (1917-1950 Arası), Türkçeye Çeviren: Bahri ATA. Türk Tarih Eğitimi Dergisi 2014: 3 (2), 228-235
- Gottschalk, L. (1969). Understanding history; a primer of historical method, second edition, published in the US by A. Knopf, Inc., New York
- Öztürk, İ.H. (2012). Tarih öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojileri-kuram ve uygulama. Kriter, İstanbul
- Schools history project. <http://www.schoolshistoryproject.co.uk/about-shp/principles/>
- Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi. Ankara
- W.Lawrence Neuman. (2006). Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches, 6th Edition. Pearson Education, Inc.
- What Is Digital History? A Guide to Digital History Resources, Museums, and Job Description. <https://online.norwich.edu/academic-programs/resources/digital-history>

## Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygısı ve Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mahmut Sami Gürdal, İbrahim Hakkı Acar

Özyeğin Üniversitesi

### Problem Durumu

Her bireyin dil öğrenme süreci farklılık göstermektedir. Bireylerin yabancı dil öğrenim süreçlerinde görülen bu farklılıkların nedenleri incelendiğinde, bireylerin kaygı derecesi ve yeni bir dil öğrenmeye karşı inançları öne çıkmaktadır (Wahdah, Ainin ve Hamid, 2018a).

Yabancı dil kaygısı yeni dilin edinimi, muhafaza edilmesi ve kullanımı konularında bazı potansiyel sorunlar ortaya çıkarır (MacIntyre ve Gardner, 1991). Yani yabancı dil kaygısı sadece öğrenme sürecini değil öğrenme sürecinin sonrasını da etkiler. Öğrenciler bir yabancı dil sınıfına katıldıklarında farklı önyargılara sahiptirler. Bu önyargılar onların beklentileri hakkında ipucu olabilir. Bu konuda Horwitz (1999), öğrencilerin öğrenme inançlarını anlamının, süreçle ilgili yaklaşımlarını ve tatminlerini bilmek açısından önemli kanıtlar sunduğunu ileri sürmüştür. Bu çok önemli bir konudur çünkü öğrencilerin inancını bilen öğretmenler etkili öğretim stratejileri oluşturabilir ve uygun müfredat planlayabilirler (Abdi ve Asadi, 2015). Böylece, insanların yabancı bir dil öğrenimi hakkında olan bakış açıları geliştirilebilir ve öğrenme süreci daha etkili bir şekilde devam edebilir.

Yabancı dil öğrenenlerinin inançları olumsuz olduklarında kaygıya neden olabilir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Horwitz, 1988; Young, 1991) ve aynı zamanda kaygı düzeyi olumsuz inançlara yol açabilir (Bandura, 1986). Akıcı bir konuşmaya sahip olmadan önce konuşmamak ve hata yapma korkusu yabancı dil öğrenimi ile ilgili en yaygın inançlardır ve bu inançlar kaygı seviyesinin artmasına neden olur. Dil öğrenimine karşı yüksek kaygı, öğrencilerin motivasyonların düşürmesine neden olmaktadır (Tsai ve Chang, 2013). Bundan ötürü dil öğreniminde ilerleme kaydetmekte zorlanan öğrencilerin durumunu iyileştirmek için kaygı faktörünün ele alınması gerekir.

Yabancı dil öğrenim sürecinde olan bireylerin kaygıları ve inançları hakkında birçok araştırma olmasına rağmen, çoğu araştırma bu ikisi arasındaki ilişkiyi ele almak yerine bu iki kavrama ayrı ayrı odaklanır (Ariogul, Unal ve Onursal, 2009). Buna ek olarak literatürde bulunan mevcut araştırmalar sadece bir dil üzerine odaklanır ve sadece bu dili öğrenme sürecinde bulunan bireylerden veri toplar (Demirdaş ve Bozdoğan, 2013; Wahdah, Ainin ve Hamid, 2018b). Buradan yola çıkarak, bu nicel araştırmanın amacı yabancı dil öğrenen bireylerin yabancı dil öğrenimine yönelik kaygıları ve inançları arasındaki ilişkiyi farklı diller özelinde ortaya koymaktır.

### Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın veri toplama sürecine Özyeğin Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan onay alındıktan sonra başlanmıştır ve veri toplama süreci 2020 güz döneminde gerçekleşmiştir. Araştırma verilerin çevrimiçi veri toplama araçları aracılığıyla toplanmıştır (Qualtrics, Provo, UT).

Araştırmanın örneklemini T.C. Yükseköğretim Kuruluna bağlı 21 farklı üniversitede Almanca, Arapça, Çince, İngilizce, İspanyolca ve Rusça dillerinin birinde yabancı dil hazırlık eğitimine devam eden 431 öğrenci oluşturmaktadır. Çevrimiçi hazırlanan formlar kartopu örnekleme yöntemiyle 536 öğrenciye ulaştırılmıştır, ancak öğrencilerin 431'i ulaştırılan ölçekleri tamamlamıştır. Bundan ötürü 431 öğrenciden toplanan veriler analiz edilmiştir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik kaygılarını ölçmek için Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeğinin (Horwitz ve ark., 1986), Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır. Öğrenciler bu ölçeği, konuşma kaygısı ( $\alpha = 0,93$ ), başarısızlık kaygısı ( $\alpha = 0,78$ ) ve özgüven eksikliği ( $\alpha = 0,72$ ) alt boyutları olarak 5'li Likert derecelendirme ölçeği ile doldurmuştur. Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik inançlarını ölçmek için Dil Öğrenme Envanteri Hakkında İnançlar (Horwitz, 1988) ölçeğinin, Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır ve öğrenciler bu ölçeği tek boyutlu olarak 5'li Likert derecelendirme ölçeği ile doldurmuştur ( $\alpha = 0,71$ ).

Çevrimiçi veri toplama yöntemleriyle toplanan veriler IBM SPSS Statistics (Versiyon 27) istatistik programı kullanılarak t-testi, Pearson korelasyon, çok boyutlu hiyerarşik regresyon ve tek yönlü varyans analizi aracılığıyla analiz edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut bulgulardan yola çıkarak, kadınların erkeklerden yabancı dil öğrenme özelinde daha fazla konuşma kaygısına ve özgüven eksikliğine sahip olduğu söylenebilir. Buna ek olarak öğrencilerin yaşlarının onların dil öğrenimine yönelik inançları üzerine, öğrencilerin dil öğrenimine yönelik inançlarının onların dil öğrenimine yönelik başarısızlık kaygısı ve özgüven eksikliği üzerine, öğrencilerin konuşma konuşma kaygılarının onların başarısızlık kaygısı ve özgüven eksikliği üzerine, öğrencilerin başarısızlık kaygılarının onların özgüven eksikliği üzerine etkileri olduğu söylenebilir. Dahası cinsiyet, yaş ve konuşulabilen yabancı dil sayısının yabancı dil inancındaki değişikliğin %8'ini ve cinsiyet, yaş, konuşulabilen yabancı dil sayısı, konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven eksikliğinin dil öğrenme inancındaki değişikliğin %18'ini açıkladığı bulunmuştur. Ek olarak, yabancı dil öğrenimine yönelik inançların ve başarısızlık kaygısının öğrenilmeye çalışılan yabancı dil değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık dil öğrenimine yönelik inançlarda İngilizce öğrenen öğrencilerin diğer dilleri öğrenen öğrencilere göre daha az inanç gösterdikleri; başarısızlık kaygısında ise Almanca öğrenen öğrencilerin Çince ve İngilizce öğrenen öğrencilerden daha fazla başarısızlık kaygısı gösterdiği ve Arapça öğrenen öğrencilerin İngilizce öğrenen öğrencilerden daha fazla başarısızlık kaygısı gösterdiği şeklinde açıklanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** yabancı dil, kaygı, inanç, dil eğitimi, yabancı dil öğrenimi

## Kaynakça

- Abdi, H. & Asadi, B. (2015). A synopsis of researches on teachers' and students' beliefs about language learning. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(4), 104-114.
- Ariogul, S., Unal, D. C., & Onursal, I. (2009). Foreign language learners' beliefs about language learning: a study on Turkish university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1500-1506.
- Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes* (Doktora tezi). Erişim adresi YÖK Ulusal Tez Merkezi. (92084)
- Bandura, A. (1986). The exploratory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 359-373.
- Demirdaş, Ö. & Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 4-13.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557-576.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- IBM Corp. Released 2020. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- Tsai, C. C. & Chang, I. C. (2013). The study on motivation and anxiety of English learning of students at a Taiwan Technical University. *International Journal of English Language Teaching*, 1(1), 24-41.
- Wahdah, N. A., Ainin, M., & Hamid, M. A. (2018a). The relationship between personality traits of Dayakese students and their strategies in learning Arabic as a foreign language. *Dinamika Ilmu*, 18(2), 237-258.
- Wahdah, N. A., Ainin, M., & Hamid, M. A. (2018b). Dayakese students' beliefs about Arabic language learning and their relation with the language learning strategies. *Journal of Arabic Linguistics and Education*, 4(1), 1-18.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Not:** Bu araştırma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı (1919B012000007) kapsamında desteklenmektedir.

## The Relationship between Academic Motivation and Academic Performance of Learners in Online Learning

Nurcihan Yürük

Selçuk Üniversitesi

### Problem Durumu

Today, universities in Turkey are taught courses via online learning because of compelling reasons deriving from COVID-19 pandemic. This sharp decision has various effects on education. How this process affects academic performances of students has been the subject of many studies. These studies showed that learners' needs to be successful, his interest in reading and learning, whether he has set a goal for himself, the realism and functionality of his goals, what variables he attributes to his past success and failure, his perception of self-efficacy in learning, and his cognitions about why he has learned are the factors affecting the level of academic motivation (Bozanoğlu, 2004; Şahin & Çakar, 2011). Academic motivation expresses the willingness, persistence, effort and excitement of students during learning process of academic subjects (Cila, 2015). Academic motivation is an important concept that determines the strength of the students' insistence, effort, and willingness on academic issues and affects student success. If the student cannot provide academic motivation, it is not possible to talk about success. In order to be successful academically, the student should learn the academic subjects transferred. For that reason, it is important that academic subjects should be interesting and intriguing for students. Thanks to interesting and engaging academic subjects, the motivation which is seen as one of necessary conditions of learning occurs.

Motivation determines the amount of energy devoted to cognitive and behavioural activities required for success. Academically motivated learners show interest in the lesson, come ready to the lessons, do not get bored of studying and make more effort to learn. They also insist on learning, ask questions, and are more curious. This increases the academic performances of academically motivated students (Ünal, 2013). Vallerand et al. (1993) stated that there is a positive relationship between academic motivation and academic performance. However, the number of studies aiming to determine the academic motivation levels of students in online learning process and investigating the effect of academic learning on academic performance is limited.

### Yöntem

So, the present study aims to determine the relationship with the level of academic motivation and academic performance of learners. The sample of the research is composed of the students of English Translation and Interpretation Department of Selçuk University. The study was conducted using an online survey that was correctly completed by 1st, 2nd, and 3rd students. In order to determine the level of academic motivation of learners attending to the study "Academic Motivation Scale" developed by Bozanoğlu (2004) will be used. It consists of 20 items with a 5-point Lickert scale including three dimensions; Self-Transcendence, Using Knowledge and Discovery. The reliability coefficient of the scale was found to be Cronbach's Alpha coefficient ( $\alpha = .87$ ). Then, the GPAs of the students will be obtained in order to determine the relationship between learners' academic motivation levels and academic performances. To the study data simple correlation will be calculated to reveal this relationship. Regression analysis will be performed to determine the predictive effect of academic motivation on academic performance. Data collected from the research sample will be used SPSS 16.0 program and the findings will be interpreted. The data collection procedures continue, and the collected data will be analysed by selecting appropriate analysis methods in line with the sub-purposes.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

This research primarily aims to determine the academic motivation levels of the students of Selcuk University, Department of English Translation and Interpretation in online learning process. In addition, the effects of academic motivation on the academic performance of students together with the online learning process will be determined. It is expected that there is a positive correlation between academic motivation and academic performance. The positive or negative effects of the online learning process on this correlation will be investigated. Thanks to this research, to what extent online learning affects the academic motivation and in parallel with academic performance will be revealed.



Solutions and suggestions will be made in order to increase the academic performances of students in line with the results.

**Anahtar Kelimeler:** Online learning, academic motivation, academic performance, motivation

**Kaynakça**

Bozanoğlu, İ. (2004). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. Yayımlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cıla, M. S. (2015). Anadolu Lisesi 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının, Akademik Özyeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Akademik Güdülenmeden Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, H. & Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(3), 519-540.

Ünal, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1993). On the assesment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. Educational and Psychological Measurement, 53, 159-172.

## Challenges and Opportunities of Online Education for EFL Teachers During COVID-19 Period

Nur Gökçen, Mustafa Naci Kayaoğlu

Karadeniz Teknik Üniversitesi

### Problem Durumu

In Turkey, within COVID-19 pandemic period, online education took the place of face to face education to a large extent. Despite the fact that during the period Turkey has tried hybrid education at certain levels by opening schools from time to time, education system in Turkey during COVID-19 times so far has been mainly dependent on online education. However; in many aspects, online education and face to face education are quite different from each other.

In face to face education, education takes place at schools and students and teachers can interact with each other vividly without any little barrier. Students come to the schools, sit on their desks and participate in the classes during lessons. Then, they spend their break times by socializing with each other. Additionally, teachers and students become close by sharing their ideas, feelings and both good and bad moments at schools. Face to face education creates many facilities for teachers. One example is that teachers can bring many teaching materials to the classroom environment and they can use any teaching technique. Besides, teachers can ask students to work in pairs or groups and it is easy for teachers to observe the pair or group works. Therefore; it can be said that face to face to face education makes teaching easier for teachers.

As for online education in Turkey, it is the new education model which is administered through the instruments of computers, mobile phones, tablets or televisions. Therefore; students and teachers have to use these devices during online education process. In Turkey, online education is mainly actualized through the medium of online classes or EBA TV Course Channel. Therefore; students use tablets, mobile phones or computers to be able to gain access to online classes and use televisions to be able to follow the lessons. In the course of online courses, students sit in front of the televisions or computers in an effort to listen to the teachers. Teachers and students are involved in an interaction at a distance. Therefore; it can be said that while in face to face education technology is only an instrument, in online education technology is the basis which creates the atmosphere that puts together all the education resources such as teachers, students, school administrations, parents, course materials, etc. With its all specific features and form, online education is thought to have its advantages and disadvantages.

Therefore; EFL teachers in Turkey are thought to have experienced advantages and disadvantages of online education which is the new education normal during COVID-19 pandemic period.

### Yöntem

The main purpose of the research is to develop a greater understanding of EFL Teachers' perspectives concerning challenges and opportunities of online education during COVID-19 times. Therefore; "What are the challenges and opportunities of online education for EFL Teachers during COVID-19 Era?" was the main research question. In addition, the questions below were the minor research questions.

- What are the perceived challenges of online education for EFL Teachers?
- What strategies do EFL teachers use to handle the perceived challenges of online education?
- What are EFL Teachers' beliefs about opportunities of online education process?

Triangulation research strategy was used. Therefore; it can be said that both a qualitative data collection method and a quantitative data collection method were used.

For the first part, survey questions were prepared by the researcher and revised many times. Then, pilot study was conducted and once again the items were revised. At the end of these processes, the survey form was created using Google Forms.

For the second part, fifteen semi-structured interview questions were prepared by the researcher.

Participants comprised EFL Teachers teaching at public secondary schools and public high schools. It was emphasized that participation in the studies was totally voluntary. In the first place; the survey form was sent to the volunteer

participants. Then, some chosen participants accepted to participate in a Zoom meeting for the semi-structured interviews.

When quantitative data was collected, the data was analyzed by using Spss. And, the qualitative data was transcribed and content analysis was conducted for the qualitative data.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

There are few studies which aim to have an understanding of teachers' online education experiences. However; it is stated in the previous studies that online education has its both advantages and disadvantages. Therefore; in the same manner, participants in the study are supposed to express that from their perspectives online education has both its challenges and opportunities.

It is also claimed in some studies that even though online education can never take place of face to face education it has become a part of our lives and it will continue to exist. Therefore; some participants are supposed to have this same idea related to the place of online education in our lives.

\*The study is a thesis in progress.

**Anahtar Kelimeler:** Online Education, EFL Teachers

### **Kaynakça**

Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odinkaya, M. (2020). Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid COVID-19: Teachers' Perspective. *Education Sciences, 10*(12), 368. <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>

Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies, 10*(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>

Kaya, S. (2021). The factors predicting students' participation in online English courses. *Eurasian Journal of Educational Research 91, 301-320, DOI: 10.14689/ejer.2021.91.14*

Kim, L. & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology, 90*(4), pp.1062-1083.

Ramadani, A., & Xhaferi, B. (2020). Teachers' experiences with online teaching using the zoom platform with EFL Teachers in high schools in Kumanova. *SEEU Review, 15*(1), pp.142-155. <https://doi.org/10.2478/seeur-2020-0009>.

## Reducing Teacher Talking Time in EFL Classes: An Action Research at Tertiary Level

Serpil Tekir

ODTÜ

### Problem Durumu

Getting Turkish EFL students to speak can be very challenging (Ali, 2007; Alptekin & Tatar, 2011; Savaşçı, 2014). The literature indicates several reasons for the problem. Some of the researchers studying Turkish learners' speaking skill in the EFL context have mentioned some explanations for the issue such as language learning anxiety, problems with learner autonomy, deficiencies in teacher education and teachers' development, and lack of material (Aydın, 2009; Büyükyavuz & İnal, 2008; Haznedar, 2010; Solak & Bayar, 2015). Some other researchers suggested different reasons for the problem. For example, the dominance of teacher-centered practices and students' not having the chance to practice speaking in class was claimed to be a reason why many Turkish students are reluctant when they are asked to speak in language classes (Akyel & Özek, 2010). In addition, Turkish students were described to be afraid of making mistakes and concerned about the attitudes of their teacher and classmates too much, which are the sources of their unwillingness to speak in class (Baş, 2014). Another factor contributing to the issue is that many Turkish students have had very limited exposure to the spoken language and have not had opportunities to practice speaking despite long years of English education during primary and secondary schools because of the form-focused language instruction not giving any place to oral production (Çetintaş, 2010; Haznedar, 2010). Furthermore, as Turkish learners tend to feel embarrassed when they make a mistake or have a different opinion from others, they prefer keeping silent or giving very short answers (Öztürk & Gürbüz, 2014). One consequence of the situation is the teacher's talking more than s/he should to fill the gaps of silence in class or to encourage students to speak.

The researcher had the same problem, too much TTT, in her EFL class and she conducted an action research study to deal with the problem. In this study, the researcher described her semester-long action research project that she conducted with 22 EFL learners at a Turkish university context. The action research aimed to reduce TTT while increasing Student Talking Time (STT) in class. For that purpose, the researcher tried increasing the wait time after asking students a question. However, the silence in the extended wait time would be disturbing for the teacher and discouraging for the students. Thus, to remove the silence period in the wait time, the researcher benefitted from group work tasks, in which students could both have enough time to generate ideas and practice speaking with their peers at the same time without causing any gaps of silence. To address the issue of too much TTT, the researcher implemented the intervention throughout a semester.

### Yöntem

The study adopted an action research approach using quantitative data. Action research, which is "a process in which participants examine their own educational practice systematically and carefully, using the techniques of research," is based on the assumption that teachers work better if they have identified the problems for themselves (Watts, 1985, p.118). In this study, an action research approach was used because the researcher determined a problem in her own teaching context and worked on it by implementing an intervention.

### Participants

The research was conducted in an English Preparatory School at a public university in Turkey. The subjects of the action research study were 22 A1 level EFL students in the researcher's class in 2017-2018 fall semester.

### Instrument

Audio data are recorded in order to document processes, procedures or interactions in various subject disciplines (FitzGerald, 2012). Likewise, in this study, the data regarding the teacher's and students' talking time were gathered by audio recordings so they can be transcribed and analyzed later on to calculate the total time of each before and after the intervention. The researcher used a microcassette recorder, micro cassettes and a stopwatch to record the lessons and then time the amount of talk in her class.

### Data collection procedures

Two reading lessons (100 minutes) were recorded in the third week of the term to define the problem situation. After implementing the intervention for eight weeks, the researcher recorded two reading classes again to evaluate the

effectiveness of the intervention. Both recorded lessons were reading lessons and the teacher taught one of the reading texts in their reading course book. In the second recorded lesson, different from the first one, in the pre-reading stage of the lesson, students were grouped and they were asked to work on the questions within their groups first. After they worked in groups for two minutes, she had the whole class sharing and feedback. However, this time, after she asked each question, she waited longer without repeating her question or providing students some clues to have them speak.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

After implementing the intervention eight weeks, the researcher recorded two reading classes (100 minutes) again. Different from the first recorded lessons, she implemented extended wait time and group work. After recording the lessons, they were transcribed and the time for some activities like taking attendance, giving assignments and students' individual reading were excluded. The rest was calculated as the amount of classroom talk. The time for classroom talk in the second recording was 84 minutes.

In the second recorded lesson, which was after the intervention, TTT decreased and STT increased compared to the results gained in the first recorded lesson. The figures suggest that students talking time increased by 26.3 %. It was 21.3 % before the intervention and increased to 47.6 % (40 minutes) after the intervention. On the other hand, TTT decreased from 78.7 % (63 minutes) to 52.4 % (44 minutes) after the intervention.

The results also suggest that the changes in wait time have effects on increasing the length and quality of student responses. The responses consisted of one or two interrupted words in the first recorded lesson while they became two-three sentences in the second one, as shown in the excerpts given in the study.

**Anahtar Kelimeler:** Action research, group work, student talking time, teacher talking time, wait time

### Kaynakça

- Akyel, A. S., & Özek, Y. (2010). A language needs analysis research at an English medium university in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 969-975.
- Ali, Z. (2007). Willing learners yet unwilling speakers in ESL classrooms. *Asian University Journal of Education*, 3(2), 57-73.
- Alptekin, C., & Tatar, S. (2011). Research on foreign language teaching and learning in Turkey (2005–2009). *Language Teaching*, 44(3), 328-353.
- Aydın, S. (2009). Test anxiety among foreign language learners: A review of the literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 127-137.
- Baş, G. (2014). Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 101-119.
- Büyükyavuz, O., İnal, S. (2008) A Descriptive Study of Turkish Teachers of English Regarding Their Professional Needs, Efforts for Development and Available Resources. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 10(3), 215-233.
- Calzoni, D. (2002). Action research & teacher development: How to make homework more motivating if we take care of the learners' different learning styles. *Perspectives, A Journal of TESOL-Italy*, 29, 99-108.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of language and linguistic studies*, 6(1), 65-74.
- Fitzgerald, E. (2012). Analysing video and audio data: existing approaches and new innovations. In: Surface Learning Workshop 2012, 18-20 Mar 2012, Bristol, UK.
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey. Retrieved from <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>

- Kostadinovska-Stojchevska, B., & Popovikj, I. (2019). Teacher talking time vs. Student talking time: Moving from teacher-centered classroom to learner-centered classroom. *The International Journal of Applied Language Studies and Culture*, 2(2), 25–31. <https://doi.org/10.34301/alsc.v2i2.22>.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall International.
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Rowe, M. B., Hurd, P. (1966). A study of small group dynamics in the BSCS laboratory block program. *J Res Sci Teach* 4(2), 67–73.
- Rowe, M. B. (1974). Relation of wait-time and rewards to the development of language, logic, and fate control: Part One —wait time. *Journal of Research in Science Teaching*, 11 (2), 81-94.
- Savaşçı, M. (2014). Why are Some Students Reluctant to Use L2 in EFL Speaking Classes? An Action Research at Tertiary Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2682-2686. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.635>.
- Solak, E., & Bayar, A. (2015). Current Challenges in English Language Learning in Turkish EFL Context. *Online Submission*, 2(1), 106-115.
- Stahl, R. J. (1994). Using "Think-Time" and "Wait-Time" Skillfully in the Classroom. ERIC Digest. Retrieved on 15 April 2016 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370885.pdf>.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6 (2), 118-127.
- Wright, R. J. (1975). The affective and cognitive consequences of an open education elementary school. *American Educational Research Journal*, 12(4), 44.



## The Effects of Online Education with Interactive Web 2.0 Tools on Motivation in Primary and Secondary EFL Classrooms

Cansu Özveren, Özge Soyluer, Oya Öngüç, Sabire Akay, Tansu Özveren, Enisa Mede

Bahçeşehir Üniversitesi

### Problem Durumu

Motivation is one of the biggest factors that trigger language learners to go further in the language learning process (Dörnyei, 1998). To acquire their sympathy for the foreign language, motivation should be thought as the key component of the teaching process (Dörnyei, 2009). Furthermore, the motivation they obtain for language learning in the first years of their language learning process scaffolds their ongoing learning for upcoming years (Gardenr, 2007). That's why, motivation in language learners is a crucial factor to be closely addressed in research.

Furthermore, digital literacy is another concept being widely searched by researchers. It is believed that digital literacy helps students to engage more actively in their lessons. Recent research highlights that digital literacy triggers inner satisfaction and provides intrinsic motivation for students. Considering digital literacy, the use of Web 2.0 technologies are described as the internet sites that emphasize user-generated content, usability, and interoperability. Social networking technologies are web-based platforms where individuals make connections with others of similar interests (Gunawardena et al., 2009). Considering the effect of Web 2.0 tools on motivation, Karahan and Roehrig (2016) stated that the Web tools have an impact on active learning which in conclusion affects the motivation levels of students positively.

Nowadays, while the whole world is struggling with pandemic due to COVID-19, we as educators are trying our best to sustain students' education via online classes. There is a massive number of problems that we have faced until, among them, motivation is one of the most challenging elements that we are trying to increase in our classrooms with the change of classroom environment. Due to the pandemic, online classes are the new educational environment for students and teachers. During this distance education period with an unpredictable end, we are trying to find a way to, this is when motivation turns out to be a significant factor to engage students in online lessons.

### Yöntem

Based on these overviews, the purpose of this study was to reveal the possible differences or similarities about using web2.0 tools in primary and secondary English as a Foreign Language (EFL) classrooms. Specifically, the study attempted to examine the motivation of two groups of learners during online education and find out the teachers' perceptions about the usage of interactive web 2.0 tools in their classroom practices. Mixed-method was selected as a research design in this study. Mixed-method research studies, which include both qualitative and quantitative data collection and analysis processes, allow all possibilities to be considered by using different data types and interpretations across databases (Creswell, 2009; 2012). Data were collected from pre- and post- motivation student questionnaires and teacher reflective journals.

To investigate the effect of Interactive Web 2.0 tools on student motivation, a treatment was designed using the same web 2.0 tool for both groups of participants. During the treatment process, the Wordwall interactive web 2.0 tool was used in the groups and the researcher teachers created the course contents using this particular tool. As for the qualitative part of the study, the English teachers of the two groups were asked to write a reflective essay and revealed their perceptions about the process of using the web 2.0 tool in their classroom practices.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings of the study revealed that the primary level English learners displayed a high level of motivation whereas the secondary level English learners showed differences in their motivation related to the use of web 2.0 tools during online learning. In additions, the borh groups of teachers shared positive reflections about integrating such tools to increase motivation in online education.

Based on the obtained findings, the current study provides several recommendations for further research. To receive more generalizable results, it is recommended to conduct the study with a larger number of participants with different cultural backgrounds and different typs of schools (state vs. private). A longitudinal study with a test-retest duration in which students can share their opinions might also provide more in-depth findings for further research. Examining

different types of motivation such as internal and instrumental during online education might also be investigated to expand the topic.

**Anahtar Kelimeler:** Online education; Web 2.0 tools; Motivation; EFL

**Kaynakça**

- Creswell, J. (2009). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. (2012)., *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*(4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9-11.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-22.
- Gunawardena, C.N., M.B. Hermans, D. Sanchez, C. Richmond, M. Bohley, and R. Tuttle. 2009. A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Educational Media International* 46, no. 1: 3

## Teaching Critical Thinking to EFL Learners At Upper-Intermediate Level Utilizing *The Chrysanthemums* as a Close Reading

Zülal Ayar

Ankara University

### Problem Durumu

In English language teaching (ELT) history, the value of literature has changed depending on the paradigm shifts in approaches and methods. With the emergence of the Grammar Translation Method (GTM), literature had the ear of language professionals since it allowed for cultural enrichment and word for word translations of literary passages to L1 (Bobkina & Dominguez, 2014). Therefore, literature was introduced to the learners in many ways, such as graphic novels, cartoons, short stories, or story apps to enrich the learning process. Yet, some new broadly acclaimed methods trivialized its significance due to their main emphasis on communicative practices (Hall, 2005, 2015). They were based on the notion that learners would improve linguistic and pragmatic competence on the condition that they practised L2. Only then would they learn what to say when to whom according to the context. It was not until the 20<sup>th</sup> century that the necessity of integrating literary texts in language lessons gained prominence again.

Afterwards, a growing body of scholars (e.g. Erkaya, 2005; Hişmanoğlu, 2005; Kim, 2004; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Par, 2018, to name but a few) have begun to research the multiple advantages of exploiting the literature in classes. They mentioned the benefits of incorporating literature in EFL classrooms as enabling personal development, authenticity, and analytical thinking skills in addition to improving cross-cultural awareness, four basic language skills and contributing to different literary genres (i.e. drama, poetry, and so on). To put it differently, it supports language teaching in terms of introducing not only linguistic features (e.g. writing, speaking, and vocabulary) but also non-linguistic domains. It can even facilitate paralinguistic communication as is already revealed by Mahoney (1997). In the light of this explanation, literary texts will create a multi-sensory learning environment and thus they can promote lifelong learning. Taken together, the use of literature in language teaching will be motivating for learners with the adoption of different techniques.

### Yöntem

The current study has incorporated a really popular and distinguished masterpiece in the literature entitled *The Chrysanthemums*. The impetus for the selection of this short story as the course material is its extensive vocabulary use, convenience to utilize research-based strategies, such as pair and share, predictions, polling, associations, exit slip, in addition to turn and talk. The lesson has been planned for Turkish EFL learners at B2 (upper-intermediate) level studying at universities' school of foreign languages. The driving force behind the creation of this plan is to enrich conventional resources offered by the curriculum and material development unit at schools, design literary-based, high-quality reading activities for nearly at the advanced level of language learners, and most importantly teach them critical thinking. Moreover, as the selected activities, practices, games and exercises in the plan accommodate students' distinct learning styles (e.g. kinaesthetic, visual, and auditory); they will also provide differentiated instruction in the class (Pastein, 2017).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the plan, the learners will be initially introduced to the author, John Steinbeck, his life and writing style. Then, they would be heartened to identify the theme working in groups, and hone their close reading skills through the use of annotation strategies and textual evidence (Bolukbas et al., 2011). Likewise, some types of figurative language (e.g. hyperbole, simile, symbols, metaphor) and literary elements (e.g. conflict, theme, setting, characterization, foreshadowing) will also help learners to comprehend the story. At that point, the teacher needs to adopt several higher-order thinking or critical-thinking questions through quotations or specific words (Shtepani, 2012). Afterwards, they will learn the concepts of complementarianism and egalitarianism, which will, in turn, lead them to write about one of the themes in *The Chrysanthemums* utilizing the vocabulary directly pulled from the story. In doing so, the learners will consider abstract or concrete words, low or elevated diction, and denotation or connotation (Hall, 2005). Furthermore, they will regard the syntax of a piece and then use that information to determine the attitude and tone. Finally, they will understand how significant the literary texts are in language learning, and realize that the author's style, choice of language and purpose will contribute to their knowledge (Torrano-Guillamón et al., 2019).

**Anahtar Kelimeler:** close reading, EFL, literature in language teaching, short story

**Kaynakça**

- Bobkina, J., & Dominguez, E. (2014). The use of literature and literary texts in the EFL classroom: Between consensus and controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 248-260. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.248>
- Bolukbas, F., Keskin, F., & Polat, M. (2011). The effectiveness of cooperative learning in the reading comprehension skills in Turkish as a foreign language. *The Turkish Online Journal of Educational*, 10(4), 330-335.
- Erkaya, O. R. (2005). Benefits of using short stories in the EFL context. *Asian EFL Journal*, 8, 1-13.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hall, G. (2015). Recent developments in uses of literature in language teaching. In M. Teranishi, Y. Saito & K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp. 13-25). Basingstoke: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137443663\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137443663_2)
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 53-66.
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult SL learning. *Language and Education*, 18(2), 145-166. <https://doi.org/10.1080/09500780408666872>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Mahoney, D. (1997). Drama in the classroom. In P. Falvey, & P. Kennedy (Eds.), *Learning language through literature: A sourcebook for teachers of English in Hong Kong* (pp. 117- 133). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Par, L. (2018). The EFL students' critical reading skills across cognitive styles. *JEELS*, 5(1), 73-96. <https://doi.org/10.30762/jeels.v5i1.541>
- Pastein, L. (2017). *Differentiated instruction in literacy and allowing self-selected texts for student reading engagement*. (Unpublished master's thesis). University of Toronto: Canada.
- Shtepani, E. (2012). Overview on the use of literary texts in EFL classes. *Lingua Mobilis*, 6(39), 7-14. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.5p.167>
- Steinbeck, J. (1938). *The chrysanthemums*. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Verlag nicht ermittelbar.
- Torrano-Guillamón, L., Cascales-Martínez, A., & Carrillo-García, M. E. (2019). Use of literature, resources and innovative methodologies in the English classroom. *Porta Linguarum*, 32, 53-70.

## Pre-service EFL Teachers' and Teacher Educators' Perceptions about Global Competence

Elif Özgüzel, Neşe Cabaroğlu

Çukurova University

### Problem Durumu

English as a lingua franca maintains its dominance in education, media, international organizations, everyday communications, and academic publications. Due to its role in an increasingly globalized society, English provides English as a foreign language (henceforth EFL) students with the tools they need to participate effectively in the global society. By means of English, EFL teachers have the opportunity to foster EFL learners' global awareness in order to enable them to succeed in a global society. All initiatives launched by international, regional, and national organizations, as well as existing literature relevant to global competence, have revealed that foreign language proficiency appears to be crucial for any individual aiming at being globally competent (Graddol, 2006; Zhao, 2010; Leffa, 2002). The concept of global competence can guide EFL teachers to provide the knowledge, skills, and dispositions that students and teachers are required to have in the global society. In a globalized world, young people deserve to be in classrooms with globally competent teachers at all grade levels and subject areas (Kopish, 2017). As Zhao (2010) states, schools will need globally competent teachers to develop global skills in students. In this sense, it is essential to consider the role of EFL teacher educators in educating future educators for a globalized world. Therefore, teacher candidates should be provided globally competent teacher education so that they can offer the same opportunity to their students. However, there has not been any research specifically on global competence in teacher education in the EFL context. This indicates a need to understand the perceptions of global competence that exist among pre-service EFL pre-service teachers and EFL teacher educators. The globally recognized importance of English develops the need for EFL teaching in order for people to fully engage in the global community. To do so requires EFL teachers to be educated by globally competent EFL teacher educators. Drawing upon the role and importance of global competence in both foreign language education and EFL teacher education, as well as the need for further research in this area, the present study identifies the perceptions of pre-service teachers and teacher educators on global competence in the context of an EFL teacher education program in a Turkish state university.

### Yöntem

In this study, a mixed-methods research design was adopted. The study was conducted in two phases. Accordingly, the quantitative phase of the study was carried out with 80 (56 female and 24 male) 4th-year (senior) pre-service EFL teachers studying in English Language Teaching Department at Çukurova University and 13 (nine female and four male) EFL teacher educators who were selected using purposive sampling strategy. The qualitative phase of the study was conducted with 43 pre-service EFL teachers and seven EFL teacher educators from the former phase. Since the questions of the first phase did not determine the questions of the second phase, the study was based on concurrent mixed methods design. For the quantitative phase of the study, Global Competence (GC) Questionnaires were used. Two different questionnaires (for pre-service EFL teachers and EFL teacher educators) were adapted from global competence related questions in the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)'s Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 Teacher Questionnaire. In the qualitative phase of the study, online forms with open-ended questions related to global competence were asked to the participants. The quantitative data were analyzed with descriptive statistical techniques, including frequency (f), and percentage (%). The qualitative data were analyzed with content analysis.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

In line with Reimer's (2009) tridimensional conceptualization of global competence, Hunter's (2004) definition of global competence, and Lambert's (1993) global competence components, overall findings have shown that the perceptions of the participants towards global competence were largely based on intercultural communicative competence and the knowledge of global issues. Although more than half of the pre-service teachers and almost half of the teacher educators reported that they had never heard of the notion before. it was concluded that participants referred to various components of the notion. Considering the findings and components in global competence frameworks presented by Kirby and Crawford (2012) and the OECD (2018), it can be concluded that the participants' knowledge of global competence was to a limited extent. Since global competence is multidisciplinary in its nature, it requires a grasp of interdisciplinary, global connections to the curriculum (Kirby and Crawford, 2012), as well as to have multidisciplinary

knowledge (Reimers, 2009). The overall findings revealed that this requirement for global competence did not emerge in the statements of the participants.

**Anahtar Kelimeler:** Global Competence (GC), English as a Foreign Language (EFL) Teacher education, Pre-service EFL teachers, EFL teacher educators

#### **Kaynakça**

Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language*. London: British Council. Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/english-next>

Hunter, W. D. (2004). *Knowledge, Skills, Attitudes, and Experiences Necessary to Become Globally Competent* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQest LLC, (3147319)

Kirby, M. M. & Crawford, E. O. (2012). The preparation of globally competent teachers: A comparison of American and Australian education policies and perspectives. *Global Partners in Education Journal*, 2(1), 12-24. Retrieved 22 January 2020, from: <http://www.gpejournal.org/index.php/GPEJ/article/viewFile/44/pdf>

Kopish, M. A. (2017). Global citizenship education and the development of globally competent teacher candidates. *Journal of International Social Studies*, 7(2), 20- 59. Retrieved 15 December 2019, from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1160526>

Lambert, R. D. (1993). Educational Exchange and Global Competence. *Proceedings of International Conference on Educational Exchange*. Council on International Educational Exchange, New York, N.Y. Retrieved 11 July, 2019, from: <https://eric.ed.gov/?id=ED368275>

Leffa, V. J. (2002). Teaching English as a multinational language. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 10(1), 29-53. Retrieved 17 January 2020 from: <http://www.leffa.pro.br/textos/papers/multinational.pdf>

Reimers, F. (2009). Educating for Global Competency. In: J. E. Cohen & M. B. Malin (Eds.), *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education*. New York: Routledge. Retrieved 8 July 2019, from: <https://www.docdroid.net/EI7cEli/reimers-2010-chap4-pdf>

Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422–431. doi: 10.1177/0022487110375802



## Effects of Feedback on ELT Students' Self-reflective and Self-regulatory Practices in Academic Writing in Distance Education

Ayşegül Takkaç Tulgar

Atatürk University

### Problem Durumu

Self-reflection and self-regulation can be defined as cyclical processes of combining active and constructive conceptualizations, evaluations and actions which enable learners to control, monitor, evaluate and regulate their cognitive, motivational and behavioral practices with an aim to realize their learning goals (Pintrich, 2000). Therefore, self-reflective and self-regulated learners are expected to and capable of evaluating, directing and adjusting their learning practices line with the specifications of their learning context (McCardle & Hadwin, 2015). In this sense, since language education is a long-lasting process requiring continuous individual effort, development of students' self-reflective and self-regulatory behaviors is an essential part of language education to raise students who are capable of monitoring, evaluating, directing and organizing their learning in an autonomous way (Kormos & Csizér, 2014; Papamitsiou & Economides, 2019).

Of the specifications of learning context, feedback holds a critical place in guiding and shaping language learners' self-reflective and self-regulatory behaviors. Feedback obtained from the active members of the process, i.e. feedback from instructors and feedback from peers, has the potential to enable learners to develop self-reflective and self-regulatory practices by offering an objective evaluation of learners' current state in the learning process (Hawe & Dixon, 2017). This objective evaluation is to contribute to learners' critical understanding of their current position, knowledge and skills in language development; therefore, guide them to self-reflect on and self-regulate their learning (Xiao & Yang, 2019).

Feedback as an essential component of language education has been examined in relation to its such different dimensions as students' perceptions of teacher feedback in language education (Vattøy & Smith, 2019), teacher and student perceptions of corrective feedback (Mohammadi & Yousefi, 2019), the impact of innovative feedback approaches in tertiary language education (Lee, 2013) and the effects of technology on language choices in feedback on ESL writing (Cunningham, 2019). Feedback practices in distance education have also been studied in relation to learners' perceptions of feedback in distance education (Furnborough & Truman, 2009), effects of assignment feedback on learner motivation, performance and language development (Karagianni, 2019) and effects of feedback on learner motivation and achievement (Amiryousefi & Geld, 2021). Though feedback in distance education has been a topic of investigation, it is studied mostly in relation with student perceptions of feedback and effects of feedback on students' motivation and achievement. There is scarcity of research examining the effects of feedback on students' self-reflective and self-regulatory practices in distance education in relation to their academic writing development. To contribute to the research on feedback and academic writing, this study aims to examine the effects of feedback on ELT students' self-reflective and self-regulatory practices in academic writing in distance education.

### Yöntem

This study is grounded on descriptive case study research design (Bogdan & Biklen, 2007; Yin, 2014) in order to reach a detailed and focused examination and understanding of the real self-reflective and self-regulatory academic writing practices of students who received feedback in distance education. The research questions that guided this case study were as follows:

1. What are the effects of feedback in distance education on ELT students' self-reflective practices in academic writing?
2. What are the effects of feedback in distance education on ELT students' self-regulatory practices in academic writing?

The participants of the study were ten students studying third grade at the ELT Department at a state university in Turkey. They took Teaching English to Young Learners II course through the mandatory distance education during the COVID-19 pandemic. They were supposed to write weekly reports related to the articles they covered in lessons as one of the major requirements of the course. They received feedback related to their reports from the instructor/researcher.

The main aim in giving feedback to the weekly reports was to increase the quality of the students' academic writing performances by attracting their attention to the points needing further development.

The data were collected through open-ended questions sent to the participants through the LMS in the twelfth week of the term. The questions were prepared by the researcher in line with the related literature, and a field expert was consulted to check the clarity and appropriateness of the questions. The open-ended questions directed to the participants were:

1. Do you think the feedback you received on your weekly reports enabled you to self-reflect on your academic writing? If it did, how did it contribute to your self-reflection on your academic writing performance?
2. Do you think the feedback you received on your weekly reports enabled you to self-regulate your academic writing? If it did, how did it contribute to your self-regulation of your academic writing performance?

The data were analyzed through content analysis in a two-step process. The first step was the initial analysis of the data guided through an overall evaluation of the common items among the participant comments. In this step, the researcher identified the basic codes. The second step was the detailed analysis of the results in which the researcher compared each participant's comments to finalize the coding process. After exact codes were identified, related categories and broader themes were formed.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

The results of the content analysis revealed that the participants benefitted from the feedback they received in developing their self-reflective and self-regulatory practices in academic writing. All the participants commented that feedback enabled them to realize their strengths and weaknesses in academic writing. This realization was reported to be the major factor that encouraged the participants to self-reflect on their writing performance and identify areas needing further development. After self-reflecting on their writing, the participants also put conscious effort to self-regulate their academic writing practices through extra individual studies on academic writing. They reported that the feedback they received increased their consciousness and awareness of the peculiarities of academic writing. They developed their critical and objective self-reflection of their own writing and further studied to develop their academic writing skills through self-regulatory practices.

**Anahtar Kelimeler:** feedback, ELT, self-regulation, academic writing, distance education

### **Kaynakça**

- Amiryousefi M. & Geld, R. (2021). The role of redressing teachers' instructional feedback interventions in EFL learners' motivation and achievement in distance education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 13-25. DOI: 10.1080/17501229.2019.1654482
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods (5th Edition)*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Cunningham, K. (2019). How language choices in feedback change with technology: Engagement in text and screencast feedback on ESL writing. *Computers & Education*, 135, 91-99. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.002>
- Furnborough, C. & Truman, M. (2009). Adult beginner distance language learner perceptions and use of assignment feedback. *Distance Education*, 30(3), 399-418. DOI: 10.1080/01587910903236544
- Hawe, E., & Dixon, H. (2017). Assessment for learning: A catalyst for student self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1181-1192. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1236360>
- Karagianni, E. (2019). Unravelling the complexities of tutors' feedback in distance education. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 10(1), 100-116.
- Kormos, J. & Cszér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275-299.
- Lee, I. (2013). Implementing innovative feedback approaches in English as a foreign language contexts through university-school collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 602-605. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.852298>

- McCardle, L., & Hadwin, A. F. (2015). Using multiple, contextualized data sources to measure learners' perceptions of their self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(1), 43–75. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9132-0>
- Mohammadi, M. & Yousefi, M. (2019). Iranian EFL teachers and learners' perceptions of grammar instruction and corrective feedback. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4(8), 2-17. <https://doi.org/10.1186/s40862-019-0068-4>
- Papamitsiou, Z. & Economides, A. (2019). Exploring autonomous learning capacity from a self-regulated learning perspective using learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3138-3155. doi:10.1111/bjet.12747
- 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.
- Vattøy, K. & Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education* 85, 260-268 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>
- Xiao, Y. & Yang, M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students' self-regulation in English language learning. *System*, 81, 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.004>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## Yaşam Boyu Öğrenenlerin Çevrimiçi Grup Tartışmaları Sürecine İlişkin Tutumlarının Demografik Özellikler Bağlamında İncelenmesi

Hakan Kılınç

Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrenenlerin bilgi aktarımına maruz kalmalarından ziyade bilginin oluşturulmasına yönelik fırsatlar sunarak, öğrenenler için aktif ve ilgi çekici aktiviteler sağlamaktadır (Fırat vd., 2018). Öğrenenlere çeşitli konularda aktivite imkanı sağlayan ve internete erişimin kolay bir hale gelmesiyle kullanım oranlarının arttığı bu ortamlar (Tse ve Wise, 2005), öğrenenlerin öğrenme ortamlarına kolay bir şekilde erişebilmelerini sağlamak, içine kapanık öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katılmasına olanak tanımak, öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmesini sağlamak, öğrenen, öğretim elemanı ve gruplar arasında diyalogu ve iletişimi teşvik etmek için kullanılmaktadır (Hayward, 2004; Keppell vd., 2011). Öğrenme süreçlerinde kurumsal yatırımın önemli bir kısmını oluşturan çevrimiçi öğrenme ortamları (Salas vd., 2002) üzerine yapılan araştırmalar, bu ortamlardaki öğrenen iletişiminin ve işbirliğinin, öğrenenlerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamada önemli olduğunu vurgulamaktadır (Alavi, 1994). İş birliği içinde olmanın önemli olduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarında (Yang, 2006) öğrenenler, öğrenme sürecinde yaşanan yalnızlık hissi ve buna bağlı olarak gelişen ders bırakma (drop out) sorunu yaşamaktadır (Kotturi vd., 2015; Park ve Choi, 2009; Sakulwichitsintu vd., 2015). Öğrenenlerin yaşamış oldukları yalnızlık hissi aynı zamanda öğrenme çıktılarında azalmaya da neden olmaktadır (Boud, 2001; Bartley ve Golek, 2004). Dolayısıyla eğitim kurumlarının sadece çevrimiçi öğrenme ortamı sağlamalarının yeterli olmadığı, yaşanan sorunlara çözümler getirilmesi gerektiği ifade edilebilir (Sakulwichitsintu vd., 2015). Bu noktada öğrenme süreçlerinde işe koşulan öğretim tekniklerinin önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir. Çevrimiçi öğrenme süreçlerinden alınacak olan verimi artıran öğretim tekniklerinden biri de çevrimiçi grup tartışması tekniğidir (Arend, 2009).

Öğrenenlerin kendi bakış açısını, zamandan ve mekandan bağımsız olarak öğrenme ortamlarında bulunan diğer aktörler ve kendinden daha bilgili kişilerle tartışmasını, farklı bakış açılarını inceleyip, kendi bakış açısına gelen eleştiriler ışığında anlam oluşturmasını sağlayan ve özünde sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramı olan çevrimiçi grup tartışmaları, çevrimiçi öğrenme ortamlarında araştırma ve uygulama alanlarında kullanılmaktadır (Özçınar ve Öztürk, 2008). Vygotsky (1967)'e göre toplumsal ve bilişsel gelişme ilk olarak öğrenen ve öğreten etkileşimlerinin olduğu toplumsal düzlemde gerçekleşmekte, bu aşamadan sonra toplumsal içerik ve bağlam, bireysel düzleme dönüştürülerek içselleştirilmektedir. Bu süreçte diyalog, bir düşünme aracı olarak iş görmektedir. Bu durumun nedeni, diyalog ile birlikte görüş ve düşüncelerin açıklığa kavuşturulması, ayrıntılandırılması, savunulması ve bütünlleştirilmesi gibi bilişsel süreçlerin işlerlik kazanmasıdır (Brown ve Palincsar, 1989; Jonassen vd., 1995). Bir başka deyişle, anlamın oluşturulması ya da bilginin yapılandırılması, düşünceler dile getirildiği, yansıtıldığı ve tartışıldığı sürece gerçekleşmektedir. Geleneksel ortamda sözlü olarak gerçekleşen bu iletişim süreci, çevrimiçi ortamların yaygınlaşması ile yazılı biçimde de yapılabilmektedir. Öğrenenlerin farklı düşünce yapılarına hakim olmasını sağlayan ve yüz yüze ortamlarda mümkün olduğundan daha derinlemesine tartışma olanağı sunan çevrimiçi grup tartışmaları (Arend, 2009; Hawkes, 2006), birden fazla katılımcıyı içeren ve çevrimiçi öğrenme ortamında; bilgi paylaşımı, ortak çalışma, destek sağlama gibi unsurların yer aldığı bir tür bilgisayar aracılı iletişimidir (De Paepe vd., 2018; Hsu ve Liao, 2014; Wang vd., 2011). Öğrenenlerin düşündüklerini paylaşarak diğer öğrenenler tarafından paylaşılan düşünceleri analiz-sentez-değerlendirme süreçlerinden geçirmesi, sorular sorması ve geri bildirim alması, çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşimi desteklemek ve çevrimiçi sorgulama toplulukları oluşturmak için ana yollardan biridir (Choy ve Quek, 2016; DeWert vd., 2006; Yang vd., 2010). Çevrimiçi sorgulama topluluğu oluşturmak, derin ve anlamlı öğrenen etkileşimlerini teşvik ederek "gizlenme davranışını" önleyebilmektedir (Iley vd., 2011). Bilişsel ve sosyal aktivitelere dayanan çevrimiçi grup tartışmaları (Gao vd., 2013) yoluyla etkileşimin sağlandığı çevrimiçi sorgulama topluluklarında, öğrenme süreci daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir (Morris vd., 2005).

Çevrimiçi öğrenme süreçlerinden alınan verimi artıran grup tartışması tekniğinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi, öğrenenlerin grup tartışmalarına yönelik algılarının belirlenmesi ve bu doğrultuda eylem planları hazırlanması önemli bir gereksinim olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde gerçekleştirilen değerlendirme raporuna göre, öğrenenlerin büyük bir kısmının tartışma forumlarını kullanmıyor olması, kullanan öğrenenlerin de genel anlamda tartışma forumlarından memnun olmaması (Büyük vd., 2018), yaşam boyu

öğrenenlerin dahil olduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen tartışma sürecine ilişkin çalışmaların hız kazanması gerektiğini göstermektedir.

### Yöntem

Yaşam boyu öğrenenlerin çevrimiçi grup tartışmaları sürecine ilişkin tutumlarının yaş, cinsiyet, çalışma durumu, eğitim durumu, medeni durum, akademik başarı, lisans üstü çalışma gerçekleştirme isteği, teknoloji kullanım yeterliği, günlük ortalama internet kullanma saati, internet kullanma amacı gibi farklı demografik değişkenler tarafından etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Eğitim alanında yaygın olarak kullanılan betimsel araştırma yönteminde amaç, bir konudaki mevcut durumu araştırmak ve belirlemektir (Karasar, 1999). Betimsel araştırma yönteminde, bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak esastır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu yöntemde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999).

### Araştırma Modeli

Betimsel araştırma yönteminin kullanılacağı bu araştırmada, genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli işe koşulacaktır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994). Bu modelde, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2008). İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005).

### Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında Gürbüz ve Karakuş (2015) tarafından geliştirilmiş olan "Öğrenenlerin tartışma becerilerine ilişkin tutum ölçeği" kullanılacaktır. Gerekli izinler alınmış ve veri toplama süreci başlatılmıştır. Veriler toplandıktan sonra çalışma kapsamında ölçeğin doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi de işe koşulacaktır. Bunun dışında, veri toplama aracı olarak hazırlanan anket kapsamında katılımcıların demografik bilgileri de elde edilmektedir. Elde edilen bu veriler, verilerin analizi aşamasında kullanılacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile birlikte, çevrimiçi öğrenme ortamlarına dahil olan yaşam boyu öğrenenlerin çevrimiçi grup tartışmaları sürecine ilişkin tutumlarının hangi demografik değişkenler tarafından anlamlı bir şekilde etkilendiği ya da etkilenmediği sonucuna ulaşılabılır.

Çevrimiçi öğrenme ortamları en başarılı sonuçları, öğrenenler katılım gösterdiklerinde ve işbirliği yaptıklarında vermektedir (Bento ve Schuster, 2003; Kılınc, 2020). Bu noktada çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin katılımına ve işbirliğine dayanan bir süreç olan çevrimiçi tartışmalar, en içine kapanık öğrenenleri bile katılım konusunda cesaretlendirmekte (Citera, 1998), öğrenmeye olumlu etki yapmakta ve kalıcılığı artırmaktadır (Alavi ve Dufner, 2005). İşbirliğine dayalı etkinliklerin gerçekleşmesi gereken çevrimiçi öğrenme ortamları, etkileşim tabanlı olmak durumundadır (Gokhale ve Machina, 2018; Pala ve Erdem, 2011). Bu noktadan hareketle, çevrimiçi öğrenme ortamlarına dahil olan yaşam boyu öğrenenlerin, bu ortamlarda gerçekleştirilen grup tartışmalarına karşı olan tutumlarının incelenmesinin, önemli sonuçları da beraberinde getireceği ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** yaşam boyu öğrenme, çevrimiçi grup tartışmaları, uzaktan eğitim, ilişkisel tarama modeli

### Kaynakça

- Alavi, M. and Dufner, D. (2005). Technology-mediated collaborative learning: A research perspective. Learning together online: Research on Asynchronous Learning Networks, 191-213
- Arend, B. (2009). Encouraging critical thinking in online threaded discussions. Journal of Educators Online, 6(1).
- Büyük, K., Kumtepe, A. T., Uça Güneş, E. P., Koçdar, S., Karadeniz, A., Özkeskin, E. E., Güneş, İ., Kara, Y. ve Öztürk A. (2018). Uzaktan Öğrenenler ve Öğrenme Malzemesi Tercihleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Choy, J. L. F. and Quek, C. L. (2016). Modelling relationships between students' academic achievement and community of inquiry in an online learning environment for a blended course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4).
- De Paepe, L., Zhu, C. and DePryck, K. (2018). Drop-out, Retention, Satisfaction and Attainment of Online Learners of Dutch in Adult Education. *International Journal on E-Learning*, 17(3), 303-323.
- Fırat, M., Kılınc, H. and Yüzer, T. V. (2018). Level of intrinsic motivation of distance education students in e- learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 63-70.
- Gokhale, A. and Machina, K. (2018). Guided Online Group Discussion Enhances Student Critical Thinking Skills. *International Journal on E-Learning*, 17(2), 157-173.
- Gürbüz, O. ve Karakuş, G. (2015). Öğretmen adaylarının tartışma becerilerine ilişkin tutum ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(1), 50-69.
- Hayward, M. (2004). Integrating web-enhanced instruction into a research methods course: examination of student experiences and perceived learning. *Journal of Physical Therapy Education*, 8(2), 54-53.
- Keppell, M., Suddaby, G. ve Hard, N. (2011). Good practice report: Technology-enhanced learning and teaching. Australian Learning and Teaching Council.
- Kılınc, H. (2020). Çevrimiçi Grup Tartışmalarının Öğrenenler Üzerindeki Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Örneği. [Investigation of the Effect of Online Group Discussions on Learners in Terms Of Various Variables: The Case Of Anadolu University Open Education Faculty] Doctoral dissertation. Anadolu University, Turkey.
- Kotturi, Y., Kulkarni, C. E., Bernstein, M. S. and Klemmer, S. (2015). Structure and messaging techniques for online peer learning systems that increase stickiness. *ACM Conference on Learning@ Scale* (s. 31-38). ACM.
- Park, J. H. and Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Salas, E., Kosarzycki, M. P., Burke, C. S., Fiore, S. M. and Stone, D. L. (2002). Emerging themes in distance learning research and practice: some food for thought. *International Journal of Management Reviews*, 4(2), 135-153.
- Tse, J., Wise, L. (2005). Peer learning, lectures and online learning-putting it all together. *Australian Family Physician*, 34(12).
- Yang, S. J. H. (2006). Context aware ubiquitous learning environments for peer-to-peer collaborative learning. *Educational Technology & Society*, 9(1), 188-201.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.



## **Dedikodunun Evrimi, Sosyal Hayata Etkileri ve Dedikodu Yönetimi**

**Ulaş Kondakçı, Arzu Tükenmez**

Psikolojik Danışmanlık Merkezi

### **Problem Durumu**

Bu çalışmada, belirlenen “Dedikodu kavramının zaman içinde evrime uğramasının bireyin sosyal hayatına etkileri var mıdır?” sorusu araştırılmak istenmektedir. Bu etkiler doğrultusunda ortaya çıkan durumu yönetebilmek için nasıl bir yol izlenmeli sorusu da doğmaktadır. Dedikodu teriminin etkilerini daha yakından analiz edebilmek, dedikodu kavramının insanlık tarihi boyunca uğradığı değişimi, evrimdeki yerini ve insan ürünü olan mitolojiye yansımalarını incelemekle mümkün olabilmektedir. Dedikodu tanımı gereği çok yönlü bir kavram olması ile birlikte doğurduğu sonuçlar da çok yönlü olabilmektedir. Çok anlamlılığı ve çok yönlülüğü sonucunda dedikodunun, yapılan çalışmalarda hem olumlu hem olumsuz sonuçlar doğurabileceği görülmüştür. Bu sonuçların doğmasına neden olan ana etmenlerin neler olduğunun bilinmesi dedikoduyu yönetme gücümüzü artırabilmektedir. Evrimsel bakış açısında dilin dedikodu faaliyeti için evrildiği ve bir sosyal bağ kurarak ittifakı artırdığı görülebilmektedir. İnsanın olduğu her yerde dil ve sosyal gruplar vardır. Ayrıca dedikodunun, sosyal bağ ve iletişim kurmada, örgütsel alanda ve daha birçok bağlamda etkili bir araç olduğu görülmüştür. Harari (2015) 'e göre, Homo Sapiens sosyal bir canlıdır ve hayatını sürdürebilmek için sosyal ittifak önemli bir noktadır (akt. Sezer, 2020). Bu sosyal ittifakı kurabilmesi için dedikodu bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle dedikodu, bireyin sosyal özellikler kazanmasında etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkel kabileden dille başlayan ve kabileden kişiler hakkında bilgileri paylaşma aracı olan dedikodu zamanla dijitalleşip sosyal medya aracı üzerinden insan hayatına dahil olmuştur. Dedikodu, mitolojide de yer almaktadır. İnsan hayatına etki eden faktörlerin mitolojiye de yansıtılabileceğini görmekteyiz. Roma mitolojisinde yer alan Fama, şöhreti ve dedikoduyu tasvir etmektedir (Gürel ve Özşenler, 2020). Mitolojide dedikodu tanrısının yaratılmış olması dedikodunun insan hayatına etki ettiğini gösteren durumlardan biridir.

Geçmişten günümüze göreceli anlamlar kazanan ve yaşamın her alanında ortaya çıkan dedikodu kavramını hayatımızdan çıkarmak pek mümkün görünmemektedir. Türkiye’de dedikodu sosyal açıdan araştırmalara az sayıda dahil olmuş, daha çok örgütsel alandaki araştırmalara konu olmuştur. Dedikoduyu iyi tanımak ve iyi yönetebilmek daha olumlu bir toplum profili oluşturmak adına katkıda bulunabilir. Hayatımızın bir parçası olan dedikoduyu tanımlayıp anlamlandırabilmek dedikodunun iyi yönetilmesine olanak sağlayabilir. Fayda sağlanması adına derlenen bu çalışma gelecek araştırmalara ışık tutabilmektedir. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken ana etmenlerden biri dedikodunun göreceli bir kavram olması nedeniyle bulunduğu her sosyal yapıda daha farklı etkilerle karşımıza çıkacağıdır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada dedikodu yönetimi ve dedikodu kavramının evrilip bireyin sosyal hayatına etkilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında dedikodu yönetimine de değinilmiştir. Araştırmanın amacına uygun yeterli sayıda bilimsel makaleyi tarayıp konuyu bugünkü bilgi ve teknoloji düzeyinde özetleyerek, değerlendirme yapıp ve bulguları karşılaştırıp yorumlayarak derleme türü bir bilimsel çalışma yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli uygun bulunup kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkçe makaleler, yabancı kaynaklı olup Türkçeye çevirilen araştırmalar, Türkçe ve yabancı dergiler olmak üzere toplam bu çalışma ile ilgili 30 makale, 4 dergi ve 1 çeviri kitap incelenerek bilgiler elde edilmiştir. Bu makalelerden 26 tanesi ve 1 çeviri kitap kaynakçada gösterilmiştir. Araştırmada elde edilen bilgiler için web tabanlı olan ve literatüre göre geçerlilik ve güvenilirlik kazanmış olan dergi ve makalelerden sağlanmıştır. Bu çalışmada konu edinilen dedikodunun zamanla nasıl anlam değiştirdiğini tespit edebilmek için mitoloji ve literatürde yer alan makalelerde geçen tanımlamalardan yararlanılmıştır. Geçmişten günümüze dedikodu kavramı kutsal anlamdan daha olumsuz anlama evrilmesi ve hayatımızdaki yeri incelenmiştir. Bununla birlikte dedikodu hem olumlu hem olumsuz sonuçlar doğurarak bireyin sosyal hayatına ve mitolojiye etkilerinin olduğu görülmektedir. Göreceli tanımlardan bazıları dedikodu kavramının söylenti kavramıyla karıştırıldığını göstermektedir. Bu bilgiler ışığında söylenti kavramını ele alan çalışmalar ve söylenti kavramının bireyin hayatına olan etkileri ile ilgili yapılan araştırma makaleleri incelenmiştir. Dedikodu aracı olan dil ile ilgili çalışmaların yanında çeviri kitap ve dergiler de incelenerek araştırma derlenmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada beklenen sonuç hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelen dedikodunun insan hayatındaki yerini ve sosyal hayata etkilerini inceleyip bu doğrultuda dedikodu yönetimini olumlu hale getirebilmektir. Dedikodunun evrimdeki ve mitolojideki yeri bireyin sosyal, bireysel, örgütsel gibi yaşam alanlarına da etkilerinin olacağını

göstermektedir. Geçmişten günümüze göreceli anlamlar kazanan ve yaşamın her alanında ortaya çıkan dedikodu kavramını hayatımızdan çıkarmak pek mümkün görünmemektedir. Türkiye’de dedikodu sosyal açıdan araştırmalara az sayıda dahil olmuş, daha çok örgütsel alandaki araştırmalara konu olmuştur. Dedikoduyu iyi tanımak ve iyi yönetebilmek daha olumlu bir toplum profili oluşturmak adına katkıda bulunabilir. Dedikoduyu iyi yönetebilmek dedikodu kavramının ve etkilerinin iyi tanımlanabilmesiyle mümkün olabilir. Bu imkanı sağlamak adına derlenen bu çalışma gelecek araştırmalara ışık tutabilmektedir. Evrimsel bakış açısında yer alan güçlü olanın değil doğaya uyum sağlayanın hayatta kaldığı mesajı ile dedikodunun doğasını anlayıp bu doğaya iyi uyum sağlayabilen bireylerin daha olumlu bir yapıda olacağı mesajı paraleldir. Sonuç olarak dedikodu hayatımızın her döneminde karşımıza çıkıp farklı etkilerle kendini göstermektedir. Dedikodudan kopmak yerine dedikoduyla daha olumlu bir çerçevede nasıl yaşanabilir sorusu cevaplandırılmak istenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** dedikodu, evrim, dedikodu yönetimi

### Kaynakça

- Akgeyik, T. (2017). İşyeri dedikodusunun çok boyutluluğu (çalışanların dedikodu algıları üzerine bir araştırma). *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 89-103.
- Akkaş, E., Antalyalı, Ö. L. ve Kaya, E. (2011). Örgütlerde kurumsal sır ve bir tehdit unsuru olarak dedikodu. *Uluslararası 9. Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler, Saray-Bosna Hersek, 23-25 Haziran*.
- Arabacı, İ., Sünkür, M. ve Şimşek, F.Z. (2012). Öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmasına ilişkin görüşleri: nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 171-190.
- Bektaş, M. (2019). Akademide dedikodu ve söylenti ağı üzerine nitel bir çalışma. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1 (1), 69-88.
- Bilginer, A.(2014). Dedikodu ve facebookun evrimi. *Atatürk İletişim Dergisi*, (6),17-22.
- Cengiz, A.K. (2017). Bir yerli olma bağlamında dedikodu, söylentiler ve antakyalılık. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (51), 311-327.
- Çiçek, B. ve Söylemez, M. (2020). Sosyal karşılaştırma bakış açısından dedikodu, rekabet ve etik iklim ilişkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 16 (3), 639-654.
- Danış, M. S. (2015). *Dedikodunun sosyolojisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirş, B. (2014). Romalı kadın şair sulpicia ve elegialarının toplumsal içeriği. *Litera*, 189-199.
- Ekinci, N. (2017). Antik yunan ve romada kamuoyu kavramı. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 178-192.
- Ekici Gürbüzöğlü, Y. (2019). *Örgütlerde dedikodunun bireysel farklılıklar bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü, Sakarya.
- Gökaliiler, E. ve Saatcioğlu, E. (2019). Markalara yönelik sanal dedikodu ve marka beğenilirliği üzerine bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (31), 171-194.
- Gürel, E. ve Özşenler, S. D. (2020). Dedikodu olgusu: atasözleri ve deyimler üzerine bir içerik analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (39), 975-992.
- Han, B. (2019). *İnformel iletişim biçimi olarak okullarda söylenti ve dedikodunun öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Harari, Y. N. (2015). *Hayvanlardan tanrılara: sapiens*. (E. Genç, Çev.) İstanbul: Kolektif Kitap
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D. ve Bayrak, C. (2018). Eğitim örgütlerinde informal iletişim araçları olarak söylenti ve dedikodunun yönetimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6-(3), 62-85.
- İsahanlı, H. ve Gazanfargızı, A. (2020). Dedikodu halkbilim türü müdür ? *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (5), 127-146.
- Levent, F. ve Türkmenoğlu, G. (2019). Okul yöneticilerinin dedikodu ve dedikodu yönetimine ilişkin görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10 (17), 787-814.

- Polat, M. E. (2018). Milli seferberlik hallerinde dedikodunun işlevsel gücünden yararlanan edebiyat: kurtuluş savaşı dönemi öyküleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 407-426.
- Seçkin, Ş. N. (2018). İşyerinde algılanan dedikodunun psikolojik rahatlık ve sorumluluk üstlenme davranışı üzerine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilim-ler Fakültesi Dergisi*, 3 (3), 973-986.
- Sezer, A. (2020). Dedikodu, mekan ve statü. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13 (31), 1040-1055.
- Solmaz, B. (2006). Söylenti ve dedikodu yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 563-575.
- Tekgöz, A. (2013). *Dedikodunun cinsiyeti: kadın kimliğinin yeniden inşasında dedikodunun rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Uğurlu, C. (2014). İnfomal iletişim ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (3), 83-100.
- Usta, M. E., Kaya, A. ve Özyurt, D. (2018). Örgütsel dedikodu yönetimi. *Harran Maarif Dergisi*, 3 (2), 1-13.
- Yılmaz,Salih (2014). Türk mitolojisinde bilgelik kavramı. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması. 26-28 Mayıs 2014*. Eskişehir 2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı (TDKB). Eskişehir, ss.233-251.

## Kamu Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin EBA Öğretim Yönetim Sistemine İlişkin Görüşleri

Volkan Arslan

MEB

### Problem Durumu

Sanayi devriminden sonra Bilişim Çağı bir çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir gelişime neden olmuştur. Teknolojideki hızlı dönüşüme eğitim alanı da ayak uydurmak durumunda kalmıştır. Eski dönemlerde eğitim denilince akla sadece okul öğretmen ve öğrenci gelirdi. Bu düşünce günümüz şartlarında değişmiştir. Bilişim teknolojilerinde ki gelişme eğitimin her yerde, her zaman yapılabilmesine olanak sağlamıştır. Bilişim teknolojilerinin hızlı gelişimi sonucunda dünyamız küresel bir köye dönüşmüştür. Bu küresel köy içinde bilgi alışverişi daha hızlı ve kolay hale gelmiştir. (Prof. Dr. Aytekin İşman Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı 5. baskı)

COVID-19 Pandemisi başta sağlık sektörü olmak üzere ekonomi ve eğitim sektörlerinde neredeyse tüm dünyayı felç etti. Pandemi, dünya çapında birçok ülke ve şehirde milyonlarca insanın karantina altına alınmasına neden oldu. COVID-19 aynı zamanda dünyada tüm eğitim sistemlerini de felce uğrattı. Bu süreçte, eğitim bakanlıkları, eğitim yöneticileri, öğretmenler öğrenciler ve veliler, kelimenin tam anlamıyla eğitim hizmetlerinin sunumu ve bu hizmetlere erişimde büyük sorunlar yaşadılar. Yükseköğretim kurumlarında ve eğitimin tüm kademelerindeki okullarda yüz yüze dersler, virüsün topluma bulaşmasını önlemek için ertelendi. COVID-19 salgınının yayılmasından sonra, dünya genelindeki eğitim sistemleri, bir e-öğrenme biçimi olan uzaktan öğretimle tanıştılar. (Hodgeset.al, 2020). Bir anlamada uzaktan öğretim eğitim sistemleri için bir kurtarıcı olarak görüldü. Teknolojik alt yapıya ve yeterliklere sahip eğitim kurumları çevrimiçi ders vermeye başladılar. COVID-19 salgını sırasındaki bu "evde kalma" durumunda, e-öğrenme, yer ve zaman sınırlamasında büyük bir esneklik sağladığı için sanal ortamlarda sınıfları mümkün kıldı. Böylelikle öğretmenler ve öğrenciler her an her yerde derslere, ders çalışmalarına, tartışma oturumlarına ve diğer etkinliklere kolaylıkla katılabilirler (Khan, 2009). Çok iyi tasarlanmış ve geliştirilmiş çevrimiçi öğrenme yönetim sistemleri, öğretmen ve öğrencileri zaman kaybetmekten kurtarabilir. Bu bağlamda Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Nisan 2014’te “Fatih Projesi” kapsamında Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafında geliştirilen EBA’yı öğretmen ve öğrencilerin kullanımına açtı. Ancak, EBA COVID-19’un ortaya çıkardığı benzeri görülmemiş zorluklarla yüzleşmeye hazır değildi. Bu nedenle MEB, Yerel Eğitim Otoriteleri ve Okul Yönetimleri oldukça fazla sorunlarla karşılaştılar. EBA’nın etkin ve verimli kullanım sürecinde sorun yaşayan en önemli gruplardan biri de kuşkusuz ki öğretmenlerdi.

COVID-19 pandemi süresinde 2020-2021 Öğretim döneminde kamu okullarında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanan öğretmenlerin Öğrenme Yönetim Sistemi ile ilgili görüşlerini belirleyerek ÖYS’nin geliştirilmesine katkı sunmaktır. Amaca erişebilmek adına aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Kamu okullarında görevli öğretmenlerin,

1. Temel Bilgisayar bilgileri
2. EBA ÖYS Platformunun,
  - a. Sistem özellikleri
  - b. Arka planda kullanıcı hizmetleri desteği
  - c. Video kalitesi
  - d. Teknik gereksinimleri
  - e. Öğretim destek sistemi gibi özelliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. EBA-ÖYS’ni kullanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin EBA-ÖYS’ni kullanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı EBA Öğrenme Yönetim Sistemini kullanan öğretmenlerin EBA kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Bu araştırma nitel araştırma deseni olan durum çalışması deseni kullanılarak yapılmıştır. Mariam (2014) durum çalışmasında bir duruma ilişkin faktörlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığını ve ilgili durumu nasıl etkilediklerinin incelendiğini ifade etmektedir. Buna göre EBA Öğrenme Yönetim sistemini farklı boyutlarıyla incelemek, EBA'nın kullanımına ilişkin faktörleri belirlemek ve bu faktörleri bütüncül bir yaklaşımla ele almak için durum çalışmasından yararlanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde çeşitli branşlarda kamu okullarında EBA Öğrenme Yönetim Sistemini kullanan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Buna göre Ankara ili sınırları içindeki kamu okullarında görev yapan ve EBA'yı kullanan ve gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden 10 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

### Veri Toplama araçlar

Araştırmada EBA ÖYS'nin kullanımında belirlenen sorunları ve olası çözüm önerilerin belirlemek için belirli öğretim basamağından 10 öğretmen ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmeden önce 3 ayrı uzmanın görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler Milli Eğitim Bakanlığı EBA Öğrenme Yönetim Sistemini kullanan öğretmenlerden yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır.

Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik sorular, ikinci bölümde ise EBA Öğretim Yönetim Sistemine yönelik görüşlerini belirlemek için açık uçlu sorular yer almıştır. Görüşme formlarının doldurmaları ve görüşmeye katılmaları için öncelikle öğretmenlerle iletişim kurulmuş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlere yarı-yapılandırılmış görüşme formları gönderilmiştir. COVID 19-Pandemi süresince sokağa çıkma kısıtlamalarının olması nedeniyle görüşmeler Zoom programı üzerinden yapılmıştır. Kayıt alınmasına izin veren öğretmenlerin kayıtları alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularla ilgili cevaplarının ses kayıtları alınmış ve deşifre formu hazırlanarak birebir yazıya dökülüp analizi yapılmıştır. Araştırmada veriler Nvivo 10 Paket Programı kullanılarak ve nitel araştırma veri analiz tekniklerinden "içerik analizi tekniği" ile analiz edilerek yorumlanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin Eba'yı daha çok canlı ders verme, ders atama, öğrenciye akademik destek olma ve ödev verme amacıyla kullanmaktadırlar. Öğretmenler Eba'nın eğitim materyalleri hakkında hem olumlu hem de olumsuz düşünmektedir. 11-12. sınıf seviyelerinde akademik destek ve üniversite soruları başarılı bulunmaktadır. Eba kütüphane de yer alan materyallerin bir kısmı da eğitime destek için yeterli bulunmuştur. Materyallere ilişkin öğretmenlerin çoğu olumsuz görüş bildirmiştir. Özellikle meslek liselerinde okutulan derslere ait materyallerin ders içeriklerini tam anlamıyla kapsamadığı belirlenmiştir. İlkokul, 11-12. sınıf ders materyalleri hariç materyallerin yetersiz ve ders içeriklerini kapsamadığı söylenebilir. Kültür dersleri fizik, kimya matematik için hazırlanan içeriklerin uygun olduğu sonucu çıkarılabilir.

Pandemi süresince öğretmenlerin birçoğu Eba'nın öğretmen iş yükünü hayli artırdığından bahsetmiştir. Uzaktan eğitimin farkı nedeniyle yeni materyaller hazırlamak, dersler için video gibi görselleri temin etmek, ders ön hazırlıklarının farklılığı gibi nedenlerden dolayı öğretmen iş yükünde artış görülmüştür. Farklı görüşlerde söz konusudur. Bazı öğretmenler Eba'nın iş yükünü artırmadığı görüşündedir. EBA'dan dolayı iş yüküne ilişkin görüş farklılıklarının branşlardan ve EBA'da branşlara özgü sunulan materyal desteğinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, EBA, Öğretmen, ÖYS, Yüz Yüze Eğitim, Öğretmen Görüşleri

**Kaynakça**

- Ahmad, S., H. Bangash ve S.A. Khan. (2009). *Emotional intelligence and gender differences*. Sarhad J. Agric. 25(1): 127-130
- Akgül, F., Küpeli, E., Kır, İ . (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Okur Yazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi: Kahramanmaraş İli Örneği* . Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi , 14 (55) , 207-219 . DOI: 10.17755/esosder.44589
- Alkan, C. (1984). *Eğitim Teknolojisi- Kavram, Kapsam, Süreç, Ortam, İşgören, Uygulama*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası: 190-193.
- Alkan, C. (1987). Açık öğretim: *Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 157.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi (6. Baskı)*. Ankara, Anı Yayıncılık: 12-14
- Al Lily, A.E., Ismail, A.F., Abunasser, F.M. & Alqahtani, R.H.A. (2020). *Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture*. Technology in Society. doi:10.1016/j.techsoc.2020.101317
- Bandura, A. (1982). *Self-Efficacy Mechanism in Human Agency*. American Psychologist. 37. 122-147.
- Bozkurt, A . (2017). *Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını*. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi , 3 (2) , 85-124 .
- Çakmak, Z., Taşkıran, C. ve Bulut, B. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (ADYÜEBD), 5 (2), 266-287.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. UpperSaddleRiver, NJ: Pearson Education
- Demir, D , Özdiç, F , Ünal, E . (2018). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Portalına Katılımın İncelenmesi* . Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 20 (2) , 407-422. DOI: 10.17556/erziefd.402125
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). *EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme*. Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(14), 111-124.
- EBA Tanıtım Kılavuzu (2017), Erişim adresi.  
[https://kutahyaaturkeml.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/43/01/751091/dosyalar/2020\\_08/14004110\\_13103514\\_06222531\\_eba\\_tanitim.pdf](https://kutahyaaturkeml.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/43/01/751091/dosyalar/2020_08/14004110_13103514_06222531_eba_tanitim.pdf) adresinden 10 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O. & Lencastre, J.A., (2020). *Students’ perceptions on distance education: A multinational study*. Int J Educ Technol High Educ 17, 18 (2020).
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden 23 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.



## Özel Okul Yapılarının Mimari Esneklik Bağlamında İncelenmesi: Kayseri Kenti Örneği

Fatma Betül Künyeli, Murat Çağlar Baydoğan

Mimarlık Erciyes Üniversitesi

### Problem Durumu

Teknolojinin çok hızlı geliştiği günümüzde yaşam şekillerimiz ve alışkanlıklarımız da aynı hızla değişim göstermektedir. Teknolojinin gelişmesi ile bilgiye ulaşım hızı artmakta ve bilgi elde etmek çok daha kolay hale gelmektedir. Şuanda içinde bulunduğumuz bilgi çağında, ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin eğitim ve eğitim sistemleri ile doğru orantılı olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda ülkelerin gelişebilmesi ve ilerleyebilmesi için gerekli olan nitelikli insan gücü ve sayısına; iyi bir eğitim ve iyi bir eğitim sistemiyle ulaşabileceği düşünülmektedir. Eğitim insanın doğumundan ölümüne kadar sürekli devam eden bir süreçtir. Ülkelerin uygulamakta oldukları eğitim sistemleri eğitim yapılarını etkilemekte ve değişimlerine sebep olmaktadır. Bir başka deyişle; eğitim yapıları bir ülkedeki eğitim ve eğitim sisteminin geçirmiş ve/veya geçirmekte olduğu değişimlerden etkilenmektedir. Ayrıca bir insanın yaşamının önemli bir bölümü eğitim yapılarında geçmektedir ve eğitim yapılarının dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de en çok üretilen yapı türlerinden biri olduğu bilinmektedir. Bu gibi sebeplerle yapılan çalışma eğitim ve eğitim mekanları çerçevesinde ele alınmakta, eğitim yapıları tasarımı eğitim sistemi ve mekan arasındaki bağlantı ortaya konulmakta ve mekana ilişkin beklenti ve zorunlulukların ne şekilde karşılanabileceğine dair akla gelen sorulara yanıt aranmaktadır. Küreselleşen dünyanın ihtiyaçları, gelişen teknoloji ve ülkelerin ekonomik durumları, politik süreçleri, nüfusları ve günümüzde de hala var olan ve yaşamakta olduğumuz ve tüm dünyayı etkisi altına alan salgın hastalıklar gibi pek çok etkene bağlı olarak şekillenen eğitim sistemleri; eğitimin yapıldığı mekanlar olan okulların mekan kurguları, kullanım şekilleri, mimari dilleri, yapım şekilleri gibi pek çok özelliklerinin değişimine sebep olmaktadır. Değişen eğitim sistemi ile bugünün ihtiyaçları karşılanırken; geleceğe yönelik ihtiyaçlar da göz önünde bulundurularak esnek ve yaşam boyu sürdürülebilir eğitimin ifade edilmesi gerekmektedir. Değişen eğitim sisteminin eğitim mekanlarında gerçekleşebilmesi ‘mimari esneklik’ yaklaşımıyla tasarlanmış ‘esnek eğitim yapıları’ ile mümkün olmaktadır. Dünyada ve ülkemizde meydana gelen değişimlerin benzerinin yaşandığı Kayseri kentinde, son dönemde yapılan ve belirlenen 6 adet özel okul yapısının mimari esneklik açısından değerlendirilmesi çalışmanın ana amacını oluşturmaktadır. Genel olarak giderleri devlet tarafından karşılanmayan eğitim-öğretim kurumları özel okul (özel eğitim yapısı) olarak adlandırılmaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan 1980’li yıllara kadar özel okulların gelişimi durağandır. 1980’li yıllardan itibaren devlet teşviki ile ülkemizdeki sayısı ve gelişimi artan özel okullardan daha nitelikli eğitim ortamı sağlama ve fiziksel mekan kalitesinin daha yüksek olması beklenmektedir. Çalışma kapsamında ele alınan esneklik yaklaşımı fiziksel mekan kalitesini artıran ve günümüz şartlarına uyum sağlama ve ülkelerin gelişmesi için nitelikli insan gücünün yetişmesini sağlayan eğitim sistemine uygun eğitim mekanlarının daha kolay ve uzun vadede daha ekonomik olarak üretilmesine olanak tanıyan bir yaklaşımdır. Esneklik yaklaşımı ile öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecekleri, bireysel ya da grup çalışması yapabilecekleri ve sosyalleşebilecekleri; fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyecek nitelikte mekanlar yaratılabilmektedir. Bu bağlamda değişime açık ‘esnek’ eğitim yapıları tasarımı yapılmalı ve yaygınlaşmalıdır.

### Yöntem

Yapılan çalışma kuramsal bilgi ve alan çalışması olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kuramsal bilgi kısmında eğitim yapıları ve tasarımları ile ilgili mimari kaynaklara ek olarak eğitim, psikoloji, sosyoloji, şehircilik gibi farklı bilim dallarına ait literatür araştırmaları yapılmış, kaynaklar belirlenmiş, konu ile ilgili literatür özeti çıkarılmış ve mimari bağlamda esneklik incelenmesi için kriterler belirlenmiştir. Alan çalışması bölümünde ise kuramsal bilginin uygulama alanında gözlemlenmesi, eğitim yapılarının potansiyellerinin araştırılması ve olası değerlendirme sonuçlarının tartışılabilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda Kayseri kenti merkezine bağlı Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçeleri sınırları içerisinde bulunan ve 2010 yılı ve sonrası inşası ve/veya tadilatı gerçekleşen 6 adet özel okul yapısı (ilkokul, ortaokul ve lise binaları) seçilerek, mimari projelerine (vaziyet planı, kat planları, kesit, görünüş vb.) ulaşılmış; yerinde gözlem yapılarak belirlenen mimari esneklik kriterleri doğrultusunda incelenmiş ve eğitim mekanları üzerinden değerlendirilmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında zaman dilimi olarak 2010 yılı ve sonrası dönemin seçilmesinin sebebi; 12 yıllık zorunlu temel eğitimi öngören ve 4+4+4 sisteme geçilmesini öngören yasa 2012 yılında yürürlüğe girmiştir. Belirtilen eğitim sisteminde meydana gelen değişimin mekana yansması bu dönemde inşa edilen ya da belirtilen sistem doğrultusunda tadilat yapılarak giderilmeye çalışılan eğitim yapılarında incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışma ile MEB’e bağlı özel okullar için tasarlanan projelerin, eğitim sistemi değişmesi sonucu yaşanan değişikliklere, kullanıcı ihtiyaç ve isteklerine yanıt verip-veremediği ve esneklik ölçütünün uygulanıp-uygulanmadığı araştırılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapı standartlarının geliştiği ve hızlanarak gelişmeye devam ettiği günümüz bilgi çağında eğitim mekanlarının aynı ivmeyi yakalamadığı görülmektedir. Esneklik ölçütü değerlendirmelerine göre incelenen 6 adet MEB'e bağlı özel okullara dair, 6 farklı kişi ya da kurumlar tarafından desteklenerek üretilen proje elde edilmiştir. Özel kişi ya da kurumlarca tasarlanan MEB'e bağlı özel okul projeleri, devlet okullarında uygulanan tip projelere kıyasla daha çok 'kullanıcı odaklı' ve 'kullanım esnekliği' yaklaşımı olan yapılar olarak gözlemlenmiştir. Ancak incelenen özel okullar dar bir arazi üzerine inşa edilmiştir. Bu durum incelenen özel okullarda çocukların gelişiminde çok önemli olduğu bilinen açık ve yeşil alanların yetersizliği sorununu gözler önüne sermiştir. Ayrıca özel okulların şehir merkezlerinden uzak yerlere konumlandırılması, ulaşılabilirliğin yalnızca servis ve/veya özel araçlarla yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda arazi konumu ve büyüklüğü açısından özel okulların kullanıcılarının fiziksel ve zihinsel ihtiyaçlarını göz önüne almadan; ekonomik sebeplerin daha ön planda tutularak tasarlandığı düşünülmüştür. Planlama ve yapım esnekliği bulunmayan incelenen projelerde, derslik organizasyonu ve kullanılan mobilyalar açısından kullanım esnekliği devlet okullarındaki tip projelere oranla daha fazla görülmüştür. Kullanılan mobilyaların çoğunun hareketli ve hafif olması bunun sebeplerindedir. Sonuç olarak genel anlamda incelenen özel okul projelerinin değişim ve gereksinimlere cevap veremediği, yeniliklere uyum sağlayamadığı ve kullanıcı ihtiyaçlarının göz önüne alınmadan tasarlandığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim yapıları, özel okullar, tasarım ölçütleri, mimari esneklik, kayseri

## Kaynakça

Atasoy, A., (1973). Değişen İhtiyaçlar Karşısında Konut Tasarlamasının Mevcut Konutların Değerlendirilmesi Yolu ile Geliştirilmesi, ss. 64-65. İTÜ Mimarlık Fakültesi, İstanbul, 126s.

Cüceloğlu, D., 2015. İnsan ve Davranışı, ss. 30. Remzi Kitabevi, İstanbul, 591s.

Çetin, D. F., 1999. Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Ünitelerinde Değişen Kullanıcı Gereksinimlerine Bağlı Esnek Tasarlama Faktörlerinin Belirlenmesi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 205 s., İstanbul.

Demirkan, H., 1995. Eğitim Kalitesine Uygun Öğrenme Mekanları Tasarımı. 5. Ergonomi Kongresi, MPM Yayınları, No:570, İstanbul, ss. 413-420.

Deniz, Ö. Ş., 1999. Çok Katlı Konut Tasarımında, Kullanıcıların Esneklik Taleplerini Karşılacak Yapı Elemanlarının Seçimine Yönelik Bir Karar Verme Yaklaşımı. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 310s., İstanbul.

Ertürk, S., 1991. Eğitimde Program Geliştirme, ss. 12. Meteksan Yayınları, Ankara, 182s.

Forty, A., 2000. Words And Buildings - A Vocabulary Of Modern Architecture. Thames & Hudson Inc, 268s., Newyork, USA.

Gür, Ş.Ö. ve Zorlu T., 2002. Çocuk Mekanları, s. 9-10, 23- 29. YEM Yayınları, Trabzon,304s.

[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.-GTS.59a1f19c6996b7.66218987](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.-GTS.59a1f19c6996b7.66218987), (Erişim Tarihi: 15.08.2017).

[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=-TDK.GTS.59a1f14aa16498.15669100](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=-TDK.GTS.59a1f14aa16498.15669100), (Erişim Tarihi: 08.08.2016).

[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b493e4f677da9.29247591](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b493e4f677da9.29247591), (Erişim Tarihi: 15.11.2016).

[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b493e450edd65.04920426](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b493e450edd65.04920426), (Erişim Tarihi: 15.08.2017).

<http://www.agu.edu.tr/news/1373/AG%C3%9C%20Mimarl%C4%B1k%20Fak%C3%BCltesi%20C4%B0%C3%A7in%20Arama%20Konferans%C4%B1>, (Erişim Tarihi: 23.04.2018).

[https://www.archdaily.com/catalog/us/products/19044/where-to-increase-flexibility-in-schools-skyfold?ad\\_source=neufert&ad\\_medium=gallery&ad\\_name=close-gallery](https://www.archdaily.com/catalog/us/products/19044/where-to-increase-flexibility-in-schools-skyfold?ad_source=neufert&ad_medium=gallery&ad_name=close-gallery), (Erişim tarihi: 20.10.2020).

<https://www.arkitera.com/haber/hong-kongda-cocuklarin-ozgurce-kesif-yapabilecegi-bir-anaokulu/>, (Erişim tarihi: 21.10.2020).

- <http://www.emrearolat.com/gallery/agu-sumer-campus/>, (Erişim Tarihi: 22.04.2018).
- <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/-1.5.4306.pdf>, (Erişim tarihi: 29.06.2018).
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_m\\_gts&arama=gts&guid=-TDK.GTS.5b4b71cfa56c37.75004339](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_m_gts&arama=gts&guid=-TDK.GTS.5b4b71cfa56c37.75004339), (Erişim Tarihi: 09.05.2018).
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=-TDK.GTS.5a8e21e77e8084.42432865](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=-TDK.GTS.5a8e21e77e8084.42432865), (Erişim Tarihi: 06.02.2018).
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&kelime=mekân&uid=35221&guid=TDK.GTS.59b7ab49cadac7.91856548](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=mekân&uid=35221&guid=TDK.GTS.59b7ab49cadac7.91856548), (Erişim Tarihi: 05.02.2018).
- <https://archello.com/project/demokratos#stories>, (Erişim Tarihi: 25.04.2018).
- <https://en.oxforddictionaries.com/definition/school/>, (Erişim Tarihi: 08.08.2017).
- <https://www.ahh.nl/index.php/en/projects2/9-onderwijs/25-raffaello-primary-and-secondary-school-rome-italy>, (Erişim Tarihi: 17.04.2018).
- <https://www.archdaily.com/801563/english-for-fun-flagship-in-madrid-lorena-del-rio-plus-inaqui-carnicero>, (Erişim Tarihi: 15.04.2018).
- İslamoğlu, Ö., 2014. Okullarda Esneklik Stratejilerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Yöntem Önerisi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 301s., Trabzon.
- İslamoğlu, Ö., Usta G., 2016. Herman Hertzberger Okullarında Esneklik Anlayışı. Mimarlık Dergisi 390, 106-112.
- Karabey, H., 2004. Eğitim Yapıları: Geleceğin Okullarını Planlamak ve Tasarlamak Çağdaş Yaklaşımlar, ss. 1, 9, 13. İlkeler Literatür Yayıncılık, İstanbul, 160s.
- Künyeli, F. B., 2018. Eğitim Yapılarının Esneklik Bağlamında Değerlendirilmesi: Kayseri Örneği. Erciyes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, 276s., Kayseri.
- Öncül, R., (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, ss. 391, 409. MEB Yayınları, İstanbul, 1221s.
- Sarp, A., 2007. Sağlıklı Bir Yapının Sürdürülebilirlik Sürecine Yönelik Bir Model Önerisi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 213s., İstanbul.
- Schneider, T. ve Till, J., 2007. Flexible Housing. ss.15. Architectural Press Elsevier Linancre, Jordan Hill, Oxford, 237s.
- Sezgin, O., 1991. Üçüncü Neslin Eğitimi, ss.6 . Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara. 316s.
- Tanilli, S., 1998. Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?, ss. 11-13. Cumhuriyet Kitapları Yayınevi, İstanbul, 221s.
- Tekeli, İ., 2013. Eğitim Üzerine Düşünmek., Birinci Basım, ss. 18. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, İstanbul, 95s.
- Tozar, Y., 2010. Eğitim Politikası ve Demokrat Parti Dönemi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 153s. İstanbul.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H., 2002. Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan. Milli Eğitim Dergisi, 153-154.
- Üst, S., 2015, "Konutlarda İç Mekân İle Mobilya Etkileşimi Bağlamında Mobilyaya Dair Özelliklerin İncelenmesi". Standart Dergisi, Sayfa 103-118, İstanbul.
- Yürekli, F., 1983. Mimari Tasarımda Belirsizlik: Esneklik / Uyabilirlik İhtiyacının Kaynakları ve Çözümü Üzerine Bir Araştırma, ss. 8, 9, 58. İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul, 141s.

## Okul İklimi Modeli

**Murat Günel, Nilay Keskin Samancı, Gülşah Özkan İnal, Melisa Karakaya, H. İpek Gökbel, Haydar Karaman**

MEB, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Kalkınma Atölyesi, Kalkınma Atölyesi, Kalkınma Atölyesi, Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon belgesinde değinildiği gibi, okullar kendi koşulları içinde gözetilerek mercek altına alınmalı ve incelenmelidir (MEB, 2019). Çünkü her okul, fiziki yapısı, bulunduğu bölge, öğrenci-veli ve öğretmen profilleri ile birbirinden farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahiptir; yani, her okulun kendine özgü bir iklimi vardır. Okul iklimi ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların okul iklimini; okul yaşamının niteliği ve kişiliği (Ulusal Okul İklimi Konseyi [NSCC], 2007), bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler (Welsh, 2000); okulun kişiliği (Hoy ve Miskel, 2010); öğretmenlerin ve öğrencilerin güven ve saygı algısı (Manning ve Saddlemire, 1996); okuldaki ilişkilerin kalitesi (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006); öğrencinin öğrenmesine etki eden faktörler toplamı (Balci, 2013); zamanla oluşan bir yaşam tarzı (Balci, 1993); okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler dahil olmak üzere herkesin etkilediği ve etkilendiği örgütsel özellik (Çalık ve Kurt, 2010); şiddetin önlenmesini ve öğrenme sürecini destekleyen güvenli okul ve okul ortamı (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011); okulda oluşan duygusal ortam ve atmosfer (Altun, 2001) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Söz konusu tanımlar incelendiğinde araştırmacıların okul iklimini tanımlarken farklı dinamiklere odaklandıkları görülmektedir (Smith, Connolly ve Prysoski, 2014). Bunun sebebi, her okulun kendine has dinamiklerle farklı iklime sahip olması olarak açıklansa da (Hoy, 2003), literatürde, okul ikliminin olumlu (iyi/açık/destekleyici) ve olumsuz (zayıf/kapalı/tehdit edici/otoriter) göstergeleri hakkında görüş birliği bulunmaktadır.

Türkiye’de okul iklimi bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde örgütsel yapı, öğrenme öğretme süreçleri ve sosyal duygusal öğrenme açısından okul iklimini bir bütün olarak inceleyen çalışmaların bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan okul iklimi çalışmalarının bir kısmının okulların güçlü ve gelişime açık yönlerini ortaya çıkarmadan yani mevcut ihtiyaçlara odaklanmayan faaliyetlerden oluştuğu; bu faaliyetlerin de genellikle okula dışarıdan bir müdahale (tek seferlik toplantı ve seminerler, atölyeler, görüşmeler, fiziksel bakım ve onarım vb.) şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Bu tespitler doğrultusunda bu çalışmada ‘Bir okuldaki tüm paydaşların tutumlarını, algılarını, davranışlarını, performanslarını ve birbirleriyle ilişkilene şekillerini etkileyen unsurlar nelerdir ve bir okulda bu unsurları inceleme mekanizması nasıl işler?’ sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda bir okulun mevcut ikliminin tespit edilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik mekanizmaların neler olabileceği ve uygulama basamaklarının nasıl yürütüleceğine yönelik bir aracın/metodun geliştirilmesi hedeflenmiştir.

### Yöntem

Araştırma boyamsal bir model geliştirme çalışması olmakla birlikte, model geliştirmeye yönelik veri toplama ve etki değerlendirme süreçlerinde karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş İstanbul’daki iki devlet okuludur. Çalışmalar farklı zaman aralıklarında kademeli ve boyamsal olarak gerçekleştirilmiştir. Önce 2016-2018 yılları arasında İstanbul’da bir devlet okulunda Sabancı Vakfı’nın desteğiyle “Okul İkliminin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Projesi” yürütülmüştür. Daha sonra, geliştirilen sözkonusu okul iklimi modeli, 2019-2021 yılları arasında “Okul İklimi Modelinin Yaygınlaştırılması” projesi kapsamında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Sabancı Vakfı desteğiyle, İstanbul’da bir devlet okulunda pilotlanmıştır.

2016-2018 yıllarında yürütülen çalışma kapsamında, okul ikliminin ve kültürünün ‘okul paydaşları tarafından oluşturulan ve değiştirilen’ olgular olduğu gerçeğinden hareketle, öncelikle ulusal ve uluslararası alanyazın doğrultusunda öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik değerlendirme formları geliştirilmiş; okul iklimi değerlendirme formları ve odak grup görüşmesi gibi nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak okuldaki mevcut okul iklimi ve okul iklimini belirleyen unsurlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ardından geliştirilmesi gerektiği düşünülen alanlara yönelik stratejiler belirlenmiş ve bu doğrultuda faaliyetler hayata geçirilmeye başlanmıştır. Bu faaliyetler zamansal açıdan ardışık ve aynı zamanda girift bir yapıda işleyen “Keşif, Bulgu, Kurgu, Uzlaşma ile Uygulama ve Modelleme” başlıkları altında yürütülmüştür. Süreçteki deneyimler, yürütülen faaliyetler ve süreç içerisinde etkin bir şekilde işletilen geri bildirim mekanizması sayesinde, bir okuldaki “olumlu okul ikliminin göstergeleri” ortaya çıkarılmış; bir okulda “olumlu okul

iklimi” yaratmaya yönelik süreç akışı da eş zamanlı olarak modellenmiştir. Bu bağlamda etkili bir okul iklimi için öngörülen sürdürülebilir- yaygınlaştırılabilir model taslağı oluşturulmuştur.

Oluşturulan taslak Okul iklimi Modeli, modelin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek amacıyla, 2019-2021 yılları arasında bir meslek lisesinde pilotlanmıştır. Pilotlama sürecinde modelin bir parçası olan ve okulun mevcut iklimini ortaya çıkarmaya yönelik olarak geliştirilen değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması da yapılmış, “Hazırlık, Keşif, Ortaklaşma-Uzlaşma, Uygulama ve İzleme ve Etki Değerlendirme” aşamaları yürütülerek süreç kurgusuna yönelik paydaşların (idareci, öğretmen, öğrenci ve veliler) odak grup görüşmeleri ile görüşleri alınmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

--	--	--	--	--	--

Ortak bir hedefin, aklın, ilkelerin ve yaşamın ürettiği ilişkiler, olumlu ve etkili bir okul ikliminde beslenip gelişebilmektedir. Böyle bir eğitim ortamının yaratacağı demokratik okul ortamı ise kişilerden/yöneticilerden bağımsız, şeffaf, adil, sürdürülebilir ve ilkeler üzerine inşa edilen bir sistem kurulmasına öncülük edecektir. Bu çalışma çerçevesinde yapılan okul iklimi tanımından hareketle, saha çalışmaları ve alanyazın ışığında, bir okulun bütün olarak iyi olma halini, yani iklimini ortaya çıkaran ve gelişimini destekleyen bir model ortaya konmuştur. Üç ana boyut ve her boyut altında ele alınan ve bu boyutların nasıl işlediğinin birer göstergesi olan, iç mekanizma olarak tanımlanan onbir dinamiğe dayanan Okul İklimi Modelinin amacı, okulun kendi ihtiyaçlarını belirleme ve gelişim süreçlerini destekleyerek öğretmenler ve öğrencilerin potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmaktır.

Modelin dayandığı üç anaboyut Örgütsel yapı, Öğrenme-öğretme süreçleri ve Sosyo-duygusal yapı olarak tanımlanmıştır. Ana boyutlar altında ele alınan göstergeler ise şeffaflık, aidyet, ilişkiler, karar alınma katılım, iş birliği, güven, adalet, ortak hedef, motivasyon ve inisiyatif alma, saygı kavramlarını kapsamaktadır. Ana boyutların ölçme-değerlendirmesi amacıyla da “Okul İklimi Standartları ve Hedefleri” geliştirilmiş; modelin okullarda nasıl uygulanacağına ilişkin uygulama basamakları oluşturulmuştur (Şekil 1). Okul iklimi modeli ve uygulama basamaklarının pilotlama sürecinde, okul ikliminin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için yapılan planlamaların, uygulamaların ve izleme süreçlerinin okullara rehberlik ettiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okul iklimi, Okul iklimi modeli, okul gelişimi, sosyal ve duygusal öğrenme, örgütsel yapı

### Kaynakça

- Altun S.A. (2001). Örgüt sağlığı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Balcı, A. (2013). Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 35(157), sf. 167-180.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(4), 73-84.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. J. W. Guhtrie (Ed.), Encyclopedia of education (2. baskı) (s. 2121-2124) içinde, New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi. teori, araştırma ve uygulama (S. Turan, Çev., Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Loukas, A., Suzuki, R. ve Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. Journal of Research on Adolescence, 16(3), 491-502.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim Vizyonu, <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 04.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Manning, M. L. ve Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. NASSP Bulletin, 80(584), 41-48.
- National School Climate [NSCC] (2007). What is school climate. Erişim tarihi 3 Mayıs 2019, <https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate>
- Smith, T. K., Connolly, F. ve Pryseski, C. (2014). Positive School Climate: What It Looks Like and How It Happens: Nurturing Positive School Climate for Student Learning and Professional Growth. Baltimore Education Research Consortium.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567(1), 88-107.

## Okul İklimi Modelinin Uygulanması: Etki-Değerlendirme Çalışması

Nilay Keskin Samancı, Gülşah Özkan İnal, Melisa Karakaya, H. İpek Gökbel, Elif Adıbelli Şahin

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Kalkıma Atölyesi, Kalkınma Atölyesi, Kalkınma Atölyesi, Kalkınma Atölyesi

### Problem Durumu

Alanyazın incelendiğinde genel olarak araştırmacıların “okul iklimini” betimlerken aynı kavram etrafında farklı tanımlamalarda buldukları görülmektedir (Ellis, 1988; Smith, Connolly ve Pryseski, 2014). Bunun sebebi, bazı akademisyenlerin de ifade ettiği gibi her okulun kendine has bir iklime sahip olması, okulun değişen içsel ve dışsal dinamiklerden sürekli bir şekilde etkilenmeye ve kendi sosyal yapısını inşa etmeye devam etmesi olarak açıklanabilir (Hoy, 2003). Farklı araştırmacılar tarafından yapılan “Okul İklimi” tanımları incelendiğinde; okulun kişiliği (Hoy ve Miskel, 2010); okul yaşamının niteliği (Ulusal Okul İklimi Konseyi [NSCC], 2007), okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler dahil olmak üzere paydaşların etkilediği ve etkilendiği örgütsel özellik (Çalık ve Kurt, 2010) tanımları öne çıkmaktadır.

Alanyazına, okul iklimi kavramına ve niteliklerine dair farklılaşan tanımlar olmasına rağmen okul ikliminin olumlu ve olumsuz göstergeleri hakkında görüş birliği bulunmaktadır. Ellis (1988)’e göre; olumlu “iklime” sahip bir okulda öğrencilerin hevesli ve çalışkan, öğretmenlerin iş birliğine açık ve özverili, okul idarecilerinin öğretmenlerle karşılıklı güven, saygı ve anlayışa dayalı destekleyici bir ilişki içinde olduğu görülmektedir

Bu noktadan hareketle, okul iklimi, bir okuldan diğer okula değişim gösteren, okul içi ve dışı tüm paydaşların; sosyal bağlarını, ilişkilerini, okuldaki eğitsel ve yönetsel süreçlere katılımlarını, fiziksel ve duygusal anlamda güvende olma hallerini, organizasyon yapılarının toplam kalitesini ve karakterini yansıtan, bu mekanizmaların nasıl işlediğini ortaya koyan göstergeler bütünüdür. Söz konusu göstergelere odaklanarak, Sabancı Vakfı ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından desteklenen okul iklimi projesi kapsamında, bir okulun iklimi örgütsel yapı, sosyal ve duygusal öğrenme, öğrenme-öğretme süreçleri olmak üzere üç ana boyutla araştırılmış ve bu boyutların okuldaki göstergelerine odaklanan okul iklimi modeli geliştirilmiştir. Ulusal ve uluslararası alanyazın taramaları ve iki yıl boyunca süren saha araştırmalarına dayanarak oluşturulan okul iklimi modeli, bir okulun kendi ihtiyaçlarını belirleme ve gelişim süreçlerini bütüncül olarak destekleyerek öğretmenler ve öğrencilerin potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmayı amaçlar. Temel olarak okul iklimi modeli 3 ana boyuttan oluşur. Bu boyutlar, bir okuldaki tüm paydaşların sosyal ve duygusal iyi olma hallerini korumayı ve izlemeyi amaçlayan sosyal ve duygusal öğrenme; tüm paydaşları ile birlikte öğrenme engellerini ortadan kaldıran ya da azaltan koşulların oluşmasını izlemeyi amaçlayan öğrenme-öğretme süreçleri; bir örgüt olarak okulun amaçları, örgütsel yapısı ve süreçleri bağlamında standartlaşmasını amaçlayan örgütsel yapıdır. Modelde aynı zamanda ana boyutlarının okul ikliminde nasıl işlediğinin bir göstergesi olarak iç mekanizmalar belirlenmiş (ki bu iç mekanizmalar; tüm paydaşların karar alımına katılımı, inisiyatif alma, ilişkiler, iş birliği, aidiyet, öğrenmeye dair/mesleki motivasyon, kendini güvende hissetme, kendini değerli ve önemli hissetme, kendine ve başkasına saygı duyma düzeyleridir) ve modelin ana boyutları (Örgütsel yapı, öğrenme-öğretme süreçleri ve sosyo-duygusal yapı) içerisindeki standart ve hedeflerin söz konusu iç mekanizmaları yansıtmaları önceliklendirilmiştir.

Örgütsel yapı, öğrenme-öğretme süreçleri ve sosyo-duygusal yapının kapsadığı iç dinamikler bağlamında sahada yürütülen faaliyetlerin etki değerlendirme bulguları ve ulusal/uluslararası alanyazın dikkate alınarak etkili bir okul ikliminin sahip olması gereken unsurlara odaklanılan “Okul İklimi Standartları ve Hedefleri” geliştirilmiştir. Söz konusu okul iklimi boyutlarını ve okul iklimi standartları ve hedeflerini kapsayan okul iklimi modelinin okullarda nasıl uygulanacağına ilişkin okul iklimi modelinin uygulama basamakları da oluşturulmuştur.

Okul iklimi modelinin öğretmen ve öğrencilerin potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak için zengin bir okul iklimi portresi çizdiğine inanılmaktadır. Bu noktadan hareketle, bu çalışma kapsamında, okul iklimi projesi kapsamında geliştirilen okul iklimi modelinin İstanbul’da bir meslek lisesinde pilot çalışması yapılmış, model kapsamında yürütülen faaliyetlerin ele alınan iç dinamiklere etkisi değerlendirilmiş ve “Okul iklimi modeli bir okulda nasıl işler?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada geliştirilen modelin okul iklimine etkisini değerlendirebilmek amacıyla, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın nitel



verileri odak grup görüşmesi ve açık uçlu sorular içeren basılı anket formu ile nicel veriler ise, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “okul iklimi değerlendirme formu” aracılığıyla elde edilmiştir.

Araştırma, okul iklimi modeli içerisinde tanımlanmış olan süreç kurgusu bağlamında “Hazırlık, Keşif, Ortaklaşma-Uzlaşma, Uygulama” aşamaları takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Her bir aşamada sürecin etkisini değerlendirmeye yönelik izleme-değerlendirme çalışmaları yürütülmüştür. Hazırlık aşamasında, okul paydaşları proje hakkında bilgilendirilmiş ve okulda paydaş katılımı ile Okul İklimi Ekibi (OİE) oluşturulmuştur. Keşif aşamasında, 75 öğretmen, 416 öğrenci ve 107 veliye “okul iklimi değerlendirme formu” öntest olarak uygulanmıştır. Katılımcılardan her bir standardın okullarında ne sıklıkla gerçekleştiğine dair görüşlerini “Hiçbir Zaman”, “Bazen”, “Her Zaman” ve “Fikrim Yok” skalasında değerlendirmeleri istenmiştir. “Okul iklimi değerlendirme formu”na ek olarak öğrencilerden “Okulda beğendiğin 3 şey nedir?, Okulda değiştirmek istediğin 3 şey nedir?” açık uçlu sorularını içeren bir anket de uygulanmıştır. Okul iklimi modelinin uygulanması sürecinde zaman zaman uygulamalara ve modele ilişkin paydaş görüşlerinin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla da odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Modelin keşif aşamasında, araştırma kapsamında elde edilen öntest niteliğindeki nicel ve nitel veriler, proje uzmanlarının desteğiyle OİE tarafından analiz edilmiş, okulun gelişime açık öncelikli alanları belirlenmiştir. Ortaklaşma ve uzlaşma aşamasında ise okulun gelişim alanları doğrultusunda eylem planı hazırlanmış ve okulun bütün paydaşları ile paylaşılmıştır. Uygulama aşamasında okulda belirlenen öncelikli alanları iyileştirmeye yönelik öğretmen, öğrenci ve veliler için hazırlanan eylem planındaki faaliyetler yürütülmüştür. Öğretmenlere yönelik yürütülen çalışmalar, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönleri ile birlikte duygularının kendi davranışları üzerindeki etkilerini fark etmelerine destek olmayı amaçlamıştır. Öğrencilere yönelik yürütülen çalışmalar ile öğrencilerin öz düzenlemelerini destekleyerek eğitim hayatlarını iyileştirmeleri; başkalarına yönelik duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını düzenlemeleri; sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılamaları; olumlu sosyal davranışları içselleştirmelerini sağlayarak okulun iyi olma halini geliştirmeleri amaçlamıştır. Velilere yönelik çalışmalar, velilerin duygularının davranışları üzerindeki etkilerini fark etmelerine destek olmayı amaçlamıştır.

Uygulama aşaması tamamlandığında yürütülen faaliyetlerin etkisini değerlendirmek için öğretmen, öğrenci ve veli gruplarıyla toplamda 8 odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bununla birlikte Keşif aşamasında uygulanan mevcut değerlendirme formu 105 öğrenci, 55 veli ve 38 öğretmene son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Son-test uygulaması pandemi döneminde uygulandığı için, bu süreçte katılımcılara ulaşmadaki kısıtlılık sebebiyle sayı ön test göre daha azdır. Nicel veriler analiz edilirken her bir değerlendirme seçeneği için verilen cevapların yüzdeleri hesaplanmış ve hiç bir zaman yüzdesinin azaldığı ve her zaman yüzdesinin arttığı durumlar olumlu yönde değişim olarak değerlendirilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Belirlenen öncelikli hedeflere ilişkin her bir paydaş için ön-test ve son-test bulguları kıyaslandığında, uygulamalar sonucunda öğretmen ve öğrencilerin öncelikli olarak belirlenen tüm hedeflere ilişkin görüşlerinin olumlu yönde, velilerin ise bazılarının olumlu bazılarının olumsuz yönde değiştiği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, uygulamaların paydaşların kişisel ve sosyal farkındalıkları ile birlikte öz yönetim, sosyal ilişki(ler)i yönetme ve sorumlu karar alma becerilerini desteklediği söylenebilir. İç mekanizmalara dair son test bulguları incelendiğinde, okul iklimi çalışmalarının en çok paydaşlar arasındaki ilişkileri (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, veli-öğretmen) artırarak okul iklimine destek oldukları gözlemlenmiştir.

Odak grup görüşmeleri bulguları ile nicel bulgular arasında da paralellikler gözlemlenmiştir. Veliler; çalışmaların hem öğrenci-öğrenci hem de öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu etkilediğini, şefkat ve güvene dayalı bir dil geliştiğini gözlemlediklerini, öğretmenlerin çocukların arkasında durduklarını ve yaptıkları/yapacakları işlerde/projelerde bu sayede daha güven ve heyecan duyduklarını söylemişlerdir. Benzer şekilde öğrenciler de okulda en çok değişen şeyin paydaşlar arasındaki iletişim olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ise karar verme mekanizmasına doğrudan katılma, okula yön verme ve inisiyatif almanın, bu modelin en önemli noktası olduğunu; öğrenci çalışmalarında olduğu gibi öğretmenlerin de kendi fikirlerini seslendirme ve okul yönetimine katılma imkanı bulduklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul iklimi, Okul iklimi modeli, okul gelişimi

### **Kaynakça**

Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 35(157), 167-180.

Ellis, T. I. (1988). School climate. Research Roundup, 4(2), 2-6.

Hoy, W. K. (2003). School climate. J. W. Guhtrie (Ed.), Encyclopedia of education (2. baskı) (s. 2121-2124) içinde, New York: Thompson Gale.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi. teori, araştırma ve uygulama (S. Turan, Çev., Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

National School Climate [NSCC] (2007). What is school climate. Erişim tarihi: 3 Mayıs 2019, <https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate>

Smith, T. K., Connolly, F. ve Pryseski, C. (2014). Positive school climate: What it looks like and how it happens: Nurturing positive school climate for student learning and professional growth (ED553170). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553170.pdf>

## Türkiye Yükseköğretimi Akreditasyon Çalışmalarındaki Kavramsal, Olgusal, Tematik ve Yöntembilimsel Eğilimler

Mehmet Arif Bozan, Zeynep Türk, Somayyeh Soysal, Yılmaz Soysal

Istanbul Aydın Üniversitesi

### Problem Durumu

Yükseköğretimde akreditasyon, üniversitelerin kalite bağlamında önemli gördüğü bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır. Üniversitelerin kalite ve sunduğu eğitim açısından uluslararası olarak ortak bir zeminde olması eğitimin evrenselliği açısından da önemlidir. Bu kapsamda en önemli gelişmelerden birisi Bologna Süreci'dir. Bologna Süreci eğitimde uluslararası hareketliliği artırmak maksadıyla hükümetlerin kendi aralarında gerçekleştirdiği anlaşmayla başlamıştır (Süngü ve Bayrakçı, 2010). Bologna sürecinde yükseköğretimde uluslararasılaşma anlamında şu 6 madde yer almaktadır (Elmas, 2012):

1. Yükseköğretim diplomaları ya da derecelerinin diğer yükseköğretim kurumlarıyla kıyaslanabilir olması.
2. Yükseköğretim derece sisteminin lisans ve yüksek lisans şeklinde olması.
3. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)'nin uygulamaya geçmesi.
4. Kalite güvencesi sistemleri ağını yükseköğretim temelinde oluşturmak ve bu ağı kurumlar arasında yaygınlaştırılması.
5. Akademisyenlerin ve öğrencilerin yükseköğretim kurumları arasında hareketliliğin artmasını sağlama.
6. Öğrencilerin, akademisyenlerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımını teşvik etmek.

Bologna Süreci metninde yer alan maddelere bakıldığında bu sürecin sağlanması için ortak bir kalite anlayışının olması gerekmektedir. Bu amaçla akreditasyon olgusu öne çıkmaktadır. YÖK (2021), akreditasyonu, "Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı ve yükseköğretim kurumu tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence süreci" olarak tanımlamıştır. Yükseköğretimde akreditasyona yönelik birçok çalışmalar yapılmış ve kurumlar kurulmuştur. Bu anlamda ilk olarak ODTÜ'nin (ODTÜ) mühendislik fakültesi, uluslararası akreditasyon kurumu Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) tarafından 1994 yılında akredite edilmiştir. 2002 yılında ise MÜDEK (Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği) kurulmuştur. 2009 yılında FEDEK/FEF (Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Akreditasyon Derneği) Fen Edebiyat, Dil Tarih, Coğrafya Fakültelerini akredite etmek üzere kurulmuştur. YÖK, yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarını kalite değerlendirme ve güvencesini sağlamak amacıyla 2015 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulunun (YÖKAK)'ı oluşturmuştur. YÖKAK'ın kurulmasından sonra tescil edilen akreditasyon kuruluşlarından biri olan EPDAD (Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği) eğitim fakültelerinde yer alan öğretmen yetiştirme programlarını akredite etmek amacıyla kurulmuştur.

Bu çalışmanın amacı; Türkiye bağlamında gerçekleştirilen ve tematik içeriğinde 'Yükseköğretimde Akreditasyon' olgusunu taşıyan bilimsel çalışmaların kavramsal, olgusal, tematik ve yöntembilimsel eğilimlerini ya da yönelimlerini ortaya çıkarmak ve raporlamaktır. Bu bağlamda ilgili çalışma, temelde iki araştırma sorusuna cevap bulabilmek üzere gerçekleştirilmiştir:

1. Türkiye bağlamında gerçekleştirilen yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarının kavramsal içeriklerinin eğilimleri nedir?
2. Türkiye bağlamında gerçekleştirilen yükseköğretim çalışmaları hangi yöntemsel eğilimlerle gerçekleştirilmiştir?

### Yöntem

#### Araştırma Tasarımı

Bu çalışma araştırma tasarımlarından betimsel içerik analizidir. Betimsel içerik analizi bir konu, tema, kavram ya da olgu hedef noktasında yapılan çalışmaların farklı açılardan yönelimlerinin bulunması ve gerçekleştirilen araştırmaların genellikle tanımlayıcı bir bakış açısıyla raporlanması şeklinde gerçekleştirilir (Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Gerçekleştirilen bu çalışmada da yapılan çalışmalar, uzlaşımçı, pozitivist ve yorumlamacı paradigmalara gözetilmeksizin bir havuzda toplanmıştır. Toplanan bu çalışmalar ilgili konuya ait (Türkiye'de

akreditasyon) öne çıkan temalar, kavramlar, yönetsel paradigmlar, yapılanmalar şeklinde incelenmiştir. Bu yazılanlara göre araştırmanın amacı, Türkiye’de akreditasyon konusunda araştırma yapmayı planlayan araştırmacılar için konunun farklı açılardan öne çıkan yanları belirterek öneride bulunmaktadır. Betimsel içerik analizi araştırmalarında, çalışmaya dahil edilen araştırmalarının sayısal olarak çok olmasından dolayı derinlemesine analiz, sentez ve yorumlamalara yer verilememektedir. Bu belirtilen sebep araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

#### Veri Toplama Süreci

Gerçekleştirilen bu araştırmada, ulusal alanyazında bulunan 46 çalışma yer almaktadır. Bu 46 çalışma 1998-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dahil olan araştırmalara web tabanlı taramayla erişilmiştir. Web tabanlı aramalarda “akreditasyon”, “yükseköğretim” “yükseköğretimde kalite”, “yükseköğretimde akreditasyon”, “akreditasyon süreci” anahtar kelimeleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar birincil ve ikincil kaynaklardan toplanmıştır. Araştırmada yer alan çalışmalar eleştirel olarak seçici bir yol izlenmiştir. Bunun içinde araştırmacılar belirli ölçütler üzerinde anlaşmışlardır. Bu ölçütlerden ilki, belirlenecek araştırmanın akreditasyon çalışmalarıyla ilgili ulusal bakış açısını yansıtmış olmasıdır. İkinci ölçüt olarak ise yöntem bilimsel, araştırma katılımcı özellikleri, veri toplama araçlarında çeşitlemeler dikkate alınmıştır.

#### Veri Analiz Süreci

Bu çalışmada elde edilen veriler, üç basamakta analiz edilmiştir. Öncelikle araştırmacılar önceden belirlenmiş (Kavramsal, Yöntemsel, Bulgusal) kategorilere göre çalışmaları künyelemiştir. Künyelemenin amacı araştırmacılar arasında müzakereye açık, anlaşılabilir bir tartışma ortamı oluşturmak ve konudan sapmaları engellemektir. Bu künyeleme işlemi; betimleme ve analiz basamaklarından oluşmaktadır. Kavramsal (olgusal) betimleme, yönetsel ve bulgusal analiz tabakalarına göre sınıflandırma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Kavramsal betimleme, incelemesi yapılmış olan çalışmaya verilen bir kod gibidir, çalışmayı tanımlamaktadır. Bu şekilde künyeleme işlemleri farklı araştırmacılar tarafından da gerçekleştirilmiş olup ortak payda altında toplanan bilgiler künyeye dahil edilmiştir. Söz konusu künyeler aynı zamanda Ek.1’de verilerek çalışmaya şeffaf bir boyut kazandırılmış ve dış okuyucular tarafından da çalışma izlenebilir kılınmıştır. Yöntemsel analiz kısmında çalışmanın yöntemi, araştırma yaklaşım türü; araştırma tasarım türü; veri toplama biçimi; verilerin elde edildiği veri toplama biçimi ve katılımcı kitlesi özellikleri başlıkları altında analiz edilmiştir. Bulgusal analiz kısmında ise, araştırma için incelenen çalışmaya dair araştırmacıların edindiği genelleyici olumlu ya da olumsuz yorumlamaları ve çıkarımları ele alınmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre bulundurduğu kod sayısı fazlalığından dolayı *Kalite* teması ön plana çıkmaktadır. Yani *Yükseköğretimde kalite* teması altında yükseköğretimde kalitenin nasıl olması gerektiği, kalite standartları, kalite yönetimi ve güvencesi, akreditasyon süreci ve algısı ön plana çıkarılmıştır. Araştırmada yer alan çalışmalar yıllara göre incelendiğinde ise 2010, 2017 ve 2020 yıllarında diğer yıllara göre artış olduğu sinucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar yaklaşımlarına göre incelendiğinde ise yorumlayıcı yaklaşımın, pozitivist ve uzlaşımçı yaklaşıma göre daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar, desenleri bakımından incelendiğinde ise araştırma deseni belirtilmemiş çalışmaların çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deseni belirtilen çalışmalar içerisinde ise Tarama deseni ön plana çıkmaktadır. Çalışmalar veri kaynağı bakımında incelendiğinde ise, veri kaynağı bulunmayan yazılar çoğunlukta yer alırken, veri kaynağı birincil olan çalışmalar ise ikinci konumda yer almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim, Akreditasyon, İçerik Analizi

#### Kaynakça

- Elmas, M. (2012). Bologna Süreci: Uygulama veya Uygulayamama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 137-141.
- Jayarajah, K., Saat, R. M. & Rauf, R. A. A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999–2013: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(3), 155-163.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve ilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Süngü, H. ve Bayrakçı, M. (2010). Bolonya Süreci Sonrası Yükseköğretimde Akreditasyon Çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (4) , 895-912.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2021, Mart 15). Yükseköğretim Kurulu: <https://www.yok.gov.tr/> adresinden alındı.

## Üniversite Öğrencilerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi

Aygil Takır, Fatma Bayramoğlu Rizaner, Begüm Çubukçuoğlu Devran

Doğu Akdeniz Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünyayı saran COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik talep artmıştır. Uzaktan eğitim, öğretmen ile öğrencilerin farklı mekanlarda bulunarak yaptıkları eğitim şeklinde tanımlanabilir. Uzaktan eğitim tek başına kullanılabilirliği gibi başka yöntemlere takviye niteliğinde de olabilmektedir. COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim genellikle tek başına kullanılmaktadır. Üniversitelerin birçoğu pandemi sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerini uzaktan eğitim platformlarına taşımışlar; dolayısı ile uzaktan eğitime yönelik online öğretim uygulamalarının (Teams, Google Meet vb.) ve Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (Moodle, Blackboard vb.) kullanımı ön plana çıkmıştır. Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerini buluşturan platformlara verilen isimdir. Bu platformlardan biri olan Moodle, kolay kullanımı, çoklu dil desteği, ücretsiz, hızlı ve açık kaynak kodlu olması ile dünya çapında en çok kullanılan öğrenim yönetim sistemlerinden biridir. Moodle platformunda öğretim materyalleri, öğrencilerin takibi, ne kadar süre sisteme girdiği, öğrencilerin başarı durumlarının belirleneceği ölçme-değerlendirme sistemleri, raporlama gibi işlemler yanında tartışma forumu, anket, eğitsel oyunlar, etkinlikler ve ödev verme gibi bir çok işlem yapılabilmektedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde pandemi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmesi ile birlikte öğrencilere herhangi bir öğrenme mağduriyeti yaşatmamak adına uzaktan eğitim uygulamalarına hızlıca geçilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitede dersleri yürütmek amacıyla Moodle bir öğrenme platformu olarak, Teams ise online öğretim uygulaması olarak kullanılmaktadır. Öğrenci tutumlarının, pandemi sürecinde değişime uğrayan öğrenme ortamların etkililiği ve başarısını destekleyen faktörler arasında olduğu düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ortamlarını değerlendirip bu ortamlara karşı olan tutumlarını ortaya koyabilecek çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışma, öğrenme-öğretme platformlarına yönelik olumsuz tutumların belirlenmesi durumunda ise bu durumu olumluya çevirebilmek adına üniversitelere ışık tutacaktır. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının (Moodle ve Teams) kullanımına ilişkin tutumlarını belirlemektir. Bunun yanında, farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır: a) Üniversite öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ne düzeydedir? b) Üniversite öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları demografik değişkenler (cinsiyet, yaş aralığı, lisans programı, sınıf düzeyi, başarı durumu, kullanılan teknolojik araçlar, bir günde platform ortamında geçirdikleri süre) açısından farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Üniversitede Türkçe dilinde eğitim veren bölümlerdeki tüm öğrenciler çalışmanın hedef evrenini oluşturmuştur. Çalışmaya 160 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, cinsiyet, yaş aralığı, lisans programı, sınıf düzeyi, başarı durumu, kullanılan teknolojik araçlar ve bir günde platform ortamında geçirdikleri süre bağımsız değişkenler, tutum ölçeği puanı ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Araştırmada veriler, Yıldız, Çengel ve Alkan (2021) tarafından geliştirilen "Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımı ve Bireyler Üzerindeki Psikometrik Özellikleri Ölçeği" ile toplanacaktır. Ölçek dört faktörlü yapıda ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek içindeki maddeler 5'li Likert tipi dereceleme şeklinde sunulmuştur. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Araştırmada ayrıca üniversite öğrencilerine ait cinsiyet, yaş, uyruk, öğrenim düzeyleri, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyleri, başarı durumları, platforma erişmek için kullandıkları teknolojik aletler ve bir günde platform ortamında geçirdikleri süre gibi demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla bir kişisel bilgi formu da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve tutum ölçeği Microsoft Forms yardımı ile online olarak oluşturularak, üniversite öğrencilerine link göndermek suretiyle ulaştırılmıştır. Veri toplama araçlarının başında üniversite öğrencilerine ölçeğin konusu ile cevaplama süresi hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların ölçeğe erişebilmesi için, online sistemde sunulan bilgilendirilmiş onam formunu okuyup araştırmaya katılmayı onayladıklarına dair ilgili kutucuğu işaretlemeleri istenmiştir. Bu işaretleme katılımcıların onam imzaları anlamına gelmektedir. Toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, frekans ve yüzde olarak ifade edilmiş ayrıca cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyleri, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyleri, başarı durumları, platforma erişmek için kullandıkları teknolojik aletler ve bir

günde platform ortamında geçirdikleri süre gibi değişkenlerini ölçek puanı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla istatistiksel bazı testlerden (t testi ve ANOVA) yararlanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin Moodle platformunun kullanımına yönelik pozitif bir tutumları olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim platformlarının kullanımına yönelik tutum ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Uzaktan eğitim platformlarının kullanımına yönelik tutum ölçeği puanları Etkililik ve Memnuniyet boyutlarında kadın üniversite öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Analiz sonuçları, üniversite öğrencilerin uzaktan eğitim platformlarına yönelik tutumlarının yaş aralığı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir. Ölçeğin tümü ile Yeterlilik ve Motivasyon, Etkililik ve Memnuniyet boyutlarında akademik başarı değişkeninin öğrencilerin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitim Platformları, Tutum, COVID-19, Pandemi

### Kaynakça

- Ayvaz Güven, C. ve Güven A.F. (2016). Moodle eğitim yönetim sistemi ile bilişim teknolojileri alanındaki örnek bir dersin uzaktan eğitim ile uygulaması. 5th International Vocational Schools Symposium, Kosova, Prizren, 8-20 Mayıs 2016, vol.1, pp.10-21.
- Baimurzayev, B. ve Tekedere, H. (2019). Bulut tabanlı moodle öğrenme yönetim sisteminin kullanılabilirlik analizi. TÜBAV Bilim Dergisi, 12(4), 16-25.
- Bradford, P., Porciello, M., Balkon, N. ve Backus, D. (2007). The blackboard learning system: The be all and end all in educational instruction?. Journal of Educational Technology Systems 35(3), 301-314. DOI: 10.2190/X137-X73L-5261-5656
- Dikmen, S. ve Bahçeci, F. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde küresel çapta uygulanan yükseköğretim kurumlarındaki uzaktan eğitim süreçleri hakkında durum çalışması: Fırat Üniversitesi örneği. Turkish Journal of Educational Studies, 7(2), 78- 98. <https://doi.org/10.33907/turkjes.721685>
- Özonur, M., Kamışlı, H., Yelken, T. Y. ve Tokmak, H. S. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin enocta öğrenme yönetim sistemi hakkında görüşlerinin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 50, 283-302. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.407470>
- Rodrigues, S. (2020). Higher education teachers' needs concerning with the moodle and the impact of training received in the use of the platform: Case study in higher education. 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies(CISTI), Sevilla, Spain, 2020, 1-6, doi: 10.23919/CISTI49556.2020.9141162.
- Telli, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Yıldız, E. P., Çengel, M. ve Alkan, A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği. OPUS—Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17(33), 132-153. DOI: 10.26466/opus.811510
- Yıldız, E., P., Tezer, M. ve Uzunboylu, H. (2018). Student opinion scale related to moodle lms in an online learning environment: Validity and reliability study. International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM), 12(4), 97. DOI: 10.3991/ijim.v12i4.9205



## Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri

Tuğba Arslantaş

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki baş döndürücü gelişmeler modern insanın hayatında her alanda köklü değişikliklere sebep olmuştur. Günümüzde eğitim, sağlık, iletişim ve sosyalleşme gibi pek çok alanda teknolojinin etkisinde küresel bir dönüşüm yaşamaktayız. COVID-19 salgını kaynaklı pandemi döneminde de eğitim-öğretim hizmetleri çevrimiçi yöntemlerle yürütülmek zorunda kalmış ve tamamen teknoloji odaklı bir süreç hayatımıza girmiştir. Hızla değişen bu eğitim ortamında, "dijital okuryazar (DO)" olarak kabul edilmek, hem akademik hem de profesyonel ortamda bilgi ve becerilerin geliştirilmesi için kaçınılmaz bir öncelik haline gelmiştir. Artık yükseköğretim, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini üretken, yaratıcı ve etik bir şekilde kullanarak iletişim kurmasını ve işbirliği yapmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla günümüzde üniversite öğrencilerinin DO seviyelerinin iyi olması bir gereklilik haline gelmiş (Prior vd., 2016; Rafi vd., 2019) ve eğitim sisteminde temel bir beceri olarak kabul görmeye başlamıştır (Markless ve Streatfield, 2007).

DO kavramı ilk ortaya çıktığı yıllarda temel bilgisayar kullanım becerisine sahip olmayı ifade etse de gelişen teknolojiyle beraber dijital okuryazarlık kavramı daha kapsamlı hale gelmiştir. Teknik becerilere ek olarak, üniversite öğrencilerinin kendilerini olası çevrimiçi risklerden, yoğun teknoloji kullanımına maruz kalmaktan korumaları, teknolojiyi güvenli ve sorumlu bir şekilde kullanmaları beklenmektedir (Castillejos vd., 2016). Dijital okuryazarlığın tüm yönlerine odaklanan Ng (2012), "teknik", "bilişsel" ve "sosyal-duygusal" olmak üzere üç ana kesişen boyutu olan bir çerçeve önermiştir. Teknik boyut; çevresel aygıtların kullanımı, dosyaları koruma, sorun giderme, uygulamaları arama ve yükleme ve veri aktarma gibi teknik becerilerle ilişkilidir. Bilişsel boyut; dijital bilgiyi ararken ve değerlendirirken ve belirli görevler için uygun yazılımları seçerken eleştirel düşünme yeteneği ile ilgilidir. Sosyal-duygusal boyut, interneti sosyalleşme, iletişim ve öğrenme amacıyla ve bireyin güvenliğini ve mahremiyetini korumak için uygun şekilde kullanmakla ilgilidir.

Günümüz üniversite öğrencileri dijital dünyanın içine doğmuş olsalar da, sanılanın aksine yeterli düzeyde DO becerilerine sahip değillerdir (Sánchez-Caballé vd., 2020). Bununla birlikte güncel literatür çalışmaları bu öğrencilerin dijital teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşma ve bilgiye erişme becerisine sahip olsalar da, bilgileri eleştirel olarak değerlendirmede, bilginin güvenilirliğini belirlemede (van Deursen & van Diepen, 2013) ve dijital içerik üretmede sorunlar yaşayabileceklerini (López-Meneses vd., 2020), göstermektedir.

Geleceğin öğretmenleri olarak eğitim fakültesi öğrencileri de DO açısından bir takım becerilere sahip olmaları, hem kendi gelişimleri hem de gelecekteki öğrencilerini yönlendirmeleri açısından önemlidir. Bu çalışmada Aksaray Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinden veri toplanmış ve DO düzeyleri ve DO düzeylerine etki eden faktörler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bulgular durum tespiti yapılması açısından önemli olup, gelecekte DO konusunda yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

### Yöntem

Bu çalışma kesitsel araştırma yöntemine dayanmaktadır (Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2012). Bu kapsamda mevcut çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin DO düzeyleri arasındaki farklar cinsiyet, internetle tanışma yaşı ve günlük internet süresine göre incelenmiştir. Çalışmadaki bağımlı değişken eğitim fakültesi öğrencilerinin DO düzeyleri iken seçilen bağımsız değişkenler ise cinsiyet, internetle tanışma yaşı ve günlük internet süresidir. Çalışmada Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Hamutoğlu (2017) tarafından Türkçeye çevrilen DO ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin alfa değeri .95 olup, çok iyi iç tutarlılık ve güvenilirlik göstermektedir (DeVellis, 2012).

Çalışma katılımcılarını Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören 285 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama süreci gönüllü katılımı esas almıştır ve katılımcılar araştırmanın amacından haberdar edilmiştir. Katılımcıların DO düzeyleri belirlenirken betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcıların DO düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız t-test analizleri ile incelenmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin DO düzeylerinin internetle tanışma yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Katılımcılar 4 gruba ayrılmıştır (Grup 1: 6 yaş öncesi, Grup2: 7-9 yaş arası, Grup 3: 10-12 yaş arası, Grup 4: 13 yaş sonrası). Eğitim fakültesi öğrencilerinin DO düzeylerinin günlük internet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA yapılmıştır. Katılımcılar günlük internet kullanım sürelerine göre 4 gruba ayrılmıştır (Grup1: 2

saatten az, Grup 2: 3-4 saat arası, Grup 3: 5-6 saat arası, Grup 4: 6 saatten fazla). Yapılan ön analizler ile bu parametrik testlerin varsayımlarının hiç birisinin ihlal edilmediği görülmüştür.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre tutum ( $\bar{X} = 3.73, SS=0.73$ ), teknik ( $\bar{X} = 3.72, SS= 0.80$ ), bilişsel ( $\bar{X} = 3.64, SS=0.91$ ) ve sosyal faktörlerinin ( $\bar{X} = 3.47, SS=1.09$ ) ortalama değerleri birbirine yakındır. Tüm değerler ortalama puan olan 3 değerinden fazladır. Bu sonuçlara göre katılımcıların DO düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir.

**Cinsiyet:** t-testi sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin DO düzeyleri cinsiyetlerine göre kız öğrenciler ( $\bar{X} = 3.66, SS= 0.62$ ) ve erkek öğrenciler ( $\bar{X} = 3.78, SS = 0.87$ ) arasında anlamlı bir farklılık yoktur, ( $t(283) = -0.91, p > .05$ ).

**İnternetle Tanışma Yaşı:** Tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin DO düzeyleri ile internetle tanışma yaşlarına göre 6 yaş öncesi ( $\bar{X} = 3.82, SS=0.81$ ), 7-9 yaş arası ( $\bar{X} = 3.77, SS=0.79$ ), 10-12 yaş arası ( $\bar{X} = 3.65, SS=0.65$ ) ve 13 yaş üzeri ( $\bar{X} = 3.59, SS=0.63$ ) arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $F(3, 281)=1.22, p>.05$ ).

**Günlük İnternet Süresi:** Tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin DO düzeyleri ile günlük internet sürelerine göre; 2 saatten az ( $\bar{X} = 3.63, SS=0.79$ ), 3-4 saat arası ( $\bar{X} = 3.65, SS=0.67$ ), 5-6 saat arası ( $\bar{X} = 3.74, SS=0.64$ ) ve 6 saatten fazla ( $\bar{X} = 3.87, SS=0.73$ ) arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $F(3, 278)=0.89, p>.05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** dijital okuryazarlık, üniversite öğrencileri

### Kaynakça

Castillejos, B., Torres, C. A., & Lagunes, A. (2016). La seguridad en las competencias digitales de los millenials. *Apertura, 8*(2), 54–69.

DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. SAGE.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York, N.Y.; London: McGraw-Hill Higher Education.

Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G., & Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması [Adapting digital literacy scale into Turkish]. *Ege Eğitim Dergisi, 7*(18), 408-429. <https://doi.org/10.12984/egeefd.329432>

López-meneses, E., Sirignano, F. M., Vázquez-cano, E., & Ramírez-Hurtado, J. M. (2020). University students' digital competence in three areas of the DigCom 2.1 model: A comparative study at three European universities. *Australasian Journal of Educational Technology, 36*(3), 69-88. <https://doi.org/10.14742/ajet.5583>

Markless, S., & Streatfield, D. (2007). *Three decades of information literacy: redefining the parameters*. In S. Andretta (Ed.), *Change and Challenge: Information literacy for the twenty-first Century* (15-36). Auslib.

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education, 59*(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>

Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., & Hanson, J. (2016). Internet and Higher Education Attitude, digital literacy and self-efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. *The Internet and Higher Education, 29*, 91-97. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.01.001>

Rafi, M., JianMing, Z., & Ahmad, K. (2019). Technology integration for students information and digital literacy education in academic libraries. *Information Discovery and Delivery*, 47(4), 203–217. <https://doi.org/10.1108/IDD-07-2019-0049>

Sánchez-caballé, A., Gisbert-cervera, M., & Esteve-mon, F. (2020). The digital competence of university students : a systematic literature review. *Aloma*, 38(1), 63-74.

van Deursen, A. J. A. M., & van Diepen, S. (2013). Information and strategic internet skills of secondary students: a performance test. *Computers & Education*, 63, 218-226. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.007>

## Akademik Çalışmaların Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Yansımaları: Öğretmen Görüşleri

Zeynep Şimşir

Selçuk Üniversitesi

### Problem Durumu

Toplumda saygın bir konuma sahip olan üniversiteler, bilgi üretmek amacıyla kurulan ve toplumsal gelişimin lokomotifi rolünü üstlenen kurumlardır (Günay, 2004; Erdem, 2013). Günay (2004) üniversitelerin yaptıkları çalışmalarda uygulamaya yönelik bir yarar ya da faydaya dönük bir amaç gütmekten ziyade hakikat (doğru bilgi) peşinde olduğunu vurgulamaktadır. Ancak dünyadaki trendlerin değişmesi ve dönüşmesi, teknolojik gelişmeler, küreselleşme üniversitelerin değişimini de beraberinde getirmiştir. “Bilim için bilim” anlayışı terk edilerek “bilim insanlık içindir” anlayışı benimsenmeye başlanmış ve böylece üniversiteler sahada daha aktif hale gelmiştir (Alkan, 2014). Bu bakımdan alanyazında üniversiteler pek çok misyonun yüklendiği vurgulanmıştır (Pedro, 2009). Dolayısıyla üniversiteler bilgiyi üreten, öğreten, sunan ve yayan kurumlar olmasının yanında küresel, bölgesel ve yöresel olarak toplumun ekonomik ve sosyal refahını artırmayı hedefleyen, eğitim-öğretim faaliyetleri aracılığı ile seçkin kadrolar yetiştiren, sanayide istihdam edilecek nitelikli beyin gücünü yetiştiren, eğitimden sağlığa kadar pek çok sektöre yarar sağlayacak bilgi ve teknolojileri geliştiren, pek çok sektöre işbirliği yapan kurumlardır (Durukan, 2004; Erdem, 2013; Sakıncı & Bursalıoğlu, 2012). Özetle, günümüzde üniversitelerin görevleri bilimsel araştırma, eğitim-öğretim ve topluma hizmet olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılabilir (Erdem, 2005; Erdem, 2013).

Akman (2019), eğitim fakültelerinin eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında pek çok branşa yönelik olarak pedagojik eğitim ve alan bilgisi eğitimi sağladığını; eğitim sorunlarına çözüm üretmek ve gelişmelere ayak uydurmak adına bilimsel çalışmalar yürüttüğünü; kültürün nesilden nesile gelecek kuşaklara aktarılması ve bunun başarılabilmesi için insan kaynağı yetiştirilmesi ve toplumun sosyalleşmesi adına toplumsal işlevleri gerçekleştirdiğini vurgulamıştır. Ancak son yıllarda eğitim fakültelerinin bu işlevleri gerçekleştirme noktasında ne kadar başarılı olduğu tartışma konusu olmuştur. Özellikle yürütülen bilimsel araştırmaların niteliğinin düşük olması (Selvitopu, Kaya, & Taş, 2018; Yıldırım, 2013), öğretmenleri donanımlı bir şekilde yetiştirmede yetersiz oluşu (Akdemir, 2013; Azar, 2011), eğitim fakültelerinin toplumdan kopuk oluşu (Dippo, 2015), akademisyenlerin okullarla bağının zayıf oluşu (Sim, 2009; Şişman, 2009), yürütülen akademik çalışmaların okullardaki imkanları göz ardı etmesi ve öğretmenlerin akademisyenlerin yaptığı araştırmalardan uzak olması (Akman, 2019; Arslan, Serbest & Yıldız, 2012) gibi problemler literatürde ele alınan konular arasındadır. Bu bağlamda bu araştırmada eğitim fakültelerinde yürütülen araştırmaların Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) eğitim-öğretim faaliyetlerine nasıl yansıdığı öğretmenlerin bakış açısı ile ele alınmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde yürütülen bilimsel çalışmalardan haberdar olma durumu nasıldır?
2. Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde yürütülen bilimsel çalışmaların öğretmenlere nasıl ulaştırılabileceğine dair görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenler Eğitim Fakültelerinde yürütülen bilimsel çalışmalar hakkında ne düşünmektedir? Nasıl bir değerlendirme yapmaktadır?
4. Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde yürütülen bilimsel çalışmaların uygulamaya dönüşebilmesi için önerileri nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okullarda görev yapan ve lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde yapılan araştırmalara dair görüşlerini almak ve tespit edilen sorunlardan hareketle öğretmenlerin önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma ayrıntılı ve derinlemesine bilgi almayı gerektirdiğinden dolayı nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar insanların deneyimlerine ve deneyimlerini nasıl yorumladıklarına odaklanan, araştırmacının ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamasına imkân tanıyan araştırmalardır (Merriam, 2018; Patton, 2014). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (örnek olay) deseni kullanılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu MEB'e bağlı okullarda öğretmenlik yapan ve aynı zamanda Eğitim Fakültesinde lisansüstü eğitime devam eden (yüksek lisans-doktora) 20 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesinde amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

## Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada öğretmenlerin, Eğitim Fakültelerinde yapılan bilimsel çalışmalar (Tez, makale, proje, bildiri. vb.) ve bu çalışmaların eğitim-öğretim faaliyetlerine yansımaları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri Konya ilinin bir Eğitim Fakültesinde lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerden yaklaşık 8 ay içerisinde toplanmıştır. Veriler yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizindeki temel süreç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde sınıflandırarak okuyucunun daha kolay anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplanan verilerin içerik analizi ile analiz edilmesi sonucu 4 tema ortaya çıkmıştır: (a) Öğretmenlerin bilimsel çalışmalardan haberdar olma durumu, (b) Öğretmenlerin bilimsel çalışmaların öğretmenlere nasıl ulaştırılabileceğine dair görüşleri, (c) Öğretmenlerin bilimsel çalışmalara ilişkin görüşleri, (d) Öğretmenlerin bilimsel çalışmaların uygulamaya dönüşmesine ilişkin önerileri. Ayrıca ortaya çıkan bu temalar kendi içinde kategorilerden oluşmaktadır.

Üniversitelerde yürütülen bilimsel faaliyetlerden lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin çoğunun haberdar olmadığı dolayısıyla çalışmaların uygulamaya dönüşme ihtimalinin de azaldığı pek çok öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Dolayısı ile öğretmenlerin bu çalışmalardan nasıl haberdar edileceği, öğretmenlere nasıl ulaştırılacağına dair katılımcıların görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Öğretmenler çok sayıda öneri sunmuştur. Öğretmenlerden çoğu (n=12) bu çalışmaların konferans, seminer, kongre gibi etkinlikler yoluyla ulaştırılabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Öğretmenlerin çoğunun akademik çalışmalar hakkındaki görüşleri olumsuzdur. Öğretmenlerin çoğu bilimsel çalışmaların uygulamaya dönüşmediğinden yakınmaktadır (n=11). Görüşmeler sürecinde katılımcılara yapılan araştırmanın okullarda nasıl uygulamaya dönüşebileceğine dair sorulan soruya öğretmenlerden çok sayıda öneri gelmiştir. Öğretmenler önerilerini sunarken hem okuldaki tecrübelerini hem de lisansüstü eğitimdeki bilgilerini referans almıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik çalışmalar, Eğitim-öğretim faaliyetleri, Öğretmen görüşleri, Durum çalışması

## Kaynakça

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.

Akman, Y. (2019). Eğitim fakültelerinin misyonları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 39-56. doi: 10.9779/pauefd.452829

Alkan, R. M. (2014). Üniversite-sanayi işbirliği için bazı öneriler. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 61-68.

Arslan, S., Serbest, A., & Yıldız, Y. (2012). Öğretmenlerin akademik çalışmalara bakış açıları ve bu çalışmalarını derslerinde uygulama düzeyleri. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 423. Niğde. 27-30 Haziran 2012.

Dippo, D. (2005). Redefining Community–Urban University relations: A project for education faculties?. *Teaching Education*, 16(2), 89-101.

Durukan, H. (2004). Ülkemizin kalkınmasında çağdaş üniversitelerin yeri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 19-25.

Erdem, A. R. (2005). Üniversitenin var oluşu nedeni. *Pamukkale Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 17, 104-116.

Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.

- Günay, D. (2004). "Üniversitenin Neliği, Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliği". I.Uluslar Arası Üniversite Eğitimi Kongresi, İstanbul: Fatih Üniversitesi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S.Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & B. Demir, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Pedro, F. (2009). Continuity and change in the academic Profession in European countries. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 411-429.
- Selvitopu, A., Kaya, M., & Taş, A. (2018). Eğitim bilimleri alanı bilimsel yayın performansı: G-20 ülkeleri ve Türkiye. *Electronic Turkish Studies*, 13(15), 383-399.
- Sim, C. (2010). Sustaining productive collaboration between faculties and schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 18-28. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.2>
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri* (9. Bas.). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, A. (2013). Teacher education research in Turkey: Trends, issues and priority areas. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.



## Sağlık Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin Metaforik Algıları

Cennet Göloğlu Demir

Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID 19 salgın süreci yükseköğretimde acil uzaktan eğitime geçilmesini zorunlu kılmıştır. Salgından yaklaşık bir yıl sonra ise yükseköğretim kurumlarında tıp fakültesi, mühendislik fakültesi gibi bazı fakültelerin gerekli görülen bölüm ve sınıflarında yüz yüze eğitim tekrar başlamıştır. Salgının seyrine bağlı olarak tamamen yüz yüze eğitime ne zaman geçileceğinin öngörülememesi mevcut durumdaki uzaktan eğitime yönelik geribildirimlerin alınması ve geliştirilmesi konusundaki çabaları devam ettirmektedir. Acil uzaktan eğitim süreci öğrencilerin hem uzaktan eğitime yönelik algılarının hem de yüz yüze eğitime yönelik algılarının belirlenmesi açısından bir fırsat oluşturmaktadır. Bireylerin yaşantı ve deneyimlerini yansıtmada, algılarını belirlemede; benzetmeler ile kavramların anlaşılmasında, anlamlandırılmasında ve somutlaştırılmasında metaforlar birer araç olarak kullanılmaktadır. Metaforlar, eğitim bilimleri alanında da yaşantı ve deneyimlerin aktarılmasında, bir kavrama ya da olguya ilişkin algıların belirlenmesinde kullanılmaktadır (Aykaç ve Çelik, 2014). Alan yazın incelendiğinde Demirebilek (2021) tarafından üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretim kavramı hakkındaki düşüncelerinin metaforlar aracılığıyla araştırıldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda uzaktan eğitimin olumsuz ve olumlu olmak üzere iki farklı şekilde algılandığı ortaya koyulmuştur. Uzaktan eğitimin; yetersiz olması, verimsiz olması ve sosyal ilişkilerin olmaması açısından olumsuz algılandığı, sürekli olması, eğlenceli olması, zaman ve mekan özgürlüğünün bulunması açısından da olumlu algılandığı ortaya çıkmıştır. Atik (2020) tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırma sonucunda metaforların “İletişim”, “Duyuşsal”, “Eğitsel” ve “Erişilebilirlik” olmak üzere dört temada toplandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının bazıları uzaktan eğitim hakkında olumlu görüşlere sahipken bazıları da olumsuz görüş bildirmiştir. Bozkurt (2020) tarafından ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırma sonucunda diğer araştırmalarda olduğu gibi metaforlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki grup altında toplanmıştır. Olumlu metafor grubunda faydalı, eğitim, esneklik, eğlenceli, teknoloji kategorileri ortaya çıkmıştır. Olumsuz metaforlar grubunda ise etkileşim, zorunluluk, yetersizlik, dijital bölünme ve iletişim kategorileri ortaya çıkmıştır. Metaforlarla algıların belirlendiği araştırmalarda daha çok uzaktan eğitime yönelik algıların belirlendiği görülmektedir. Bu araştırmada hem yüz yüze eğitim hem de uzaktan eğitim birlikte ele alındığı için algıların karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle bu araştırmada Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sağlık Yönetimi Bölümü (SYB) öğrencilerinin uzaktan eğitime ve yüz yüze eğitime ilişkin geliştirdikleri metaforların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- SYB öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- SYB öğrencilerinin yüz yüze eğitime yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- SYB öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik oluşturdukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır?
- SYB öğrencilerin yüz yüze eğitime yönelik oluşturdukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır?

### Yöntem

Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen SYB öğrencilerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim hakkındaki görüşlerinin metaforlar aracılığıyla nasıl kavramsallaştırıldığına incelenip yorumlanmasının amaçlandığı bu nitel çalışmada olgubilim desenine başvurulmuştur. Olgubilim deseninde, her zaman farkında olduğumuz ancak hakkında derinlemesine, ayrıntılı bir anlayışa ve bilgiye sahip olmadığımız olguların; bireylerin yaşadığı deneyimler açısından yorumlanması söz konusudur (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi SYB öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemeden verilerin toplanması olarak ifade edilir (Büyüköztürk vd. 2019). Bu bağlamda araştırmaya ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören 75 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların görüşleri online olarak Google formlar üzerinden alınmıştır. Öğrencilere “Uzaktan eğitim..... gibidir/benzer; çünkü .....” ve “Yüz yüze eğitim..... gibidir/benzer; çünkü .....” şeklinde yer alan ifadelerdeki boş olan yerleri doldurmaları istenmiştir. SYB öğrencilerinin oluşturdukları metaforların analizinde verilerin kodlanması, kategorilerin bulunması, verilerin kodlara ve kategorilere göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması aşamalarından oluşan ve “toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektiren”

(Yıldırım ve Şimşek, 2018) içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada araştırmanın geçerlilik (inandırıcılık ve aktarılabirlik) ve güvenilirliğinin (tutarlılık) sağlanabilmesi için çeşitli stratejiler izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Geçerliliği sağlamak için uygulama yapılmadan önce öğrencilere çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Veri analiz süreci ise aşama aşama ve detaylı bir şekilde raporlandırılmıştır. Aktarılabirlik için ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Tutarlılık için daha önce içerik analizi yöntemlerini kullanmış iki eğitim programları ve öğretimi uzmanı ile bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi uzmanından dönüt alınmıştır. Tutarlılık için “Güvenirlik = [görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)]x100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası ortalama güvenilirlik uzaktan eğitim için %92, yüz yüze eğitim için %87 olarak bulunmuştur. Araştırma için gerekli izinler Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığından alınmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan SYB öğrencileri uzaktan eğitime ilişkin 53 farklı metafor üretmiştir. Öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan metaforlar “film izlemek, televizyon izlemek, buz, mum, boşluk ve hayal kurmak” olarak gözlenmiştir. Yüz yüze eğitime ilişkin ise 57 farklı metafor üretmişlerdir. En sık tekrarlanan metaforlar ise “altın, güneş ve kitap” tır. SYB öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik metaforları “iletişim”, “duygu”, “öğrenme ve öğretim”, “öğrenmenin kalıcılığı”, “motivasyon”, “teknik sorun “ ve “uyum ve süreç” olmak üzere yedi kavramsal kategori altında toplanmıştır. Yüz yüze eğitime yönelik metaforları ise “değer ve önem”, “duygu”, “iletişim”, “motivasyon” ve “öğrenme “olmak üzere beş kavramsal kategori altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde duygu, iletişim, öğrenme ve motivasyon ile ilgili kategorilerin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim için benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu kategorilerde öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algıları genellikle olumsuz iken, yüz yüze eğitime yönelik algıları daha olumludur. Araştırma sonuçlarının Demirbilek (2021), Atik (2020) ve Bozkurt (2020) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik ve farklılar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında uzaktan eğitim sürecinde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanları arasında iletişimin artırılması, öğrenme sürecinin etkililiği için uzaktan öğretim uygulamalarının geliştirilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Yüz Yüze Eğitim, Metafor, Algı

### Kaynakça

- Aykaç, N., & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.
- Atik, A. D. (2020). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 148-170.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2) , 1-23. DOI: 10.29065/usakead.777652
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1)-15, DOI: 10.19160/ijer.786303
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation Revised and Expanded from Qualitative Research and Case study*. John Wiley & Sons
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara

## Sağlık Bilimleri Öğrencilerinde COVID-19 Fobisi ile Akademik Erteleme Davranışı Arasındaki İlişki

Hülya Yücel, Fatma Kantaş Yılmaz, Ahsen Erim

Sağlık Bilimleri Üniversitesi

### Problem Durumu

Çin'in Wuhan kentinde 2019 yılı aralık ayında başlayan Koronavirüs Hastalığı-19 (T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü COVID-19 Rehberi, 2020), mart ayı itibari ile dünyada pek çok ülkede görülmeye başlamış ve Dünya Sağlık Örgütü 11 Mart 2020 tarihinde bu durumu bir salgın olarak ilan etmiştir (Sertdemir, 2020). Bu salgın, sadece viral enfeksiyondan ölüm riskine varan sonuçlara değil, aynı zamanda dünya genelindeki insanlarda psikolojik etkilenimlere de neden olmaktadır (Duan ve Zhu, 2020; Xiao, 2020). Birçok toplumda iş, aile hayatı ve sosyal hayatta büyük değişiklikler yaşanmış olup özellikle sosyal izolasyonun eğitim sistemindeki dinamikler üzerine etkisi dikkat çekicidir. Ülke çapında eğitim sisteminde yaşanan değişiklikler, alışkanlıkların değişmesi ve katı izolasyon önlemleri gibi durumlar öğrencilerin ruh sağlığını etkilemektedir (YoungMinds, 2020). Öğrenciler gelecek istihdamları ve okul eğitimleri ile ilgili kaygı duymaktadırlar. Bir araştırmada öğrencilerin kaygı durumlarının karantinede insanlar arası artan sosyal mesafelerden kaynaklanabileceği gösterilmiştir (Grubic, Badovinac, ve Johri, 2020). Akademik erteleme davranışı ev ödevlerinin veya sınavlara hazırlanmanın son ana bırakılması ya da yetiştirilememesi eğilimidir. Akademik erteleme davranışı sadece çalışma alışkanlığında ya da zaman yönetiminde görülen eksiklik olmayıp aynı zamanda davranışsal, bilişsel ve duygusal bileşenlerin karmaşık etkileşimlerini de içeren bir kavram olarak ele alınmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984). Öğrencilerin zaman yönetimi problemi, konsantre olma güçlüğü, düşük motivasyon, zayıf sorumluluk bilinci, sürekli başarısız olmalarına dair yaşadıkları kaygı, gerçekçi olmayan beklenti ve mükemmeliyetçilikle ilgili durumları akademik erteleme davranışı eğilimine neden olabilmektedir (Balkis, Duru, Buluş, ve Duru, 2006; Ferrari, 1992; McCown, Petzel, ve Rupert, 1987; Solomon ve Rothblum, 1984). Yapılan bir çalışmada salgın ile birlikte Çinli üniversite öğrencilerinin kaygı belirtileri, ekonomik nedenli yaşadıkları endişeleri ile COVID-19 ile ilgili stres faktörleri ilişkili bulunmuş, bunların günlük yaşama ve akademik gecikmelere etkileri gösterilmiştir (Cao ve ark., 2020). Eğitim kurumlarında beklenmedik bir biçimde uzaktan eğitime geçilmesi öğrenci ve akademisyenlerin hayatında yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Salgın ile Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde tüm dersler Microsoft Teams Sistemi üzerinden çevrimiçi gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Planlanan bu çalışmada, öğrencilerin salgın sürecinde yaşadıkları COVID-19 fobisi ve akademik erteleme davranışları iki ayrı ölçek ile değerlendirilerek aralarındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmada, sağlık bilimlerinde öğrenim görmeye devam eden üniversite öğrencilerinin COVID-19 fobisi ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Araştırmalar Değerlendirme Kurulu tarafından onaylanmıştır (46418926-050.03.04 (20/227)). Katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü onam formu alınmış ve çalışma Helsinki İlkeler Deklarasyonu'na uygun biçimde yürütülmüştür. Araştırma verileri 2020 yılı haziran ve temmuz ayı boyunca toplanmıştır. Bu çalışmanın katılımcı grubunu, Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesinde dört yıllık lisans bölümlerinde öğrenim görmeye devam eden ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler oluşturmaktadır. Fakültenin tüm on bölümünde toplam 2788 öğrenci bulunmaktadır. Teknik problemler dolayısıyla ulaşılamayan öğrenciler olmuş ve 681 öğrenci ile çalışma tamamlanmıştır. Araştırmacılar tarafından demografik sorular içeren bir form oluşturulmuştur. Bu form içerisinde öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeyleri ile ilgili bilgi toplamaya yönelik geliştirilmiş soru maddeleri yer almaktadır. Çalışmada, demografik veri formu haricinde veri toplama aracı olarak Arpacı, Karataş ve Baloğlu (2020) tarafından geliştirilen Koronavirüs 19 Fobisi Ölçeği ve Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Koronavirüs 19 Fobisi Ölçeği, Koronavirüse karşı ortaya çıkabilecek fobiyi değerlendirmektedir. Ölçek toplamda 20 maddelik 5'li likert tipi derecelendirmeye dayanan bir öz bildirim ölçeğidir (Arpacı ve ark., 2020). Akademik Erteleme Davranış Ölçeği ise öğrencilerin verilen akademik görevleri erteleme davranışlarını değerlendirmektedir. Ölçek, 5'li likert tipi derecelendirmeye dayanan bir öz bildirim ölçeğidir. Çalışmada kullanılan ölçekler çevrimiçi formata dönüştürülmüş ve öğrencilere e-posta aracılığı ile link daveti üzerinden gönderilmiştir. Çalışma verilerinin analizi için SPSS 21.0 (NY IMB Corp., 2012) programı kullanılmıştır. Ölçekler total ve tüm alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin ortalamaları arasındaki farkı göstermek için bağımlı gruplarda t testi kullanılmıştır. Ölçek puanlarının cinsiyet ve sınıf

düzeyine göre farklılık gösterme durumlarının belirlenebilmesi için ise normal dağılım varsayımına göre t- testi ya da Anova testi kullanılmıştır. *P* değeri 0.05'ten küçük olduğunda anlamlı kabul edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversitemizde bulunan Sağlık Bilimleri Fakültesi'nin tüm bölümlerine ulaşılabilirdiğimiz çalışmamızın bulgularına göre, COVID 19 fobisi ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmamız sonuçlarından yola çıkarak COVID-19 ile ilişkili akademik erteleme davranışlarının öğrencilerin pandemi öncesi alışkanlıklarına göre bilgi alışverişi yapamamaları, sosyalleşememeleri, derse devam zorunluluğu, bitiş tarihi belirli ödevlerde denetimlerin yetersizliği ve oto kontrol eksikliğinden kaynaklanabileceğini düşünüyoruz. Çalışmamızın bir diğer sonucu, kız öğrencilerinin COVID 19 Fobisi ölçeği toplam puan ve sadece psikolojik alt boyut puanlarının erkeklere kıyasla daha yüksek olarak bulunmasıdır. Çalışmamızdan yola çıkarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla COVID-19 fobisi geliştirdiklerini söyleyebiliriz. Çalışmamızda öğrencilerin cinsiyetlerine göre Akademik Erteleme Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı alt ölçek puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Sağlık Bilimleri Öğrencilerinde COVID 19 fobisi ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin ortaya konduğu bu çalışma, pandemi döneminin öğrencilerin akademik yaşantısı üzerindeki etkisinin bir yansımasıdır. Çalışmamız COVID-19 sürecindeki eğitim araştırmaları literatürüne katkı sağlayacak ve bundan sonraki çalışmalara yol gösterici olacaktır. Öğrencilerin COVID 19 fobisi ile baş edebilmeleri için konu ile ilgili bilgi düzeylerini, farkındalıklarını ve psikolojik iyi oluş düzeylerini artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi son derece önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik erteleme, COVID-19, salgın, uzaktan eğitim

### Kaynakça

- Arpacı, I., Karataş, K., & Baloğlu, M. (2020). The development and initial tests for the psychometric properties of the COVID-19 Phobia Scale (C19P-S). *Personality and Individual Differences, 164* (2020), 1-6.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 7*(2), 57-73.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research, 287* (2020), 1-5.
- Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry, 7*(4), 300-302.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality, 26*, 75-84.
- Grubic, N., Badovinac, S., & Johri, A. M. (2020). Student mental health in the midst of the COVID-19 pandemic: A call for further research and immediate solutions. *International Journal of Social Psychiatry, 66* (5), 517-518.
- McCown, W., Petzel, T. ve Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences, 8*(6), 781-786.
- Ocak, G., & Bulut, R. (2015). Akademik erteleme davranışı ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 1*(2), 709-726.
- Sertdemir, A. (2020). Türkiye'nin Koronavirüsle Mücadele Performansı Üzerine Bir Değerlendirme. *Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1*(1), 15-26.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology, 31*(4), 503.
- T.C. Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, COVID-19 (2019-n CoV Hastalığı) Rehberi (Bilim Kurulu Çalışması) (2020). Erişim Adresi: [https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/haberler/ncov/2019-nCov\\_Hastal\\_Salk\\_alanlar\\_Rehberi.pdf](https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/haberler/ncov/2019-nCov_Hastal_Salk_alanlar_Rehberi.pdf) (Erişim Tarihi: 22.08.2020).
- Xiao, C. (2020). A novel approach of consultation on 2019 novel coronavirus (COVID-19)-related psychological and mental problems: structured letter therapy. *Psychiatry investigation, 17*(2), 175.
- YoungMinds. (2020). *Coronavirus: Impact on young people with mental health needs*. Erişim Adresi: [https://youngminds.org.uk/media/3708/coronavirus-report\\_march2020.pdf](https://youngminds.org.uk/media/3708/coronavirus-report_march2020.pdf) (Erişim Tarihi: 22.08.2020).

## Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Tartışma Forumlarının Kullanımı ve Etkililiğinin Araştırılması

Nuri Kara

İstanbul Bilgi Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 pandemisi sebebiyle pek çok eğitim-öğretim kurumu çevrimiçi araçların baskın olarak kullanıldığı uzaktan eğitime geçmek durumunda kalmıştır. Dolayısıyla, çevrimiçi öğrenme ve öğretim önemi giderek artan bir hal almaya başlamıştır (Ackerman ve Gross, 2021). Uzaktan eğitimde kullanılan araçlarından birisi çevrimiçi tartışma forumlarıdır. Çevrimiçi tartışma forumları öğrencilere zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın kendi düşüncelerini aktarmalarına ve fikirler üzerinde düşünmelerine imkân veren ve çoğunlukla asenkron olarak kullanılan araçlardır (Ackerman ve Gross, 2021). Öğrenci katılımını artırma noktasında verilen dönütler, sorumluluklar ve etkileşim bu araçların önemini artırmaktadır (Pala ve Erdem, 2011). Buna ek olarak, etkili öğrenme pratiklerinin oluşturulmasında da çevrimiçi tartışma forumlarının desteği önemli görülmektedir (McKinney, 2018; Yen vd., 2019). Öğrenenler arasında etkileşimi destekleyen ve eleştirel düşünme noktasında katkı sunan çevrimiçi tartışma forumları literatürde yeterince çalışılmamıştır (Kılınc, 2009). Bu noktadan hareketle bu çalışmanın temel amacı uzaktan eğitimde yer alan çevrimiçi tartışma forumlarının kullanımını anlamak ve etkililiğini araştırmaktır.

Literatürde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi tartışmaları kullanımı üzerine çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Topçu (2007) öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin çevrimiçi forum tartışmalarındaki bilişsel düzeyleri ile okuma ve problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre problem çözme stratejileri bilişsel düzeydeki değişkenliği anlamlı olarak açıklamaktadır. Özçınar ve Öztürk (2008) öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin çevrimiçi tartışmalara ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Ortaya çıkan bulgulardan birine göre, yönetici, forum tartışmalarında aktif olarak yer almalıdır. Benzer şekilde, Pala ve Erdem (2015) de öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ve tartışma ortamlarına yönelik görüşlerini analiz etmiştir. Ortaya çıkan çarpıcı bir sonuca göre, etkili dönüt kullanımı, çevrimiçi tartışmalara katılımı arttırmada önemli rol oynamaktadır. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde, çevrimiçi tartışmalara ilişkin yakın zamanlı çalışmaların sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, çalışmaların çoğunluğunda katılımcılar eğitim fakültesi öğrencileridir. Bu çalışmanın üniversite öğrencilerinin özellikle pandemi dönemiyle birlikte daha da yaygınlaşan çevrimiçi tartışma ortamlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkararak alana katkı sunması amaçlanmıştır. Bununla birlikte çalışma içeriğinde iletişim fakültesi öğrencileri yer almıştır. Çalışma kapsamında yanıtı aranacak sorular şu şekildedir:

1. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimde çevrimiçi tartışma forumlarını kullanma pratikleri nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimde çevrimiçi tartışma forumlarının etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitimde çevrimiçi tartışma forumlarının kullanımı ve etkililiğini ortaya çıkarmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın durumunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde “dijital oyun tarihi ve analizi” dersine kayıtlı 50 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören iletişim fakültesi dijital oyun tasarımı bölümü öğrencileridir. Katılımcıların 7’si kadın iken 43’ü erkek öğrencidir. Pandemi koşulları sebebiyle uzaktan eğitim olarak verilen dijital oyun tarihi ve analizi dersinde Blackboard sisteminde yer alan tartışma forumu kullanılmıştır. Öğrenciler 5 hafta boyunca haftalık konulara ilişkin görüş ve yorumlarda bulunmuş ve başkalarının yorumları üzerinden tartışmalar yapmıştır. Haftalık tartışılan konu başlıkları; dijital oyunların tarihi, dijital oyunlarda cinsiyet temsili, dijital oyunlarda şiddet, yenilikçi dijital oyun teknolojileri ve dijital oyun ve etik olmuştur. Beş haftanın sonunda çevrimiçi tartışma forumunun etkililiğini anlamak için gönüllü 20 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler Zoom ile uzaktan bağlanarak yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Öğrencilerden alınan izinler doğrultusunda görüşmeler kaydedilmiştir. Ayrıca, gözlem yolu ile öğrencilerin çevrimiçi tartışma forumunu nasıl kullandığına ilişkin veriler toplanmıştır. Dersin öğretim üyesi aynı zamanda araştırmayı yürüten kişi olması nedeniyle öğrencilerin tartışma forumlarına katılma süreleri, yorum yapma sıklığı vb. bilgiler gözlem yoluyla toplanmıştır. Gözlem verilerinin analizinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmış, yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizinde ise içerik analizi tercih edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, araştırmacı ile aynı fakültede görev alan bir araştırma görevlisi tarafından gözden geçirilmiştir. Bununla



birlikte, yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilere herhangi bir bonus puan ya da ekstra kazanım verilmemiştir. Bu şekilde katılımın tamamen gönüllülük esasında olması amaçlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gözlem yolu ile elde edilen bulgulara göre, uzaktan eğitimde haftalık ders saatlerinde ders içi tartışmalarda aktif olan öğrencilerin çoğu çevrimiçi tartışma forumlarında da aktif olmaktadır. Bir diğer bulguya göre, uzaktan eğitim ile yapılan ders saatlerinde kamera ve mikrofonlarını genellikle kapalı tutan ve ders içi tartışmalara katılmayı tercih etmeyen öğrencilerin bazıları çevrimiçi tartışma forumlarında daha aktif olmaktadır. Bir başka bulgu öğrencilerin yorum yapma sıklığının ilk 2 haftada yüksek iken, son haftalara doğru azaldığını göstermektedir. Son bulguya göre ise canlı derslere katılmayan bazı öğrenciler çevrimiçi tartışma forumlarında görüş ve yorumlarını paylaşmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular 2 kategori altında raporlanmıştır. Bu kategoriler, çevrimiçi tartışma forumunun kullanımı ve çevrimiçi tartışma forum mesajlarının içeriği olmuştur. Kullanım kategorisine ilişkin bulgulardan birine göre öğrencilerin çoğunluğu zaman sınırlamasını onaylamamakta, foruma ilişkin mesajların girilebileceği sürelerin daha uzun olmasını tercih etmektedir. Bir başka bulguya göre, katılımcıların yaklaşık yarısı anonim olarak görüş ve yorumlarını paylaşmak istemektedir. Bu şekilde, tartışma içeriklerinin daha özgürleşeceği ve katılımı artıracaklarını düşünmektedirler. İçerik kategorisine ilişkin bulgulardan birine göre, öğrencilerin önemli bir bölümü tartışılacak konuya ilişkin içeriği destekleyebilecek makale, özet, not, kısa rapor vb. materyal sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Bir diğer bulguya göre ise, öğrenciler mesajlarda referans kullanma gereğinin kendilerini zorladığını ifade etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi tartışma forumu, uzaktan eğitim, üniversite öğrencisi, içerik analizi

### Kaynakça

- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2021). Synchronous online discussion board as a primary mode of delivering marketing education: Responding to the COVID-19 pandemic and beyond. *Marketing Education Review*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/10528008.2021.1893752>
- Kılınc, H. (2019). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında çevrimiçi grup tartışması tekniğinin kullanılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 86-106.
- McKinney, B. K. (2018). The impact of program-wide discussion board grading rubrics on students and faculty satisfaction. *Online Learning*, 22(2), 289-299.
- Özçınar, A. G. H., & Öztürk, E. (2008). Çevrimiçi tartışmalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 154-178.
- Pala, F. K., & Erdem, M. (2015). Öğretmen adaylarının çevrimiçi tartışma ortamlarına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 24-47.
- Pala, F. K., & Erdem, M. (2011). Öğrenci yönetimli çevrimiçi tartışmalara katılımın yönetme sorumluluğu ve öğrenme stilleri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 360-371.
- Topçu, A. (2007). Metin Tabanlı Çevrimiçi Forum Tartışmalarında Okuma Stratejilerine Üst-Bilişsel Farkındalığın Bilişsel Düzeyle İlişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 27, 191-204.
- Yen, C. J., Bozkurt, A., Tu, C. H., Sujo-Montes, L., Rodas, C., Harati, H., & Lockwood, A. B. (2019). A predictive study of students' self-regulated learning skills and their roles in the social network interaction of online discussion board. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 11(1), 2. <https://doi.org/10.18785/jetde.1101.02>



## Tez Yazımını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Yasin Badur, Dursun Akaslan

Harran Üniversitesi

### Problem Durumu

Akademik hayatın merkezinde yer alan akademik yazım ile yazarların kendilerine ait çalışmalarının belirgin ve güvenilir bir örneğini sunmak için Türkçeyi kullanmaları, kabul etme ve müzakere yoluyla okuyucularla sosyal ilişkiler kurmaları beklenmektedir (Yağız & Yiğiter, 2012). Günümüzde akademik yazımın en önemli türlerinde biride tezdır. Tez üniversitelerde ve yüksekokullarda öğrencilerin ya da öğretim üyelerinin hazırlayıp, kimi zaman bir sınav kurulu önünde savundukları bilimsel yapıt olarak tanımlanmaktadır (Deniz & Karagöl, 2017). Günümüzde tezler, özellikle yüksek lisans ve doktora eğitimlerini bitirme sürecinde üzerinde yoğun bir emek sarf edilerek ortaya çıkarılmaktadır. Tez yazım süreci sonucunda ortaya çıkan çalışma, bilimsel bir eser haline geldiğinden dolayı tez çalışmasını yapana yeni bilimsel eserler üretmesinde olumlu katkılar sağlar. Yapılan çalışma tez kuralları çerçevesinde yazıldığı için sonraki çalışmalarda bir basamak oluşturarak akademik ilerleyişine katkı sağlar. Bu kazanımlardan bazıları şunlardır:

- Öğrenmiş olduğu bilgileri ve yeni tecrübeleri farklı kurallar çerçevesinde bir bütün hale getirebilmesini ve bundan bilime katkı sağlamasını,
- Kendi alanı ile ilgili bilgi ve birikimini daha ileri seviyeye taşımasını,
- Akademik kurallara göre bilimsel çalışmalar yapabilmesini,
- Araştırma ve geliştirme yeteneğinin geliştirilip daha da pekiştirilmesini sağlar.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi istatistiklerine göre ilk Türkçe tez 1959 yılında yazılmıştır (YÖK Tez Merkezi İstatistikler, 2021). Günümüze doğru yazılan tez sayıları artmıştır. Bununla birlikte tez yazımı yoğun bir emek istediğinden dolayı çalışmayı yapanın tez yazımı için ayrıca zaman ayırmasını gerektirir ve bu süreçte karşılaşılan bazı zorluklar vardır. Öğrencilerin tez döneminden önce aldıkları araştırma eğitimleri, danışman öğrenci ilişkisi ve karşılıklı beklentiler karşılaşılan bu zorluklar ile ilişkilidir (Burkard vd., 2014). Tez çalışmasını yapanların karşılaştıkları zorluklar sorulduğunda tez yazım sürecinde farklı kısımlarda zorluklarla karşılaştıklarını, ancak en çok bilmedikleri bir analizi yapma ve akademik yazma konularında zorlandıklarını belirtmişlerdir (Yıldırım & Onaylı, 2016). Öğrencilerin tez yazım sürecinde karşılaştıkları bu ve benzeri zorlukların minimum seviyeye indirilebilmesi için enstitüler tarafından hazırlanan tez yazım kuralları ve şablonları kullanılmaktadır.

Günümüzde çoğu enstitünün tez yazım şablonu bulunmaktadır. Enstitüler bu dokümanları kendi resmî web sayfaları üzerinden yayımlamaktadır. Bazı enstitüler şablonlarında kapak, özet gibi ortak bölümleri öğrencilerin kolayca doldurabilmesini sağlayacak, çoktan seçmeli menüler ile bir kelime işlemci programı kullanmışlardır. Diğer taraftan web ortamında tez yazmanın tüm süreçlerini kapsayan ve bu tezlerin içeriklerini yönetebilen web tabanlı bir sistem kullanan enstitüye rastlanılmamıştır. Dolayısıyla, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin tezlerinin çevrim-içi ortamda yazabilmeleri için içerik yönetim sistemlerinde olduğu gibi tez yazım ve yönetim sürecinin her aşamasında öğrencilere yardımcı olacak bir tez yönetim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Çevrim-içi ortamda yazılabilecek ve yönetilebilecek bir sistem sayesinde öğrenci tez yazım süreci danışmanlar tarafından anlık olarak izlenmesi sağlanması, intihallerin önüne geçilmesi, yazım hatalarının önlenmesi, ve benzeri bir çok katkı sunulabilmektedir. İş bu tez yazım ve yönetim sisteminin tasarlanabilmesi ve gerçekleştirilebilmesi için tez yazımının etkileyen faktörlerin ayrıntılı olarak incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı tez yazım ve yönetim süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularının yanıtlanması hedeflenmiştir.

- 1) Üniversiteler tarafından kullanılan tez şablon türleri nelerdir? Örneğin, Word, Latex, ve benzeri kelime işlemci programlarına göre tez şablonları hazırlanmaktadır.
- 2) Tez şablonu hangi bölümlerden oluşmaktadır? Örneğin, tezin kapağı, onay sayfası, içindekiler, giriş, ve benzeri bölümler bir tez şablonunu oluşturabilmektedir.

3) Tezi oluşturan bölümler hangi alanları içermek zorundadır? Üniversitelere göre tez şablonunun her bölümü farklı bilgiler içerebilmektedir. Örneğin, tez onay sayfasında jüri adları, kabul tarihi ve benzeri bilgiler üniversitelere göre değişebilmektedir.

4) Tezin ana içeriği hangi başlıklardan oluşmaktadır? Örneğin, giriş ve önceki çalışmalar ayrı veya bir olabilmektedir.

## Yöntem

Araştırma nitel araştırma türü kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Aydın, 2018). Bu çalışmada tez yazım şablonlarının karşılaştırılması amaçlandığından araştırma doküman analizi kullanılarak yapılmıştır. Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dokümanların elde edilip, belirli bir sistem içerisinde incelenmesi işlemidir (Ali & Hasan, 1999-2018).

Tez şablonlarının karşılaştırılması iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada Fen Bilimleri Enstitüsü olan tüm devlet üniversitelerinin resmi web sayfasından Tez Yazım Şablonunu ayrı bir doküman olarak yayımlayan enstitüler tespit edilmiştir. Tespit edilen bu şablonların doküman türlerinin (pdf, word vb.) kullanım sıklığı istatistikleri çıkarılmıştır. İkinci aşamada ise şablonlarının içeriği detaylı olarak analiz edilerek, şablonda yer alan tüm bölümler çıkarılmıştır. Bu bölümlerin analiz edilen şablonlardaki kullanım sıklıklarını gösteren bir tablo oluşturulmuştur. Ayrıca bu bölümlerden "Kapak", "İç Kapak", "Onay", "Özet", "İçindekiler", "Kaynaklar" ve "İçerik Ana Başlıkları" detaylı olarak incelenmiştir. Bu bölümlerde yer alan bilgilerin şablonlarda kullanım sıklığı tespit edilerek bölümlerin şablonları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu şablona göre tez yazımı ve yönetimi tasarımı ve gerçekleştirimi yapılacaktır.

İlk aşama sonucunda PDF, MS Word ve Latex olmak üzere üç doküman türü tespiti yapılmıştır. PDF açılımı, "Portable Document Format"tır. Platformlar arası taşınabilir ve yazdırılabilir belgeler oluşturmak amacıyla üretilmiş sayısal bir dosya biçimidir. MS Word ise Microsoft firması tarafından üretilen çok detaylı fonksiyonlara sahip ücretli bir kelime işleme yazılımıdır. Latex ise yüksek kaliteli bir dizgi sistemidir; teknik ve bilimsel dokümantasyon üretimi için tasarlanmış özellikler içerir. Bilimsel belgelerin iletilmesi ve yayınlanması için fiili bir standarttır (The Latex Project, 1994). Ücretsiz yazılım olarak da mevcuttur. MS Word en sık kullanılan kelime işlemci programlarından biri olarak makale, tez veya bildiri gibi birçok belge üretiminde kullanılmasına rağmen sınırlılıklara sahip olup, bu durumlarda Latex tercih edilmektedir (Salzberg & Murphy, 2005). Latex genellikle bilimsel çalışmaların yazımı sırasında kullanılır ve bilim dünyasında neredeyse standarttır (The Latex Project, 1994).

İkinci aşamada; şablonlarda yer alan bölümlerin kullanım sıklıklarını belirlemek için tüm şablonlar genel bir şablon yapısı başlığı altında incelenmiştir. Böylece incelenen şablonların yapısı kendi içinde karşılaştırılabilir hale getirilerek, genel bir şablon yapısında bulunması gereken bölümlerin tespit edilmesi için bir ölçüt oluşturulmuştur. Bu ölçütlere göre genel şablonda yer alması gereken bölümlerin başlıkları belirlenmiştir. Ayrıca tespit edilen bu başlıkların içerikleri incelenerek belli kategorilere ayrılmıştır. Kategorize edilemeyen alt bilgiler ise daha kapsayıcı bir başlık altında toplanmıştır. Bu kategorilerin kullanım sıklıklarına göre başlık altında yer alması gereken alt bilgiler belirlenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile tez yazım ve yönetim işlemlerinin yapılabildiği web tabanlı bir uygulama geliştirilmesi için genel bir tez şablonunun yapısı ortaya çıkarılmıştır. Şablonda yer alabilecek tüm bölümler tespit edilmiştir. İncelenen tez şablonlarında da görüldüğü üzere fen bilimleri enstitülerinin yayımladıkları şablonların yapısı kısmen farklılıklar içermektedir. Ancak genel olarak incelenen şablonların yapıları birbirine çok yakındır. Bu çalışma ile tezin genel olarak üç bölümden oluştuğu görülmektedir. Birinci bölümde "Kapak", "Onay Sayfası", "Etik Bildirimi", "Önsöz", "Teşekkür", "Onur Sözü", "İçindekiler", "Dizinler", "Özet", "Simgeler" ve "Kısaltmalar" bulunmaktadır. Bunların şablonda sıralaması farklı olduğundan tasarlanacak sistemde sıralamalarının dinamik yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. İkinci bölümde tez ana metin içeriğinin konu başlıkları şablondaki sırasıyla "Giriş", "Materyal ve Yöntem", "Bulgular ve Tartışma" ve "Sonuç ve Öneriler" şeklinde ortaya çıkmaktadır. Üçüncü bölümde ise "Kaynaklar", "Ekler" ve "Özgeçmiş" bölümleri yer almaktadır.

Hedeflenen şablona göre tasarlanacak ve gerçekleştirilecek sistemin erişilebilir ve kullanıcı dostu arayüzüne sahip bir sistem olması için daha fazla araştırma ve çalışmanın yapılması gerektiği görülmüştür. Tez içeriğinin kaydedilmesi ve basılması için de ayrıca çalışma yapılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Tez Yazımı, Elektronik tez, Erişilebilir tez, Tez yönetim sistemi, Tez şablonu

**Kaynakça**

- Akçay, M., & Karakullukçu, H. (2016). Tez Kayıt Sistemi. *4th International Symposium on Innovative Technologies in Engineering and Science*, (s. 1055 - 1064). Antalya.
- Akgün, Ö. E., Önder, I., Akin, A., Keskin, S. C., Güler, N., & Öztuna, A. K. (2014). *Tez Yazım Kılavuzu*. (Ö. E. Akgün, Dü.) Sakarya: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Barutçu, F., & Onaylı, S. (2016). Tez Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar. *Tez Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar* (s. 677-690). içinde doi:10.14527/9786053183563.042
- Çelik, S., & Buğan, O. (2013). Açık Dergi Sistemleri (ADS) : Açık Kaynak Kodlu Dergi Yönetim ve Yayımlama Sistemi. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(1), 12-21. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php> adresinden alındı
- Çiftçi, G. (2018). Çoklu Elektronik Dergi Yönetim Sistemi Geliştirilmesi. Afyon. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/5845/10140035.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alındı
- Demir, A. (2016). İlahiyat Temel Alanı Akademik Yazım Kılavuzu: The Chicago Manual of Style. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(20), 623-638.
- Demircioğlu, S. (2013). İlişkisel Veri Tabanlarında Anahtar Kelime Arama. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 5(3), 51-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gazibtd/87974> adresinden alındı
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2017). Akademik Yazma Açısından Tez Yazım Kılavuzları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 287 - 312. doi:<https://doi.org/10.16916/aded.298783>
- Deperlioğlu, Ö., & Sarpkaya, Y. (2009, Ocak). Öğretim Yönetim Sistemleri İçin Örnek Veri Tabanı Tasarımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 15-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/75254> adresinden alındı
- Doğan, N., & Şen, Ş. (2007). Bilimsel Dergiler için Bir İçerik Yönetim Sistemi. *Politeknik Dergisi*, 10(4), 53-361. doi:0.2339/2007.10.4.353-361
- Eldoğan, D., Korkmaz, L., Helvacı, E., Yeniçeri, Z., & Kökdemir, D. (2015). *Akademik Yazım Kuralları Kitapçığı* (4 b.). Ankara: Eleştirel – Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı. Ocak 3, 2021 tarihinde [http://psk.baskent.edu.tr/docs/AYKK\\_04.pdf](http://psk.baskent.edu.tr/docs/AYKK_04.pdf) adresinden alındı
- Faryadi, Q. (2018). Doktora Tezi Yazma Süreci: Sistemik Bir Yaklaşım - Girişinizi Nasıl Yazarsınız? *Creative Education*, 2534-2545. [https://www.researchgate.net/publication/329040333\\_PhD\\_Thesis\\_Writing\\_Process\\_A\\_Systematic\\_Approach-How\\_to\\_Write\\_Your\\_Introduction](https://www.researchgate.net/publication/329040333_PhD_Thesis_Writing_Process_A_Systematic_Approach-How_to_Write_Your_Introduction) adresinden alındı
- Faryadi, Q. (2019). PhD Thesis Writing Process: A Systematic Approach—How to Write Your Methodology, Results and Conclusion. *Creative Education*, 10, 766-783. doi:10.4236/ce.2019.104057
- Güncel Türkçe Sözlük. (2019). Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- håkansson, A. (2010). Improving the Thesis Writing Process. *FECS 2010 (Las Vegas NV, July 12-15, 2010)* (s. 389-395). Stockholm: CSREA Press.
- Nadeem, S., & Guruler, H. (2019). Lisansüstü Tez Yazım Stilini Kolaylaştırmak İçin Editör Yazılımı. Muğla.
- Şencan, H. (1991). Tezin Yapısı. H. ŞENCAN içinde, *Tez Yazım Kılavuzu* (s. 33-39). İstanbul: İ.Ü İşletme Fakültesi Yayınları.
- Tekerek, A., & Bay, Ö. F. (2009). Web İçerik Yönetim Sistemi Tasarımı ve Gerçekleştirilmesi. *Politeknik Dergisi*, 12(2), 85-91.
- The Latex Project*. (1994, 1 1). Aralık 15, 2020 tarihinde <https://www.latex-project.org/>: <https://www.latex-project.org/> adresinden alındı
- Tonta, Y., & Akbulut, M. (2019). Türkiye’de Lisansüstü Tezlere Açık Erişim. *Türk Kütüphaneciliği*, 33(4), 219-248.
- Tonta, Y., Küçük, M. E., Umud AI, G. A., Olcay, N. E., Soydal, İ., & Ünal, Y. (2006). *Hacettepe Üniversitesi Elektronik Tez Projesi Raporu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

Ulaş, M., & Boyacı, A. (20). Hiyerarşik Bir İçerik Yönetim Sistemi Geliştirilmesi. *Engineering Sciences*, 7(1), 1-13. 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaeng/issue/19855/212629> adresinden alındı

Yıldırım, F. B., & Onaylı, S. (2016). Tez Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar. *Pegem Atıf İndeksi*, 677-690.

Yiğiter, O. Y. (2012). Academic Writing Difficulties and Challenges in Advanced Academic Literacy. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1261-1272.

YÖK Tez Merkezi İstatistikler. (2021). YÖK Tez Merkezi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/IstatistikBilgiler?islem=3> adresinden alındı.

## Acil Uzaktan Eğitimde E-Takım Öğretimi Yoluyla Yeni Öğretim Üyesi Mesleki Gelişimi

Özlem Canaran, İlknur Bayram

TED Üniversitesi

### Problem Durumu

Temelleri Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı'nın önemli kavramlarından olan Yakınsal Gelişim Alanı'na (1978) dayanan ve ders imecesi, işbirlikli eylem araştırması, takım öğretimi gibi işbirliğine dayalı mesleki gelişim modelleri ile hayata geçirilen "öğretmen dayanışması" yükseköğretimde mesleki gelişim konusunda birçok araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Takım öğretimi iki ya da daha fazla öğretmenin bir araya gelerek derslerini planlamaları, uygulamaları ve öğretme-öğrenme süreçlerini değerlendirmelerini içeren bir mesleki gelişim modelidir (Buckley, 2000; Davis, 1997). Bir şube ya da sınıfta eğitim gören öğrencilerin sorumluluklarının ortaklaşa olarak üstlenildiği modelde (Villa et al., 2008), öğretmenler dersi birlikte planlar ve konuyu grupta öğretim tekniklerini kullanarak işler (Robinson & Schaible, 1995).

Öğretmen dayanışmasına ilişkin alanyazın, takım öğretiminin öne çıkan faydalarının; yaratıcılığı artırmak, öğretim sürecinde olumlu çıktılara ulaşmak, takım üyeleri arasında açık bir iletişim ortamı oluşturmak, artan mesleki tatmin, ders tasarımı ve içeriğe bağlılık (Bass, 2005) ve belirsizlikleri ve bilinmeyen sonuçları kabullenmek (Vasquez-Montilla et al., 2007) olduğunu belirtmektedir.

Model, öğretmen işbirliğini artırmak, öğretimi iyileştirmek ve yansıtıcı düşünmeyi desteklemek suretiyle mesleki gelişime de katkı sağlamaktadır. Buna rağmen, Türkiye'de yükseköğretim düzeyindeki uygulamalar incelendiğinde öğretimin çoğunlukla bireysel olarak gerçekleştirilen bir faaliyet olduğu ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimlerini sürdürmek için işbirliğine dayalı uygulamaları nadiren tercih ettiği görülmektedir. E-takım öğretiminin, öğretim üyelerinin hem COVID-19 pandemisi sürecinde hem de sonrasında birlikte çalışmasına imkân sağlayarak bu boşluğu gidermede önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

COVID-19 pandemi dönemi eğitim-öğretim sürecinde belirli zorlukları da beraberinde getirmiştir. Deneyimli öğretim üyelerinin, var olan mesleki tecrübeleri ve geçmiş sınıf içi deneyimleri ile bu zorluklarla baş edebilme konusunda, göreve yeni başlayan öğretim üyelerine kıyasla daha avantajlı konumda oldukları söylenebilir. Ders verme konusundaki tecrübesizliklerine bir de "uzaktan" ders vermenin getirdiği sorumluluklar eklenince, yeni öğretim üyelerinin meslektaş desteğine duydukları ihtiyaç da artmaktadır. Bu nedenle, işbirlikli mesleki gelişim çalışmalarının, uzaktan eğitim sürecinde de, sanal bir öğretim ortamının sorumluluklarının paylaşılması, derslerin birlikte tasarlanması, eğitimcilerin birbirlerinden kaynak olarak faydalanabilmeleri ve yeni dijital öğretim araçları ve etkinliklerini derslerinde kullanabilme (Honigsfeld & Nordmeyer, 2020; Nevin et al., 2009) fırsatları sayesinde, öğretim üyelerinin ihtiyaç duydukları mesleki desteği kendilerine sağlayabileceği düşünülmektedir. E-takım öğretimi, mesleki yalnızlığı azaltarak ve yansıtıcı düşünme süreçlerini de destekleyerek, öğretim üyelerine bu dönemde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmeleri konusunda yardımcı olabilir.

Takım öğretiminin materyal paylaşımı, toplantılar ve ders işlenişi gibi temel boyutlarının çevrim içi araçlar yoluyla gerçekleştirildiği "e-takım öğretimi uygulaması" yeni öğretim üyelerinin COVID-19 pandemi döneminde mesleki gelişimlerini sürdürmelerini sağlamak amacıyla geliştirilen bir mesleki gelişim modelidir. Model (1) hazırlık, (2) araştırma, (3) planlama ve uygulama ve (4) değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, e-takım öğretiminin öğretim üyeliğine yeni başlayan akademisyenlerin, özellikle acil uzaktan eğitim sürecindeki mesleki gelişimlerinde bir model olarak uygulanmasının mümkün olup olmadığını araştırmaktır. Çalışma akran gözlemi, işbirliği ve yansıtıcı düşünme yoluyla yeni öğretim üyelerinin pedagojik bilgilerine katkı sağlamayı amaçlayan e-takım öğretiminin uygulanabilirliğini ve sürdürülebilirliğini, bunun yanı sıra modelin öğretim üyesi mesleki gelişim uygulamalarına entegrasyonunu ele almaktadır.

### Yöntem

2020-2021 eğitim-öğretim yılında yürütülen ve nitel araştırma yaklaşımında fenomenoloji (Van Manen, 2007) araştırması olarak desenlenen bu çalışmanın katılımcılarını, Türkiye'de bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünde çalışmakta olan 2 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Bir katılımcı 30, diğer katılımcı ise 38 yaşındadır. Doktora derecelerini son 3 yılda alan katılımcıların akademisyenlik deneyimleri 6 ay ile 2 yıl arasında

değişmektedir. Veriler bire bir görüşme, odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi yoluyla 6 ay süre ile toplanmıştır. Araştırılan olgu ile ilgili daha önce yapılmış bir çalışma olmaması nedeniyle, nitel verilerin analizinde tümevarımcı içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir (Elo & Kyngäs, 2008; Kyngäs, 2020). Tümevarımcı içerik analizi yöntemi ile verilerin altında yatan kavramların ve kavramlar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Veriler, (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenerek analiz edilmiş (Baltacı, 2017) ve bulguların analiz edilen verilerle güçlü bir bağlantı gösterdiğinden emin olmak için, ham veri pek çok kez gözden geçirilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı çeşitlemesi yapılmış ve veriler bu çalışmanın birinci araştırmacısı tarafından kodlandıktan sonra, ikinci araştırmacı da verileri kodlamıştır. Ardından, İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde görevli bir öğretim üyesinden analizden çıkan kodları ve kategorileri kontrol etmesi istenmiştir. Kodlar konusunda fikir birliğine varıldığında, temalar oluşturulmuştur. Ek olarak, araştırmacılar görüşmelerden, yansıtıcı raporlardan ve gözlem formlarından bilgiler toplayarak veriyi çeşitlendirmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretim üyelerinin e-takım öğretimi ile ilgili görüşleri incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretim üyeleri, e-takım öğretiminin “kişisel ve mesleki gelişimleri” açısından faydalı bulduklarını belirtmiştir. Modelin bireyin kendisi ile ilgili farkındalığını artırdığı, öğretmenlikle ilgili güçlü ve gelişime açık yönlerini belirlemesine yardımcı olduğu, daha özgüvenli hissetmelerini sağladığı, geçmiş olumsuz deneyimlerin etkisini azalttığı, birbirinden öğrenme imkânı sunduğu, Pandemi döneminde mesleki gelişimi sürdürme olanağı tanıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, öğretim üyelerinin süreç boyunca akran gözlemi sayesinde ders planlanmaya daha fazla önem vermeye başladıklarına ve uzaktan eğitimde öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaya yönelik ortak bir amaç için birlikte çözüm arayışı içine girdiklerine dair mesleki kazanımları da ortaya çıkarmıştır. Modelin zorlukları arasında, uzaktan eğitimde öğrencileri tanımının zorluğu, derslerde öğrenci katılımının düşük olması, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin gözlem yapmanın ve geri bildirim almanın zorlukları, öğrencilere sunulan üretime dönük etkinliklerin yetersizliği, ders içeriğinin çok yoğun olması ve uzaktan eğitime yeterince adapte edilmemiş olması yer almaktadır. Bununla birlikte, akran gözlemi ve takım öğretimi gibi çalışmaların, yükseköğretimde daha fazla özendirilmesine ve çalışmaya katılan öğretim üyelerinin, e-takım öğretimi deneyimlerini diğer meslektaşları ile paylaşmalarının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** yükseköğretim, uzaktan eğitim, mesleki gelişim, yeni öğretim üyesi, e-takım öğretimi

### Kaynakça

- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bass, G. I. S. (2005). The evolution of a collaborative teaching team in higher education. (Ph.D. dissertation, The University of North Dakota). Dissertation Abstracts International, A 65/08, p. 2913.
- Buckley, F. J. (2000). *Team teaching: What, why and how?*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Davis, J. R. (1997). *Interdisciplinary courses and team teaching*. Phoenix: American Council on Education /Oryx Press Series on Higher Education.
- Elo S. & Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115.
- Honigsfeld, A., & Nordmeyer, J. (2020). Teacher collaboration during a global pandemic. *Educational Leadership*, 77(10), 47-50.
- Kyngäs, H. (2020). Inductive content analysis. In *The application of content analysis in nursing science research* (pp. 13-21). Springer, Cham.
- Nevin, A. I., Thousand, J. S., Villa, R. (2009). Collaborative teaching for teacher educators—What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, (25), 569-574.
- Robinson, B. & Schaible, R. (1995). Collaborative teaching: Reaping the benefits. *College Teaching*, 43(2), 57-60.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Vasquez-Montilla, E., Spillman, C., Elliott, E. & McGonney, A. (2007). Co-teaching in teacher education: Expectations, inspirations and limitations. *Florida Educational Leadership*, 7(2), 47-51.



Villa, R., Thousand, J., Nevin, A. (2008). What is co-teaching? In. A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Günümüz Teknoloji Çağında Mimarlık Eğitimi ve Politikaları Üzerine Bir İnceleme

Fatma Betül Künyeli, Seven Gözübüyük

Mimarlık Erciyes Üniversitesi

### Problem Durumu

Ülkelerin gelişmişlik seviyelerini eğitim sistemleri göstermektedir. Bir ülkede uygulanmakta olan eğitim sistemi ile o ülkenin eğitime verdiği değer, gelecek ile ilgili planları ve ilerleyen yıllarda dünyadaki durumu gibi pek çok sonuca ulaşabilmektedir. Eğitim sistemi temel zorunlu eğitimden başlayarak; akademik eğitim veren, mesleki bilgi, beceri ve yeterlilik kazandırma amaçları olan üniversitenin de dahil olduğu düzenlemeleri kapsamaktadır. Bu bağlamda ülkelerin eğitim sistemleri oluşturulurken öncelikli olarak eğitim politikalarının belirlenmesi gerekmektedir. Eğitim politikası; bir ülkenin eğitimle ilgili belirlemesi gereken tüm ilkeleri kapsamaktadır. Bir ülkenin eğitim politikasının özellikleri, ülke politikasının özellikleriyle benzer özellikler göstermektedir. Ülkelerin eğitim politikalarını belirleme, eğitim sistemlerini oluşturma gibi işlemler disiplinler arası işbirliği ve uzmanlar arasında koordinasyon gerektirmektedir.

İnsan yaşamının devam etmesini sağlayan öncelikli ihtiyaçlardan biri barınma ihtiyacıdır. Yapı yapma ya da mekan tasarlama ve üretme sanatı olarak tanımlanan mimarlık; tam bu noktada doğal ve yapılı çevrede yaşamı devam ettirmeye olanak sağlamakta ve barınma başta olmak üzere çalışma, dinlenme, eğlenme gibi gereksinimlerini karşılamaktadır. Mimarlık her dönem yaşanan toplumsal olaylardan, değişikliklerden ve gelişmelerden etkilenmiştir. 20. yüzyılın ortalarında başlayan ve son zamanlarda artarak devam eden teknolojik gelişmeler sonucunda bilgi ve teknolojileri, insan gücü ve sanayinin yerini almıştır. Bu durum toplumların ve doğal olarak ülkelerin yapısında büyük bir değişime sebep olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Ülkeler ve içinde buldukları sosyal, siyasal, toplumsal, ekonomi gibi pek çok durum insanların yaşamlarına büyük etkisi olan 'mimarlık' disiplinini etkilemektedir. Ancak yaşanan sosyal, toplumsal, teknolojik gelişmelere bağlı değişen dünya düzeni, eğitim sistemi ve politikalarında kendine pek yer bulamamıştır. Mimarlık eğitimi bağlamında teknoloji eğitimin olmazsa olmazlarındadır; teknoloji eğitim sistemine entegre edilmeye çalışılsa dahi şuan istenilen ve ideal düzeye getirilememiştir. Bu bağlamda günümüz eğitiminde kalite ve yeterliliğin göstergesi olan akreditasyon kavramı oluşmuştur. Mimarlık mesleğini geliştirmek, daha iyi eğitilmiş ve kalitesi yükseltilmiş mimarlar yetiştirerek, toplum refahının ileri götürülmesi amacıyla kurulan ve mimarlık eğitiminde akreditasyon sürecinden sorumlu olan İngiltere'de RIBA (İngiliz Mimarlar Kraliyet Enstitüsü), ABD'de NAAB, Avustralya'da AACA ve ülkemizde 'Mimarlık Akreditasyon Kurulu' (MİAK) gibi kurumlar bulunmaktadır. Mimarlık Akreditasyon Kurulu (MİAK); mimarlık programlarının değerlendirilmesi ve işlevsellikleri üzerine politikalar, yöntemler ve ölçütler belirler. Yürürlükteki politikaları, yöntemleri ve değerlendirme ölçütlerini gözden geçirerek değişiklikler önerir. Yapılan çalışma ile Mimarlık Akreditasyon Kurulu (MİAK) tarafından akredite edilen gelenekselleşmiş ve uzun yıllardır eğitime devam eden mimarlık okullarından olmayan; yakın dönemde eğitime başlamış 2 adet vakıf, 2 adet devlet okulu olmak üzere toplam 4 'mimarlık okulu' ve 'eğitimleri' incelenmiştir. Bu sayede vakıf ve devlet üniversitelerindeki mevcut mimarlık eğitimine ve bu eğitimin günümüz teknoloji ve bilgi çağına uygun olarak değiştirilip dönüştürülmesine dair incelemelerde bulunmak, ülkemizdeki mimarlık eğitim sistemi ve politikaları ile ilgili değerlendirmelerde ve önerilerde bulunmak çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

### Yöntem

Yapılan çalışma kuramsal bilgi ve elde edilen kuramsal bilgilerin durum ve olay üzerinde incelenmesi (case study) bölümleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında öncelikle ülkelerin yapılı çevrelerinin niteliğini, kalitesini belirleyen ve mimari ürünlerini ortaya koyan mimarlık meslek eğitimi ve mimarın eğitimi kavramları üzerinde durulmuştur. Dünyada ve Türkiye'deki mimarlık eğitimi, süreçleri ve politikaları incelenerek, günümüz eğitiminde kalite ve yeterliliğin göstergesi olan akreditasyon sürecinden bahsedilmiştir. Bu bağlamda mimarlık eğitimi ve politikaları daha iyi ve sürdürülebilir nasıl olabilir, daha iyi ve esnek bir eğitim süreci nasıl yaşanabilir gibi sorulara cevap aramak amacı ile bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu süreçte ülkemizdeki mimarlık programlarının değerlendirme ve akreditasyon çalışmalarının geliştirilmesi ve böylece mimarlık eğitiminin kalitesini yükseltmek amacıyla kurulan Mimarlık Akreditasyon Kurulu (MİAK) incelenmiştir. MİAK tarafından akredite edilmiş Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) bağlı 4 üniversitenin mimarlık mesleği ve mimarlık eğitimleri süreç ve özellikleri incelenerek, günümüzdeki mimarlık eğitiminin durumu, teknoloji ve bilgi çağına uygunluğu ve entegrasyonu ve Mimarlık Akreditasyon Kurulu'nun amaçlarına uygunluğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu'na bağlı 2 vakıf üniversitesi; İstanbul Kültür Üniversite ve Atılım Üniversitesi; 2 devlet üniversitesi ise; Eskişehir Teknik Üniversitesi ve Gebze Teknik Üniversitesi olarak

belirlenmiştir. Belirlenen 4 üniversitenin mimarlık bölümlerinin resmi internet siteleri üzerinden güncel durumdaki ders içerikleri, ders programları, derslerin müfredat içerisindeki ağırlıkları, kredi/saat ve mezun olmak için alınması gereken dersler incelenerek; mimarlık eğitimi ve mimarlık meslek durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler ve kuramsal bilgiler ışığında günümüz bilgi ve teknoloji çağında mimarlık eğitim ve politikalarının nasıl olması gerektiği tartışılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Teknolojik gelişmeler neticesinde dünya düzeninde pek çok yenilik ve değişiklik meydana gelmiştir. Meydana gelen değişikliklerin mimarlık ve eğitime etkisi çok fazladır. Dünyadaki mimarlık eğitimi, politikaları ve akreditasyon süreçleri incelendiğinde, eğitim sistemlerinin niteliklerinin yükseltilerek birbirine benzemesinin bu etkilerden olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda incelenen 4 mimarlık okulundan mezun olanların ve öğretim elemanlarının benzer nitelikler kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Mimarlık okullarında verilen derslerin kapsamı, saatleri, kredilerinde dünyadaki standart yakalanmaya çalışılmaktadır. Böylece mimarlık öğrencileri mezun olduklarında kaliteli ve yüksek mimari bilgi, birikim, alt yapıya sahip olup; nitelikli mimarlar olacaklar ve içinde yaşadıkları toplumun mimarlık ürünleri ve yapılı çevrenin niteliğini artıracak, standartları yükseltebileceklerdir. Yapılan literatür araştırması bağlamında dünya üzerinde teknolojiyi verimli şekilde kullanan önemli mimarlık okullarının bulunduğu ancak ülkemizdeki mimarlık eğitiminin geleneksel sistemlerle devam ettiği ve teknolojiden etkili bir şekilde faydalanılmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu durum dünyadaki gelişmelere ve teknolojiye uyum sağlayamayan ve nitelsiz mimarların yetişmesini beraberinde getirmektedir. Belirtilen durum MİAK gibi akreditasyonu sağlamaya çalışan kurumların ötesinde; mimarlık eğitim sistemi ve daha kapsayıcı olarak mimarlık politikalarının değişimini/dönüşümünü gerektirmektedir. Bu bağlamda mimarlık politikaları oluşturulurken dünyadaki gelişmeler izlenmeli ve yeni teknoloji, malzeme, mimari anlayış ve eğitim modelleri yakından takip edilmelidir. Ayrıca geleneksel eğitim yöntemlerinden uzaklaşarak; teknolojiye ve yeniliklere adapte olabilen/uyum sağlayabilen, değişip-dönüşebilen ve sürdürülebilir bir eğitim politikasının oluşturulmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji çağı, eğitim politikaları, eğitim sistemi, mimarlık eğitimi

### Kaynakça

- Alsaç, Ü., 1997. Theoretical Observations on Architecture, Doğu Akdeniz Üniversitesi Basımevi, Gazimağusa.
- Aydınlı, S., 2001. Mimarlık eğitiminde değişen öncelikler, Mimarist, 1, 41-45.
- Aydınlı, S., 2009. Mimarın eğitimi: Yaşam boyu öğrenme, Mimarist, 31, 84-90.
- Ayran, N., (1995) "Mimarlık Eğitiminin Geleceğine Genel Doğrultular", Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek, 19-21 Nisan 1995, Cenker Matbaası, İstanbul.
- Dostoğlu, N., 2007. "Mimarlık Lisans ve Lisansüstü Eğitiminde Süreklilik ve Değişim" Mimarlık ve Eğitim Kurultayı IV, 7-9 Kasım 2007, (Erişim adresi: <http://www.mo.org.tr/mek/>).
- Dostoğlu, N., 2018. Değişen/Dönüşen Mimarlık Eğitimi. Mimarlık 300. (Erişim adresi: <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=414&RecID=4396>)
- Dostoğlu, N., Bilsel C., (2003) "2003 Yılında Türkiye'de Mimarlık Eğitimi: Sayısal Veriler Üzerinden Bir Durum Saptaması", Mimarlık 314, Ankara.
- E.F. Arcan ve F. Evcı, 1999. "Mimari Tasarıma Yaklaşım: Bina Bilgisi Çalışmaları", İstanbul: Tasarım Yayın Grubu, İstanbul.
- Güney, D. ve Yürekli, H., 2004. Mimarlığın tanımı üzerine bir deneme, İTÜ Dergisi/a, Mimarlık, Planlama, Tasarım, Cilt 3, Sayı.1, Sf. 31-42.
- [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59a1f19c6996b7.66218987](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59a1f19c6996b7.66218987), (Erişim Tarihi: Ağustos 2017).
- <http://www.doganhasol.net/mimarlik-yasalari-ve-mimarlik-politikalarinda-kultur-sanat-mimarlik-uclusu.html>, (Erişim tarihi: 10.06.2020).
- <http://www.gtu.edu.tr/kategori/716/0/display.aspx?languageld=1>, (Erişim Tarihi: 18.06.2020).
- <http://www.miak.org/>, (Erişim tarihi: 15.06.2020).

<https://mimf.iku.edu.tr/tr/genel-bilgiler/tarihce>, (Erişim Tarihi: 18.06.2020).

<https://mtf.eskisehir.edu.tr/bölümler/mimarlık-bölümü>, (Erişim Tarihi: 17.06.2020).

<https://www.atilim.edu.tr/tr/mim>, (Erişim Tarihi: 19.06.2020).

Karatani, K., 1995. Architecture as Metaphor, The MIT Press, Cambridge, USA.

Nalçakan, H., & Polatoğlu, Ç. (2008). Türkiye'deki ve Dünyadaki Mimarlık Eğitiminin Karşılaştırmalı Analizi İle Küreselleşmenin Mimarlık Eğitimine Etkisinin İrdelenmesi. MEGARON/Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi E-Dergisi, 3(1), 79-103.

Oğuz, G. P., Özyılmaz, H., & Dağtekin, E. (2008). Dicle Üniversitesi'nde Mimarlık Eğitimi. Uludağ University Journal of The Faculty of Engineering, 13(2).

Tahsin, S. H. Uluslararası Gelişmelerin Türkiye Mimarlık Politikası Vizyonuna Etkisi TMMOB Mimarlar Odasının 1990-2005 Dönemi Mimarlık Politikaları. bab Dergisi-FSMVÜ Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, 1(1), 88-106.

Tatar, E., 2015. Mimarlık Eğitiminde Sürdürülebilir Bir Model Önerisi. Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

TMMOB Mimarlar Odası Türkiye Mimarlık Politikası-2019 (Erişim adresi: <http://www.mimarlarodasi.org.tr/index.cfm?sayfa=interaktif&sub=search> ).

Tozar, Y., 2010. Eğitim Politikası ve Demokrat Parti Dönemi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 140 s.

Vitruvius, Mimarlık Üzerine On Kitap, YEM Yayınları, İstanbul, 1998.

Yücel, S., Türkiye'de Mimarlık Ortamı ve Mimarın Eğitimi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul, 2015.

## İnternet Erişim Değişkenlerinin Yüksek Öğretimde Başarıya Etkisi

Kemal Şahin

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, pandemi şartları altında etkilenen en önemli ve kritik insan haklarından biridir. Bu olağanüstü şartlar altında, 1982 Anayasasının 24. ve 42.maddelerinde de yer alan eğitim ile ilgili hükümler, koşulların değişmesi ile beraber tamamen teknoloji güdümlü hale gelmiştir. İş yapılış şekillerini, yaşam biçimlerini, günlük pratikleri yakından etkileyen teknoloji, eğitiminde ana unsuru ve aracı haline gelmiştir. Üstlendiği bu büyük yükün sınırlarını tarif etmek, limitlerini belirlemek eğitimin kalitesini ve niteliğini anlamlandırmak için gereklidir.

Bu çerçeveyi ortaya koyabilmek için bu çalışmanın amacı; 2020-2021 akademik yılı içerisinde, tamamen uzaktan eğitim üzerinden yürütülen derslerdeki öğrencilerin akademik başarı performansının, teknoloji ve internet erişimi ile ilişkisini tanımlamak olarak belirlenmiştir. Temel bir hak olanak "fırsat ve imkan eşitliği" prensibinin ne ölçüde yerine getirildiğini ölçümlemek için nicel araştırma çalışmalarını kapsamaktadır. Bu çalışma literatürdeki mevcut çalışmalardan farkı ve önemi pandemi koşulları altındaki durumu tanımlamasıdır. Mevcut çalışmalar, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimini ve bu erişim ile akademik performans arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Yapılan bu araştırma, her ne kadar bir üniversite özelinde gerçekleştirilmiş olsa bile, internet erişimi ve bağlantı kararlılığına odaklandığı için ulusal çapta projeksiyon yapabilmek için gerekli çıktılara sahiptir.

Bu amaç ve kapsam doğrultusunda, pandemi koşulları nedeniyle, uzaktan eğitim olarak gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin genel not ortalamalarındaki değişimi incelenmiştir. Öğrencilerin internet bağlantı hızı ve kalitesi, bağlanma araçlarının tipi, derse devamlılık oranları analiz edilmiş, başarı performansına etkisi ölçümlenmiştir. Çevrimiçi olarak gerçekleştirilen derslere senkron olarak katılım süreleri de hesaplanmış ve değerlendirmeye dahil edilmiştir. İnternet erişim değişkenleri olarak tanımlanan bu etkenler ile genel başarı performansı arasındaki ilişki ortaya konmuş ve her bir öğrenci özelinde geçmiş dönemlerdeki başarı performansı ile kıyaslanmıştır.

Çalışma içerisinde, binden fazla farklı disiplinlerde yüksek öğretim gören öğrencilerin internet bağlantı hızları ve bağlantı kalitesi değerlendirilmiştir. Böylece, uygulama saati yüksek olan derslerle, teori saati yüksek dersler arasındaki başarı farklılığı ve internetin akademik başarı performansına etkisini incelenmiştir. Yine, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki bağlantı hızları değerlendirilmiştir ve bölgesel olarak da analizler yapılmıştır.

### Yöntem

Araştırmanın örneklem grubu; 2020-2021 Akademik Yılı Güz Dönemi içerisinde MSGSÜ Fen Edebiyat Fakültesinde aktif öğretim gören rastgele binden fazla öğrenci, basit örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Bu öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine bağlantı kayıtları (Log kayıtları) incelenmiştir ve organize edilmiştir. Bu veri seti uygun teknikler kullanılarak, işlenebilir bir formata dönüştürülmüştür. Ayrıca, çalışma içerisinde kullanılan her bir öğrenci, anonimleştirilerek kişisel verilerinden arındırılmıştır. Ayrıca, akademik başarıları ile ilgili veriler gerekli izinler dahilinde temin edilmiştir. Bu veri seti de anonim olarak saklanmış ve işlenmiştir. İnternet erişim değişkenleri bağımsız değişken olarak tanımlanmıştır. Bu değişkenler; internet bağlantı hızı, bağlantı kararlılığı (kalitesi), senkron derslere bağlantı süresi, devamlılık oranı ve bağlantı aracı olarak belirlenmiştir. Genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) ile internet erişim değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiş ve yapısal eşitlik modeli (YEM) ile yol analizi yapılmıştır. YEM ile yapılan yol analizlerinde değişkenlerin birbiriyle olan etkileşimi analiz edilmekte ve bütüncül bir bakış açısıyla değişkenler arasındaki ilişki ve yordama gücü test edilmiştir. Bu yöntem sayesinde, teorik olarak ortaya konan modelin nedensellik boyutu da doğrulanmıştır. Yol analizine ilişkin regresyon katsayıları ve uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ayrıca, araştırmanın bulgularını güçlendirmek için cinsiyet, yaş, bağlantı yeri, kayıtlı olduğu lisans programı gibi demografik etkenlerde uygun istatistiksel yöntemlere göre analiz edilmiştir. Basit örneklem ile belirlenen derslerin uzaktan eğitim öncesi genel başarı ortalaması ile uzaktan eğitim sürecindeki başarı ortalaması da değerlendirilmiştir. Veri çözümlemesi ile elde edilen bulgular yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Öğrencilerin sahip olduğu internet bağlantı hızları ile başarıları arasında doğrusal bir ilişki varsayılmaktadır. Bu ilişkinin negatif yönde yordadığı öngörülmektedir.

- Stabil ve yüksek hızlı internet bağlantısı, akademik başarıyı doğrudan etkiler.
- Senkron gerçekleşen derslere düzenli devamlılık gösteren öğrencilerin akademik performansı daha yüksektir.
- Uzaktan eğitim döneminde,, düzenli devam eden öğrencilerin genel not ortalamalarında bir değişiklik öngörülebilir.
- Senkron gerçekleşen derslerde katılım süresi yükseklik gösteren öğrencilerin akademik performansı daha yüksektir.
- Bağlantı yeri, internet bağlantı hızını ve stabilitesini etkiler.
- Cinsiyet, yaş ve bağlantı yeri, akademik performansı etkilemez..
- Derslere bağlantı kurulan cihazların akademik başarıya etkisi göz ardı edilebilecek düzeydedir.
- Derslerin yürütme şeklinin değişmesi derslerin genel not ortalaması değiştirir. (Yüzyüze yürütülen derslerin uzaktan eğitim olarak gerçekleştirilmesi dersin genel not ortalaması değiştirir.)

**Anahtar Kelimeler:** internet bağlantı hızı, internet erişimi, uzaktan eğitim, internet erişim aracı, yüksek öğretimde başarı, akademik performans

#### Kaynakça

- Bülbül, H. ve Demirer, Ö. (2008). "Hizmet Kalitesi Ölçüm Modelleri Servqual ve Serperf'in Karşılaştırmalı Analizi", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20: 181-198.
- İslamoğlu, A.H. ve Alınacı, Ü. (2014). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Beta Yayın, İstanbul.
- Marsh, H.W. ve Hocevar, D.(1985). "Application of Confirmatory Factor Analysis To The Study of Self-Concept: First- and Higher-Order Factor Models and Their Invariance Across Groups", Psychological Bulletin, 97: 562-582.
- Meydan, H.C. ve Şeşen, H. (2011). Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Schermelleh, E.K., Moosbrugger, H. ve Muller, H. (2003). "Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures", Methods of Psychological Research Online, 8(2): 23-74.
- Steiger, J.H. (1990). "Structural Model Evaluation and Modification: An Interval Estimation Approach", Multivariate Behavioural Research, 25: 173-180.
- Ullman, J.B. (2001). "Structural Equation Modeling", (Ed.), TABACHNICK, B.G. ve FIDEL, L.S., Using Multivariate Statistics, (4th edition), Allyn&Bacon, Needham Heights, MA.



## COVID-19 Salgınında Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüş ve Önerileri

Hasibe Otal

Siirt Üniversitesi

### Problem Durumu

Yeni koronavirüs hastalığı (COVID-19), ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde Aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstür (URL-1). Kısa bir süre içinde hızla yayılan bu hastalık, Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak tanımlanmıştır. Tüm dünyada sağlık, ekonomi, sosyal hayat ve eğitim üzerinde oldukça önemli değişimlere neden olan söz konusu salgının etkilerini kontrol altında tutabilmek için ülkeler birtakım önlemler alma yoluna gitmiştir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de COVID-19 ile mücadele kapsamında önlemler alınmış, alınan önlemlerden bir tanesi de okullarda eğitim öğretim sürecine ara verilmesi olmuştur. Bu kapsamda alınan tedbirleri açıklayan Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, haftalık ders programlarının yapılandırılarak, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile internet üzerinden ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile televizyondan gerekli telafi eğitimi desteği sunulacağını ifade etmiştir (MEB, 2020). Öğrenci ve öğretmenlerin fiziksel olarak ayrı yerlerde olduğu, öğretim kaynaklarıyla ve birbirleriyle etkileşimli iletişim teknolojileriyle bağlantı kurduğu resmi eğitim sürecine uzaktan eğitim denmektedir. (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012, s. 10).

Uzaktan eğitimin başlangıcı dünyada 1700'lü yıllara dayanmaktadır. 1728 yılında Boston Gazetesi'nde steno(yazma sistemi) derslerinin uzaktan eğitim ile verileceğinin duyurulması önemli bir gelişme olarak kaydedilirken, 1833 yılında mektuplar kullanılarak öğrenim gerçekleştirileceğinin yayınlandığı bir ilan da uzaktan eğitim alanında önemli bir adım olarak yer almıştır (Çoban, 2013, s. 2). Türkiye'de ise uzaktan eğitimin tarihi 1900'lü yıllara dayanmaktadır. Eğitim kurumlarının fiziki eksikleri gibi sorunların da olduğu ve eğitimin genel sorunlarına çözüm arandığı bir dönemde 1927 yılında mektupla öğretimin çözüm olarak ele alınması ile uzaktan eğitimin ilk adımları atılmıştır (Arar, 1999, s. 26).

1950'li yıllarda mesleki eğitim ve yabancı dil eğitiminde uzaktan eğitim teşvik edilerek 1968'de TRT'nin kurulmasıyla birlikte uzaktan eğitimde televizyon teknolojisinden yararlanmak için çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır. 1982'de Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi resmi olarak hizmet vermeye başlamış, 1990'larda üniversitelerdeki web tabanlı uzaktan eğitim çalışmaları hız kazanmıştır (Çukadar ve Çelik, 2003, s. 33; Fiş Erümit, Gedik ve Göktaş, 2016, s. 666).

COVID-19 salgını sürecinde de eğitim faaliyetlerinin devam edebilmesi için dünya genelinde ve tüm eğitim kademelerinde vazgeçilmez bir hal almıştır. Ancak her öğretim yönteminin avantaj ve dezavantajları vardır. Hiçbir öğretim yöntemi için her şartta uygundur denilemediği gibi aynı durum uzaktan eğitim için de geçerlidir. Elitaş (2017, s. 95) uzaktan eğitimin dezavantajlarını şu şekilde açıklamıştır: "Grupla çalışma disiplininin yoksun olma durumu ile etkileşim eksikliğinden dolayı motivasyon kaybına ve öğrenenin asosyalleşmesine sebep olabilir." Teknoloji bağımlılığı riski ve ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliği sorunu olabilir. Uygulama gerektiren derslerin veya konuların öğretiminde yetersiz kalabilir.

COVID-19 salgını sürecinde diğer tüm fakülteler gibi Eğitim Fakülteleri bünyesindeki derslerin de uzaktan eğitim yoluyla verilmesi kararlaştırılmıştır. Alınan bu karar kapsamında Öğretmenlik Uygulaması dersi de uzaktan eğitim yoluyla verilmeye başlanmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda aday öğretmen, uygulama koordinatörü, okul idaresi ve uygulama öğretmeninin işbirliği ile gerçekleştirilen ve öğretmen adaylarının teorik derslerden edindikleri mesleki yeterliklerini sınıf ortamında uygulamalı olarak aktarabildikleri bir ders olması açısından stratejik öneme sahiptir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüş, öneri ve deneyimlerinin alınması; eğitim fakülteleri ile milli eğitim okulları arasındaki işbirliğinin sağlanmasına, uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme faaliyetlerine ve bu süreçte uygulamalı derslerin yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada kapsamında da, küresel salgın olarak ifade edilen koronavirus (COVID-19) sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan eğitim ile yürütülmesine yönelik deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca bağlı olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Uzaktan eğitim yöntemi ile işlenen Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğrencilerin ders durumları ve katılımlarına yönelik görüşleriniz nelerdir?
- Uzaktan eğitim yöntemi ile işlenen Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmenin ders işleme süreçlerine ve yaptığı çalışmalara yönelik görüşleriniz nelerdir?
- MEB uzaktan öğretim sürecine ilişkin değerlendirmeleriniz ve sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

### Yöntem

Yapılan çalışmada koronavirus (COVID-19) sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan eğitim ile yürütülmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak verilerin toplanma sürecinde görüşme türlerinden yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Görüşme, bireylerin ilgili konudaki bilgi, düşünce, deneyim ve davranışları öğrenebilmek adına kullanılan en kestirme yoldur (Karasar, 2020). Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olan görüşme, genellikle yüz yüze yapılsa da eş zamanlı yanıt verilebilen ses ve görüntü iletilicileri ile de gerçekleştirilebilmektedir. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkan görüşme; ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağından önceden en ayrıntılı biçimde planlandığı ve aynen uygulanmaya çalışıldığı tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşmeler; görüşme amacı, görüşmeye katılan kişi sayısı, görüşülmek istenen kişinin konumu ve özelliği ile görüşmedeki kuralların katılığına bağlı olarak farklı adlar alabilmektedir (Karasar,2020).

Araştırma sorularını cevaplamak amacıyla sözlü veya yazılı olarak kullanılabilen görüşmeler, kendi içerisinde yapılandırılmış görüşme, grup görüşmeleri ve yapılandırılmamış görüşmeler olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Ocak, 2019). Bu çalışmanın veri toplama sürecinde ise görüşme türlerinden yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşmede araştırma sürecinde kullanılan sorular önceden belirlenir ve görüşme sürecinde konuşmanın akışına uygun olarak sorular sorulmaz. Sorular ve görüşme ortamı standart bir hale getirilir. Sorular bütün katılımcılara aynı sırada sorulması verilerin analiz edilmesinde kolaylık sağlar, araştırmacı sorulara verilen cevaplarda neyi araştıracağı konusunda önceden hazırlıklıdır(Ocak, 2019).

Bu çalışma kapsamında da Siirt Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencilerine uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri, önerileri ve sürece ilişkin deneyimlerini aktarabilecekleri üç adet açık uçlu soru online olarak yönlendirilmiştir. Öğrencilerden alınan dönütler sonrasında yapılan çeşitli sınıflamalara göre verilerin analizi yapılacak olup çalışmanın veri analiz süreci devam etmektedir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın veri analiz süreci devam etmekte olup elde edilen geçici sonuçlar şunlardır:

Aday öğretmen, öğrenci ve uygulama koordinatörü uzaktan eğitim sistemi ile ilgili deneyimsizlikten kaynaklanan sorunlar yaşamaktadır. İlgili sorun kapsamında hizmet içi eğitim vs. gibi çalışmalar yapılmasının gerektiği belirtilmiştir. Derslerin süresi kısıtlı ve öğrenci katılımı az bulunmuştur. Sistemden ve internetten kaynaklı kesintiler gibi problemlerden dolayı ders sürelerinin daha uzun olmasının verimi arttıracığı düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde derslerin yapılandırmacı yaklaşımın aksine daha öğretmen merkezli bir hal aldığı ifade eden öğretmen adayları, sürecin daha verimli yürütülebilmesi için uygulama öğretmenin oryantasyon yapmasının gerekliliğine vurguda bulunmuşlardır. Öğrencilerin evlerinden derse girmelerinin sınıf yönetimini zorlaştırdığını ifade eden öğretmen adayları, öğrencilerin konsantrasyon eksikliğinin olduğunu da belirterek bu süreçte veli-okul işbirliğinin önemine değinmişlerdir. İnternet ve teknolojik aletlere erişim problemi olan öğrencilerin süreç içerisinde bir öğrenme kaybı yaşadığını ifade eden aday öğretmenler, bu sorunun giderilmesi için internet altyapısına erişim sıkıntısı yaşayan yerlerde yapılacak çalışmalarla sorunun çözülmesi ve indirimli internet paketleri aracılığıyla sürecin desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğrenme kaybının giderilmesi için telafi programları yapılmasının gerekliliğine değinmişlerdir. Uygulama sürecinde yöntem, teknik, materyal kullanımında çeşitliliğin az olduğunu belirten ve bu durumun ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlara da neden olduğunu ifade eden aday öğretmenler yöntem, teknik, materyal kullanımının çeşitlendirilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, Sosyal Bilgiler, öğretmenlik uygulaması, uzaktan eğitim.

## Kaynakça

- Arar, A. (1999). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim uygulama modelleri ve maliyetleri. 1. *Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. *XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı*, İstanbul.
- Çukadar, S. ve Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42.
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fiş Erümit, S., Gedik, N., & Göktepe, Y., (2016). Türkiye’ de öğretim teknolojilerinin gelişimi: 1984-2012. *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri* (pp.57-79), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Simonson, M., Smaldino, S. E., Albright, M. ve Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- URL-1 <https://COVID19.saglik.gov.tr/> erişim tarihi:17.05.2021
- URL-2 <https://www.meb.gov.tr/> erişim tarihi:17.05.2021

## Yükseköğretimde İlk Yıl Deneyimi: COVID-19 Sürecinde Üniversite Öğrencisi Olmak

Özge Erdemli, Gül Kurum, Tuğba Güner Demir

Ankara Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 pandemisi 2019 yılının sonu itibariyle tüm dünyada ortaya çıkmış ve bütün insanlığı etkilemiş bir salgındır. Bu salgın Türkiye’de ilk olarak 2020 yılı Mart ayından sonra görülmeye başlanmıştır. Salgın başta sağlık olmak üzere ekonomi ve eğitim alanlarını da derinden etkilemiştir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), 166’ dan fazla ülkede 1,5 milyardan fazla öğrencinin (bu sayı dünyadaki öğrenci nüfusunun %87’sinden fazlasını oluşturmaktadır) COVID-19 salgınından etkilendiği tahmin etmektedir (UNESCO, 2020). Bu nedenle UNESCO, eğitim kurumlarının geçici olarak kapatılmasına rağmen tüm eğitim seviyelerinde yetkililerin öğrencileri öğrenmeye devam etmeye teşvik eden tedbirleri sağlamasını önermiştir. Bu öneriler nedeniyle dünya çapında birçok yükseköğretim kurumu uzaktan öğretim ve öğrenim için çevrimiçi platformlar aracılığıyla öğretimlerini gerçekleştirmeye başlamıştır.

Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılan 18 Mart 2020 tarihli basın açıklamasının ardından yaşanan salgın nedeniyle ilk olarak eğitime ara verildiği belirtilmiş, 23 Mart 2020 tarihi itibariyle ara verilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim uygulamalarıyla devam edeceği açıklanmıştır. Açıklamada Türkiye’de 123 üniversitede uzaktan eğitim birimi bulunduğu, uzaktan eğitim birimi bulunmayan üniversiteler için ise uzaktan eğitim kapasitesine sahip üniversitelerden YÖK koordinasyonu ile destek verilmesi kararlaştırılmıştır (YÖK, 2020a). Üniversitelerin sınıf faaliyetlerinin geçici olarak kesilmesi hiç şüphesiz en fazla öğrencileri etkilemiştir. Özellikle lisans öğrencileri ile liseyi bitirip yükseköğretime başlamak isteyenler bu süreçten en fazla etkilenenler arasında görülmektedir. Salgın, daha savunmasız olan yükseköğretim öğrencileri için özellikle endişe vericidir. Bunun gibi bir krizin neden olduğu belirsizlik, öğrencilerin günlük hayatlarını, eğitim-öğretim maliyetlerini, diğer finansal yüklerini ve çalışmalarının devamlılığını da etkileyebilir. Dahası bu belirsizliğin sürmesi onları okulu bırakmaya bile zorlayabilir (UNESCO, 2020a). Dünya çapında 109 ülkeden 424 katılımcıyla yürütülen bir araştırma COVID-19 salgınının üniversiteye yeni kayıt olacak öğrenci sayısına etkisini ortaya koymaktadır. Katılımcıların %80’i yeni akademik dönemde üniversiteye kayıt oranlarının hem uluslararası hem ulusal öğrenciler düzeyinde düştüğünü belirtmektedir (Marinoni, van’t Land ve Jensen, 2020). Türkiye’de de benzer bir sonuçla karşılaşmak mümkündür. 2019-2020 döneminde üniversiteye 1 milyon 516 bin 287 öğrenci yeni kayıt yaptırırken 2020-2021 döneminde bu sayı gerileyerek 695 bin 217 öğrenciye düşmüştür (YÖK, 2020b).

Yükseköğretime kayıta yaşanan düşüşün yanı sıra üniversitelere yerleşen birinci sınıf öğrencilerinin uyumu da pandemi nedeniyle önemli bir sekteye uğramıştır. Smith ve Wertlieb (2005) liseden üniversiteye geçişin kolaylığındaki kilit faktörün, öğrenci beklentileri veya daha spesifik olarak, öğrencilerin yükseköğretimden önceki beklentileri ile üniversite yaşamının bu beklentileri karşılama durumu olduğunu belirtmektedir. Akademik ve sosyal uyum, birinci sınıf üniversite öğrencileri için en büyük zorluklardan biridir. Çünkü öğrenciler liseden üniversiteye geçerken akademik beklentiler ve sosyal bütünleşme ile ilgili uygun yönlendirme olmazsa bir dizi problem yaşayabilirler (Tinto 1993). Yorke ve Longden (2004) üniversiteye geçişin başarılı bir şekilde yönetilememesinin önemli sıkıntılara, düşük akademik performansa ve okul terk oranlarının artmasına neden olabildiğini belirtmektedir. İlk yıl deneyimi sırasında öğrencilerin başarılı bir geçiş yapması ise gelecek üniversite deneyimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olabilir (Hodgson, Lam ve Chow, 2010). Bu sebeple oryantasyon, öğrenci katılımını artırmak için mükemmel bir başlangıç noktasıdır; ancak öğrencilerin ihtiyaçları akademik yıl boyunca farklı noktalarda değişeceğinden, bu odaklanmanın öğrencinin birinci yılı boyunca devam etmesi de önemlidir. Dolayısıyla üniversitelerin, yıl boyunca hangi zamanlarda hangi eylemlerin yapılması gerektiğini anlaması için birinci sınıf öğrencilerinin deneyimlerini ve ihtiyaçlarını daha iyi anlamak için çaba sarf etmesi gereklidir (Hanley-Dafoe ve Bruce, 2018). Bu nedenle üniversiteye COVID-19 pandemisi sürecinde yerleşen öğrencilerin deneyimlerini incelemek salgının yükseköğretime yeni başlayan öğrencilerin oryantasyonuna nasıl etki ettiğini görmek adına faydalı olacaktır.

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de COVID-19 pandemisi döneminde üniversiteye yerleşen ancak yükseköğretim sürecini sadece uzaktan eğitim ile gerçekleştiren öğrencilerin ilk yıl deneyimlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranacaktır: Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin;

1. Yükseköğretim yaşamına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. İlk yıllarında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

3. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?

4. Üniversite eğitiminden beklentileri nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde bireyin davranışlarını anlamada, bireyin kendine özgü algısının ve yaşantısının bilinmesi gerekmektedir (Creswell, 2015). Burada kişi ya da kişilerin incelenen olguya dair deneyiminin anlamı, yapısı ve özü araştırılmaktadır. Diğer bir deyişle fenomenoloji çalışmalarında insanların ilgili olguları nasıl deneyimledikleri, metodolojik, özenli ve derinlemesine betimlenmeye çalışılmaktadır (Patton, 2014, 104). Bu araştırmada yükseköğretime yerleşen ancak pandemi nedeniyle uzaktan eğitime devam eden üniversite öğrencilerinin ilk yıl deneyimleri derinlemesine incelenecektir.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de üniversiteye yerleşen ancak COVID-19 pandemisi nedeniyle yükseköğretim sürecini sadece uzaktan eğitim ile gerçekleştiren birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda kartopu örnekleme yöntemi ile öğrencilere ulaşılabilecektir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 10 üniversite öğrencisi ile çalışmaya dahil edilecektir.

#### Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilecek yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanacaktır. Görüşme formu geliştirildikten sonra alan uzmanlarından görüş alınacaktır. Alan uzmanlarının görüşlerine göre görüşme formuna son hali verilecektir. Soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla iki öğrenci ile pilot görüşme yapılacaktır. Veri toplama aracı geliştirildikten sonra araştırmayı katılmayı kabul eden öğrencilerle online görüşmeler gerçekleştirilecektir. Görüşmelerde Skype, Google meetings, Zoom gibi çevrimiçi ortamlardan yararlanılacaktır.

#### Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilecektir. Analiz sürecinde Nvivo programı kullanılacaktır. Bulgular sunulurken öğrencilerin doğrudan ifadelerine yer verilecektir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda üniversitede eğitim almaya hak kazanmış ancak COVID-19 pandemisi nedeniyle fiziksel olarak üniversite ortamını hiç deneyimlememiş birinci sınıf öğrencilerinin ilk yıl deneyimlerine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Özellikle bu öğrencilerin yükseköğretime ilişkin geçmiş beklentilerinin tamamen karşılanmadığı düşünülmektedir. Ayrıca bu öğrenciler üniversite ortamında fiziksel olarak bulunmadıkları için bazı informal öğrenmelerden de uzak kalmaktadırlar. Bu nedenle bu öğrencilerin üniversite yaşamına uyum ile ilgili görüşlerinin incelenmesi önemsenmektedir. Diğer taraftan uzaktan eğitim ile yükseköğretime deneyimleyen bu öğrencilerin bazı avantaj ve dezavantajlara sahip oldukları görülmektedir. Bu avantaj ve dezavantajların ortaya konmasının uzaktan eğitim sürecini iyileştirmek adına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim uygulamalarını iyileştirmek için öğrencilerin önerilerine de yer verilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim, ilk yıl deneyimi, üniversite öğrencisi, COVID-19, pandemi

### Kaynakça

Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri (2. Baskı) (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi. [Orijinal baskı 2013].

Hanley-Dafoe, R., & Bruce, C. (2018). A Study of the First-Year Academic Experience at a Growing Liberal Arts Institution. *Collect Essays on Learning and Teaching*, 11, 96-108. DOI: 10.22329/celt.v11i0.4973

Hodgson, P., Lam, P., & Chow, C. (2010). Assessment experience of first-year university students: Dealing with the unfamiliar. <https://www.cetl.hku.hk/conference2010/pdf/Hodgson.pdf> (15.05.2021)

Marinoni, G., van’t Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of COVID-19 on higher education around the world. UNESCO publication. [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_COVID19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_COVID19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf) (10.05.2021).

- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, J. S., & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA J*, 42, 153–174.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO. (2020). Coronavirus COVID-19 and Higher Education: Impact and Recommendations. <http://www.iesalc.unesco.org/en/2020/03/09/coronavirus-COVID-19-and-higher-education-impact-and-recommendations/> (10.05.2021)
- UNESCO (2020a). COVID-19 and higher education: Today and tomorrow Impact analysis, policy responses and recommendations. [http://www.guninetwork.org/files/COVID-19\\_en\\_090420.pdf](http://www.guninetwork.org/files/COVID-19_en_090420.pdf) (10.05.2021)
- Yorke, M., & Longden, B. (Ed.). (2004). *Retention and Student Success in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- YÖK (2020a). Basın açıklaması. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> (10.05.2021)
- YÖK. (2020b). YÖK istatistik 2020 elektronik kayıt yaptıran öğrenciler. <https://istatistik.yok.gov.tr/> (10.05.2021)



## Pandeminin Yarattığı İş Stresi ve Yükseköğretime Yansımaları

Hilal Çelik

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsanlık tarihi belirli zamanlarda topluları önemli ölçüde etkileyen ve derinden sarsan olaylara şahit olmuştur. Kuşkusuz ki küresel çapta yaşanan salgınlar bu önemli olayların başında gelmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün 11 Mart 2020 tarihi itibari ile pandemi ilan etmesi ve sonrasında yaşanan dünya genelinde gönüllü karantinalar, iş yerlerinin kapatılması, insanların ücretsiz izne ayrılmaları, işten çıkarılmaları gibi pek çok gelişme/değişme yaşanmıştır/yaşanmaktadır (İpekoğlu, 2021). Başta sağlık olmak üzere eğitim, iş dünyası ve ekonomi gibi pek çok sektör değişime uğramıştır. Bu süreçte eğitimin önemli kademelerinden olan yükseköğretim de pandeminin etkisiyle değişen dünya koşullarına bağlı olarak hızlı bir dönüşüm sürecine girmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 23 Mart 2020 tarihinden itibaren geleneksel eğitime ara vererek kendi bünyesinde oluşturduğu açık ders havuzu, TRT ile yapılan işbirliği ve üniversitelerin çevrimiçi eğitim imkanları kapsamında uzaktan öğretime geçildiğini açıklamıştır (YÖK, 2020a). Yapılan araştırmalar (Koloğlu, 2021b) uzaktan eğitim sisteminde başarının hem öğretim elemanlarının hazırbulunuşluğu hem de kurumsal hazırbulunuşlukla ilgili olduğunu göstermiştir. Uzaktan eğitimde öğretenlerle ilgili hazırbulunuşluk; eğitimi veren kişinin teknoloji kullanımıyla ilgili beceri ve yapıyla ilgili ne kadar deneyimli olduğunun ölçülmesiyle ilgili bir kavramdır (Dada, 2006). Yaşanan salgın dolayısıyla yükseköğretimde hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçiş yapılmış sisteme karşı kurumsal ve bireysel düzeyde hazırbulunuşluklar göz ardı edilmek zorunda kalmıştır. Sonuç olarak uzaktan eğitimin gerektirdiği teknik altyapı ve yeterli eğitilmiş personeli bulunmayan yükseköğretim kurumları bir şekilde bu yetersizliği gidermeye çalışmış, uzaktan eğitim hakkında deneyim ve bilgisi olmayan birçok akademisyen bu sürece hızlı bir şekilde uyum sağlamak zorunda bırakılmıştır. Diğer taraftan salgınla oluşan ekonomik sorunlar bilimsel araştırmalara ayrılacak mali desteklerin kapsam ve bileşimini değiştirerek hangi tür araştırmaların destekleneceği konusunda tartışmalara yol açmıştır.

Yaşanan tüm bu değişimler ve bu değişimlere uyum sağlama çabası akademisyenler üzerinde baskı oluşturarak iş stresi yaşamalarına sebep olmuş ve mesleğin gerektirdiği akademik faaliyetleri yerine getirmeleri zorlaşmıştır. Göksel ve Tomruk (2016) un araştırmasında akademisyenler için örgütsel stres kaynaklarından birinin meslekteki değişim ve gelişmeleri izleyememe durumu olduğu açıkça görülmektedir. İçinde bulunduğumuz salgın günlerinde akademisyenler mesleğin gerektirdiği bilimsel bilgiye ulaşma, araştırma ve uygulama yapmada pandemi öncesi döneme kıyasla oldukça kısıtlı imkanlara sahiptir. Bunun yanı sıra eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ortaya çıkan değişimler akademisyenler için fazladan bir stres unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan bu araştırmanın amacı COVID 19 Pandemisinin akademisyenler üzerinde yarattığı stresi ve bunun akademik faaliyetlere nasıl yansıdığını inceleyerek, stres yönetimi konusunda ilgililere çözüm önerileri sunmaktır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel çalışma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam içeriğinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Akt. Yıldırım ve Şimşek 2016). Bu bakımdan araştırmada güncel bir olgu olarak kabul edilen stres durumu, gerçek yaşam çevresi olarak kabul edilen yükseköğretimde betimlenmeye çalışılmıştır.

#### Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme uygun olarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken probleme taraf olacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derece yansıtmak amaçlanmıştır. Burada hedeflenen genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamaktan ziyade, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek 2016). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu yükseköğretim kurumlarında çalışan farklı çalışma alanı, yaş, cinsiyet, kıdem, akademik unvan gibi özelliklere sahip 15 akademisyen oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun geliştirilmesinde ilgili literatür taranmış ve sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan sorulara ilişkin eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Alınan görüş neticesinde son hali verilen form elektronik posta yoluyla belirlenen akademisyenlere iletilmiştir. Cevaplanan formlar aynı yöntemle araştırmacıya iletilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniğine başvurulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerden kodlar oluşturulmuş, kodlardan yola çıkarak ise kategoriler belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan her bir soru tema olarak kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada toplanan verilerin analizi halen devam etmekte olup ulaşılan sonuçlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir; COVID-19 salgın döneminde yükseköğretimde ortaya çıkan ani değişimler akademisyenlerde stres faktörüne yol açarak akademik faaliyetleri olumsuz yönde etkilemiştir. Bu noktadan hareketle akademisyenlerin stres yönetimi konusunda destek almaları akademik faaliyetlerin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için önem taşımaktadır. Salgın döneminde geleneksel eğitimin terk edilerek uzak eğitim sistemine geçilmesi, bu sisteme ilişkin deneyim ve bilgisi bulunmayan akademisyenlerde sisteme adapte olma konusunda üzerlerinde baskı hissetmelerine yol açmıştır. Bu durum ise geleneksel öğretime kıyasla uzaktan öğretimde kendilerini daha yetersiz kabul etmelerine sebep olmuştur. Salgın kısıtlamaları nedeniyle bilimsel araştırmalar da sektöre uğramıştır. Özellikle uygulamalı bilimlerde kısıtlamalarla birlikte bilimsel araştırmaların devam edilebilirliği zorlaşmış, esnek çalışma koşulları bilimsel araştırmalar için işlemesi gereken idari prosedürlerin işleyişini bir hayli yavaşlatarak bu durum da akademisyenler için fazladan bir stres unsuru oluşturmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim, Pandemi, İş Stresi

### Kaynakça

- Bilge, Y. ve Bilge, Y. (2020). Koronavirüs salgını ve sosyal izolasyonun psikolojik semptomlar üzerindeki etkilerinin psikolojik sağlamlık ve stresle baş etme tarzları açısından incelenmesi. Klinik Psikiyatri Dergisi, 23.
- Dada, D. (2006). E-readiness for developing countries: moving the focus from the environment to the users. The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries
- Göksel A, Tomruk Z (2016). Akademisyenlerde stres kaynakları ile stresle başa çıkmada ve stres durumunda gösterilen davranışların ilişkisi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20(2), 315 - 343.
- Koloğlu, T , Kantar, M , Doğan, M . (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunmuşluklarının önemi . Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi , 2 (1) , 52-70 .

## KPSS Sosyal Bilgiler Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (ÖABT) Katılanların Deneyimleri

İlker Dere, Emine Demirci

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

MEB tarafından yapılan öğretmen atamalarında adaylar, Kamu Personeli Seçme Sınavı'na girerek aldıkları sınav sonucu doğrultusunda atanmaktadır. 2013 yılına kadar adaylar, "Genel Kültür-Genel Yetenek (120 soru) ve Eğitim Bilimleri (120 soru)" sınavlarına giriyordu. 2013 yılında bazı bölümlerin sınavlarına "Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi" de eklenmiştir (Demir ve Bütüner, 2014). 2013-2018 yılları arasında sorulan 50 soru (ÖSYM [Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi], 2012), 2019 yılında 75 soruya çıkarılmıştır (ÖSYM, 2019). Öğretmenlik atamasını puan olarak %50 etkileyen alan bilgisi testinin getirilmesinden öğretmen adayları alan bilgisine daha fazla ağırlık vermeye başlamıştır.

Alan sınavının getirilmesi, birçok öğretmen alanındaki araştırmalara konu olmuştur. Sosyal bilgiler alanında Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; adayların alan sınavına yönelik düşüncelerine (Şimşek ve Akgün, 2014; Demir ve Bütüner, 2014), lisans eğitimi ile alan sınavı arasındaki ilişki, alan sınavının güvenilirliği ve geçerliğine (Demir ve Bütüner, 2014) ve adayların ÖABT'ye yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine (Duman, 2019; Şimşek ve Akgün, 2014) yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Bu çalışmaların ilkinde Şimşek ve Akgün (2014), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının KPSS-ÖABS tarzı sınavların uygulanmasını olumlu bulmalarına rağmen iyi öğretmen seçme konusunda yeterli görmediklerini tespit etmişlerdir. İkinci çalışmada Demir ve Bütüner (2014), öğretmen adaylarının alan sınavını genel olarak olumlu ve geç kalınmış bir uygulama olarak gördüklerini, bu sınavın alan bilgisine sahip alanına teorik düzeyde hâkim öğretmenler seçmek için uygun olduğunu düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Üçüncü çalışmada adayların ÖABT'ye yönelik görüşlerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen Duman (2019), katılımcıların Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavının okullardaki nitelikli öğretmenleri arttırdığını, iyi bir seçme sınavı olduğunu ve alan derslerinin önemini arttırdığını düşündüklerini tespit etmiştir. Alanyazındaki araştırmalar inceledikten sonra tasarlanan bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen ve adaylarının "Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi"ne ilişkin algı ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Diğer araştırmalardan farklı olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınavı hazırlanırken kullandıkları kaynaklar, adayların "tarih, coğrafya, siyaset bilimi, diğer bilim dalları ve alan eğitimi" dersleri hakkındaki tecrübelerinin değerlendirilmesi açısından literatüre güncel katkı sağlayacaktır.

### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin olguya ilişkin yaşadıkları deneyimleri anlamlandıran, tanımlayan, değerlendiren ve yorumlayan nitel araştırma yöntemidir (Kocacı, 2012). Bu bağlamda olgu bilim yöntemi katılımcıların ÖABT deneyimlerini anlamlandırmak, tanımlamak, değerlendirmek ve yorumlamak için tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu daha önce Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine giren 14 katılımcı (7 kadın, 7 erkek) oluşturmuştur. Katılımcılar, kriter örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırılan olguyu açıklamak için tercih edilen kriter örnekleme, araştırma öncesi araştırmacının oluşturduğu veya hazır olarak aldığı ölçütlerdir. Bu ölçütlerin araştırmanın genel yapısıyla uyumlu olması gerekir (Baltacı, 2018). Araştırmanın odağı, KPSS sosyal bilgiler ÖABT hakkındaki deneyimler olduğu için katılımcılar bazı kriterlere göre seçilmiştir. Bu kapsamda 2013-2020 yılları arasında ÖABT'ye girenlerden her yıl için iki kişi seçilmiştir. Bunun yanında maksimum çeşitliliği sağlamak ve daha anlamlı karşılaştırma yapmak için katılımcıların cinsiyete göre sayılarının eşit ve farklı üniversitelerden mezun olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın verileri, Zoom programı aracılığıyla yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerde toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya belirli çerçevede etrafında ilerleme ve araştırma yapılan alanda derinlemesine bilgi elde etme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2020). Görüşme için hazırlanan görüşme formu, araştırma sorularına uygun olarak oluşturulmuştur. Görüşmeler öncesinde katılımcılar görüşme formuyla ilgili bilgilendirilerek görüşmenin kaydedilmesine dair imzalı izin alınmıştır. Elde edilen görüşme kayıtları, birebir olarak yazıya aktarılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, araştırma sonucunda elde edilen verileri tanımlamak, derinlemesine analiz etmek, kodlama ve temalara ayırma yöntemleri ile birleştirmek, verileri okuyucu için açık ve anlaşılır hale getirmek için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi sırasında kodlama ve analiz için bir nitel veri analizi programı olan MAXQDA 2018 versiyonu kullanılmıştır. MAXQDA, araştırma sonucunda elde edilen verilerin sistematik olarak değerlendirilmesini, yorumlanmasını, kodlanmasını ve temalara ayrılmasını, analizin daha hızlı ilerlemesini sağlayan bilgisayar destekli nitel

veri analizi programıdır (İlgar ve İlgar, 2014). Bu kapsamda görüşme metinleri programa yüklenmiş, veriler farklı renklere ayrılarak “kişisel bilgiler, ÖABT hazırlık başlangıcı, ÖABT hazırlık süreci, kullanılan kaynaklar, katılımcıların ÖABT dersleri hakkındaki görüşleri, katılımcıların ÖABT'nin mesleki yeterliği ölçme başarısı hakkındaki düşünceleri, ÖABT ve lisans eğitimi arasındaki ilişki, katılımcıların ÖABT ve lisans eğitimine dair önerileri” olarak kodlanmış ve kodlanan veriler, beş farklı renkte tema altında toplanmış ve yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk değerlendirme sonuçları, adayların Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine ilişkin bazı olumlu ve olumsuz algı ve deneyimlerinin olduğunu göstermektedir. İlk olarak adayların daha çok üniversiteden mezun olmadan (3. ve 4. sınıfta) sınava hazırlanmaya başladıkları ve hazırlanmak için özel öğretim kurslarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. İkincisi, katılımcıların sınava hazırlanırken yararlandıkları kaynaklar arasında; konu anlatım kitapları, eğitim siteleri, literatür kitapları, soru bankaları, makaleler, açık öğretim yayınları, denemeler, MEB ders kitapları, sosyal medya paylaşımları, elektronik kitaplar, dijital sözlükler ve belgesellerin yer aldığı görülmüştür. Üçüncüsü, katılımcıların ÖABT derslerini oluşturan “tarih, coğrafya, siyaset bilimi, diğer bilim dalları ve alan eğitimi” derslerini değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda katılımcılar, soruları çok ayrıntılı bulduklarına, diğer bilim dallarında çok fazla dersin olduğuna ve konu sınırlarının belirsizliğine dikkat çekmişlerdir. Son olarak katılımcıların mesleki yeterlilik ve becerileri ölçme konusunda ÖABT'yi başarılı bulmadıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, KPSS, ÖABT, öğretmen, öğretmen adayı

### Kaynakça

- 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.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Demir, S. B. ve Bütüner, K. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alan sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 113-128.
- Duman, A. R. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik alan bilgisi sınavına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*, Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- İlgar, S. C. ve İlgar, M. Z. (2014). Nitel veri analizinde bilgisayar programları kullanılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 31-78.
- Kocabıyık, O. O. (2012). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Şimşek, N. ve Akgün, İ. H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavına (ÖABS) yönelik görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 82-100.
- ÖSYM [Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi]. (2012). "Basın Duyurusu-Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)". 19.05.2021 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,614/basin-duyurusu-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-10122012.html> adlı adresten alınmıştır.
- ÖSYM [Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi]. (2019). "ÖSYM'den Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı'na yeni düzenleme." 19.05.2021 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/osymden-ogretmenlik-alan-bilgisi-sinavina-yeni-duzenleme/1380901#> adlı adresten alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Çevrimiçi Derslere Yönelik Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri

Tamer Yıldırım

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID 19 pandemisi sebebiyle dünya genelinde birçok ülkede ve yurtiçinde 2020 yılı ilk aylarından itibaren yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmiştir. Devletler, uzaktan eğitime yönelik bilişim altyapılarını büyütme ve uzaktan eğitim için hızlı çözümler üretmeye çalışmaktadır (Can, 2020). Pandemi döneminde mecburiyetten yapılan uzaktan eğitimin ilerleyen dönemlerde eğitimin kalıcı ögesi olacağı tahmin edilmektedir (Telli ve Altun, 2020). 21.yüzyıl becerileri arasında öğrencilerin artık kendi öğrenmelerini yönetebilmeleri yer almaktadır. Buna yönelik olarak toplumun uzaktan öğrenme bilinci kazanması ve dijital yeniliklere uyum sağlaması önemlidir (Vicari ve Silveira, 2004). UNESCO COVID-19 pandemi döneminde devletlerin bireylere kaliteli ve eşit bir eğitim fırsatı sunabilmesi için uzaktan eğitimde geliştirilmesi gereken dört unsuru açıklamıştır. Bunlar; yeterli teknolojik altyapının oluşturulması, eğitime yönelik gerekli materyaller, öğretmenlerin pedagojik hazırlığı ve uygun ölçme/değerlendirme teknikleridir (Can,2020).

Literatürde uzaktan eğitimi öğretmen ve öğrenci görüşleri ile değerlendiren yakın tarihli çeşitli çalışmalar mevcuttur. Türküresin (2020) ve Düzgün ve Sulak (2020) öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök (2020) öğretmen görüşlerine göre, uzaktan eğitim sürecini değerlendirmiş ve birtakım olumsuzluklar ile beraber uzaktan eğitimin avantajlı yönlerinin de bulunduğu rapor edilmiştir. Gömleksiz ve Pullu (2020) çalışmalarında yükseköğretim öğrencilerinin pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve tutum düzeyleri arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya çıkarmışlardır. Ülkemizde uzaktan eğitimin başlaması ile eğitim araştırmaları bu alana yönelmiş ve bu durumun incelenmesine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Gelecekte eğitimin temel bileşeni olacağı düşünülen uzaktan derslere yönelik farklı bakış açıları ve farklı örneklem gruplarında yeni çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Üniversitelerde bir yıldır devam eden uzaktan eğitimi öğrencilerin benimseme düzeylerinin araştırılması önemlidir. Adaptasyon sürecinden sonra bu sistemin işleyişine yönelik değerlendirilmelerin yapılması, sürecin verimli işlenmesini ve elde edilen geri bildirimlerle birtakım düzeltmelerin yapılabilmesini sağlar. Bir yılını aşan sürede yaşanan deneyimlerin raporlanması araştırmacılara ve yetkililere, yol gösterici olabilir. Bu çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde gerçekleşen uzaktan eğitimin öğrenci algıları ile değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi: Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik düşünceleri nasıldır?

### Yöntem

Salgın (COVID 19) döneminde yükseköğretime devam eden üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik düşüncelerinin tespiti amacı ile gerçekleştirilen bu çalışma nicel araştırma desenlerinden tarama (survey) yöntemi ile yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, bir durum veya olaya yönelik kişilerin görüş, ilgi, tutum gibi özelliklerinin incelendiği geniş örneklem grupları ile gerçekleştirilen araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmanın çalışma grubu uygun/kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde 2020-21 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitime devam eden ve araştırmaya gönüllü katılan 132 üniversite öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan anket formu ile toplanmıştır. Anket soruları hazırlarken önce literatür incelenmiş ve araştırmacı tarafından bir madde havuzu oluşturulmuştur. Geliştirilen anketin giriş bölümünde cinsiyet, bölüm, uzaktan eğitime bağlanılan cihaz, kullanılan internet sağlayıcı, ikamet edilen yerleşim yeri gibi kişisel bilgiler sorgulanmaktadır. Anketin ikinci kısmında ise üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısını belirlemeye yönelik ders içeriklerine, ders yapılış şekline ve derse katılım durumuna yönelik ifadeler bulunmaktadır. Anketin ikinci kısmındaki soruların cevaplanmasında beşli dereceleme seçeneği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen taslak form alanında uzmana 2 araştırmacıya inceletirilmiş ve inceleme sonrası bazı ifadeler ve seçenekler değiştirilmiştir.

20 maddeden oluşan taslak form "Google Forms" uygulaması ile elektronik forma dönüştürülmüştür. İlk önce 20 kişilik bir gruba pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada herhangi bir sorun tespit edilmemiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,769 olarak hesaplanmış ve güvenilir olduğu görülmüştür. Araştırmanın verileri SPSS programının 18. versiyonu ile analiz edilmiştir. Analiz bulguları betimsel istatistik ile (yüzde, frekans, grafik vb) sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu derslere dizüstü bilgisayardan bağlanmakta, önemli bir kısmı ise cep telefonu ile dersleri takip etmektedir. Masaüstü bilgisayar ve tablet kullanımı çok sınırlı sayıda olmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmı uzaktan eğitime erişimde ara sıra bağlantı sorunu yaşamakta ancak genellikle gerekli teknik desteği alabilmektedir. Öğrenciler, gerektiği zaman dersi veren öğretim üyesi ile etkileşime geçebilmektedir. Öğrenciler uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre hiç etkili bulmamakta ve normale döndüğünde tercihe bağlı bazı dersleri uzaktan almayı istemeyeceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, hazırlanan ders içeriklerini ve öğretim üyelerinin teknolojik yetkinliğini yeterli görmekte ancak uzaktan eğitimde derslere konsantre olamamaktadır. Öğrenciler, uzaktan eğitimin önümüzdeki dönemlerde devam etmesine kesinlikle karşıdırlar.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi ders, Öğrenci, Öğrenme, Uzaktan eğitim

**Kaynakça**

- 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.
- Düzgün, S., & Sulak, S. E. Öğretmen adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Pullu, E. K., & Gömlüksiz, M. N. (2020). Meslekyüksekokulu öğrencilerinin COVID 19 pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluk ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 757-782.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Türküresin, H. E. COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- Vicari, R., & Silveira, R. A. (2004). Distance Education and Lifelong Learning. In *Lifelong Learning in the Digital Age* (pp. 111-122). Springer, Boston, MA.



## Yükseköğretim Finansmanına İlişkin Akademisyen Görüşleri

Hilal Çelik

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

### Problem Durumu

Toplumlar durağan değil dinamik bir yapıya sahiptirler. Sahip olduğu bu dinamizm toplumlara tarihsel süreç içerisinde değişim ve dönüşüme uğratmıştır (Arklan ve Taşdemir, 2008). Dünya, geçmişte ilkel topluluklara ev sahipliği yaparken günümüzde onların yerini bilgi toplumu almıştır. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bireylerin yeterli bilgi ve becerilerle donatılarak topluma kazandırılmasında eğitim özellikle de yükseköğretim oldukça önem taşımaktadır. Yükseköğretim yetişmiş insan gücünü topluma kazandırmanın ve sosyal refahı arttırmanın yanında bireylerin elde ettiği gelir düzeyini iyileştirmesiyle de bireysel refaha katkıda bulunmaktadır. Yükseköğretimin topluma ve bireylere olan bu faydaları bireylerin yükseköğretim talebini her geçen gün arttırmaktadır (Uysal ve Aydemir, 2016). Yükseköğretim hizmetlerinin talebi konusunda Türkiye’de son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Son verilere göre 8 milyonu bulan öğrenci sayısı ve bulunan 209 üniversite ile birlikte yükseköğretim etkin finanse edilmesi kaçınılmaz önemli bir eğitim kademesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de 2019 yılı TÜİK eğitim harcamaları istatistiklerine göre devlet kurumlarınca yapılan harcamaların %30,3’ünü yükseköğretime yönelik yapılan harcamalar oluşturmuştur. Aynı veriler eğitim düzeylerine göre değerlendirildiğinde, 2019 yılında öğrenci başına harcamanın en yüksek olduğu eğitim düzeyi 18,830 TL ile yükseköğretim olmuştur.

Talebi her geçen gün artan yükseköğretimin etkin finanse edilmesi akademisyenler, politika oluşturucular ve uygulayıcılar tarafından da tartışılan önemli konuların başında gelmektedir. Finansman tartışmalarının diğer eğitim kademelerinden ziyade yükseköğretimde yoğunlaşmasının nedenleri arasında yükseköğretimin hizmet maliyetinin diğer eğitim kademelerinden yüksek olması ile yükseköğretimin bireysel getirilerinin diğer eğitim kademelerine göre fazla olması nedeniyle kamusal kaynakların kullanımının adil olup olmadığına karar verilememesi durumu olduğu söylenebilir (Özkan ve Balkar, 2015). İyi tasarlanmış ve doğru finansman mekanizmaları ile donatılmış (başta yükseköğretim olmak üzere) bir sistem eğitim hizmeti bu hizmeti talep edenlerin maksimum yararı elde etmesine ve bu hizmete daha çok önem verenlerin ödeme güçleri doğrultusunda katkı yapmalarına imkan verecektir (Türkmen, 2009). Yükseköğretimin finansmanında politikaların başarılı olabilmesi için paydaş görüşleri ve algılar önem arz etmektedir. Toplum tarafından benimsenen politikaların başarılı bir şekilde uygulanma şansı daha fazladır (Saruç, 2011). Tüm bu anlatılanlardan yola çıkarak yükseköğretim kurumlarının önemli paydaşlarından olan ve bu kurumlarda başat rol üstlenen akademisyenlerin Türk yükseköğretiminin finansmanına ve nasıl bir finansman sistemi oluşturulmasına yönelik görüşlerinin ortaya konulması önem arz etmektedir.

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bu araştırma ile Türk yükseköğretiminin finansmanına ve nasıl bir finansman sistemi oluşturulmasına yönelik akademisyen görüşlerinin ortaya konulması amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016).

#### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak yükseköğretim kurumlarında çeşitli birimlerde görev alan, yükseköğretim ve finansman alanlarında çalışmaları olan farklı demografik özelliklere sahip 10 akademisyen çalışma grubunu oluşturulmuştur.

#### Verilerin Elde Edilmesi

Verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili alan yazın tarandıktan sonra form oluşturulmuş hazırlanan sorulara ilişkin eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesinden görüş alınarak forma son hali verilmiştir. Görüşmelere başlanmadan katılımcılardan randevu alınarak katılımcıların uygun oldukları zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılardan izin alındıktan sonra ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizindeki temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve veriler analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmeler neticesinde elde edilen verilerden kodlar oluşturulmuş, bu kodlar kategorilere dönüştürülmüştür. Çalışmada yer alan her bir soru tema olarak kabul edilmiştir. Bulgular katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çalışmada nitel verilerin metne dökülüp çözümlenmesi doğrudan araştırmacı tarafından yapılmış, kodların belirlenmesi ve kategori oluşturma sürecinin tutarlılığı için bir başka alan uzmanından destek alınmıştır. Araştırma verileri metne döküldükten sonra katılımcılara teyit amaçlı tekrar gönderilerek katılımcılardan görüşmelere ilişkin geri bildirim alınmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar yükseköğretimi tam kamusal, yarı kamusal ve özel mal olmak üzere üç farklı grupta sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmayı yaparken ele aldıkları temel kıstas ise hizmetin bireysel ve toplumsal faydasının karşılaştırılması olmuştur. Yükseköğretimin finansman kaynaklarının nelerden oluştuğuna ise, merkezi bütçeden ayrılan ödenekler, öğrenim ücretleri, döner sermaye gelirleri, yardımlar gibi verilen cevaplar yoğunlukta olmuştur. Toplumun farklı grupları arasında finansman yükünün nasıl dağıtılması gerektiğine ilişkin soruda hizmetten fayda sağlayanların hizmetin maliyetine katlanması gerektiği yönündeki görüşler ön plana çıkmıştır. Katılımcılar yükseköğretim finansmanının yetersizliğine vurgu yaparak GSMH içindeki kamu yükseköğretim harcamalarının oranının artırılması ile kaynak çeşitliliğinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Yükseköğretim finansmanında dikkat çekilen önemli bir sorun olarak ise kaynakların kullanımında hesap verebilirliğin düşük olduğu yönündeki görüşler ön plana çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim, Yükseköğretim Finansmanı, Akademisyen

## Kaynakça

Arkan, Ü. ve Taşdemir, E. (2008). Bilgi Toplumu ve İletişim: Bilginin Yayılması Sürecinde Kitle İletişim Araçları ve İnternet, Selçuk İletişim Dergisi, 5(3), 67- 80.

Özkan M. ve Balkar B. (2015). Türk yükseköğretimi için önerilen finansman modellerinin yapısal ve neoliberal bakış açılarına göre incelenmesi. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 300-317

Saruç, N. T. (2011). Yükseköğretimin finansmanı ve finansman yöntemlerinin algılanan adalet düzeyi: Sakarya Üniversitesi paydaş görüşleri. Maliye Dergisi, 161: 61-75.

Teker, S. ve Teker, D. (2012). Yükseköğretim finansmanı: Türkiye için model önerileri. Doğu Üniversitesi Dergisi, 13(2): 301-314.

TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu (2019). Eğitim Harcamaları İstatistikleri , <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33670>, ( 30.05.2021)

Türkmen, F. (2009). Yükseköğretim Sistemi İçin Bir Finansman Model Önerisi. DPT Yayınları, Ankara

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin

## Uzaktan Eğitim Ortamında Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk Düzeyleri

Betul Özaydın Ozkara

Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

### Problem Durumu

Pandemi süreci her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni düzenlemelerin yapılmasını gerektirmiştir. Bu düzenlemeler ile uzaktan eğitim kavramı hayatın bir parçası haline gelmeye devam etmiş ve eğitimin her kademesinde kullanılmaya başlanmıştır. Bu sayede eğitimin devamlılığı gerçekleştirilebilmiştir. Her geçen gün yaygınlaşan ve her yaşta insan için bir gereklilik haline alan uzaktan eğitimde önemli bazı kavramlar karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlardan biri sosyal bulunuşluk olarak ifade edilmektedir.

Sosyal bulunuşluk kavramı için ortak bir tanım yapılmamış (Rettie, 2003) farklı araştırmacılar bu kavramı farklı şekillerde belirtmiştir (Picciano, 2002). Sosyal bulunuşluğu ilk kez gündeme getiren Short, Williams, & Christie (1976) “bireylerarası iletişimde diğer kişinin belirginlik derecesi ve bunun sonucunda kişilerarası ilişkilerin belirginliği” olarak tanımlamıştır. Tanımdaki belirginlik kişilerin orada olma hissi veya kalitesi şeklinde açıklanabilir (Lowenthal, 2009). Anderson, Rourke, Garrison, & Archer (2001) öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda kendini yansıtmaya ve diğer öğrencilerle iletişim kurma yeteneğini sosyal bulunuşluk olarak tanımlamaktadır. Gunawardena (1995) insanların bilgisayar aracılı ortamda (CMC) gerçek olarak algılanmasını, Garrison, Anderson, & Archer, (2000) ise “öğrencilerin kendilerini sosyal ve duygusal olarak gerçek insanlar olarak yansıtmaya yeteneğini” sosyal bulunuşluk olarak ifade etmişlerdir.

Farklı şekillerde ifade edilmiş olsa da sosyal bulunuşluğun son derece değerli olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda uzaktan eğitim ortamında sosyal bulunuşluğun önemi vurgulanmaktadır (Zhan ve Mei, 2013). Yapılan birçok çalışmada öğrenci memnuniyetinin yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Dolayısı ile sosyal bulunuşluk duygusunu daha fazla algılayan öğrencilerin çevrimiçi deneyimlerden daha memnun kaldığı ifade edilebilir (Cobb, 2009 ; Gunawardena & Zittle, 1997; Hassell, Goyal, Limayem, & Boughzala 2009; Hostetter & Busch, 2006; , El-Said, & Bennett, 2010 , Zhang, 2010, Bulu,2012). Ayrıca uzaktan eğitim ortamında öğrencilerin başarılarına (Russo & Benson, 2005; Zhan & Mei, 2013) ve performanslarına (Lomicka & Lord, 2007; Richardson & Swan, 2003) olan olumlu etkisi de belirtilmiştir.

Bu çalışma; örgün eğitim öğrencisi olan ancak pandemi sürecinde zorunlu olarak uzaktan eğitim ortamında ders almak durumunda kalan öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Sosyal bulunuşluk düzeylerinin bölüme ve cinsiyete göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

### Yöntem

Çalışmada örgün eğitime kayıtlı olan ancak pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile eğitim-öğretim sürecine devam eden öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada Karasar (2012)’in ifade ettiği olduğu tarama modeli yaklaşımı kullanılmıştır. Çünkü tarama modeli geçmişte olan ya da hala devam eden bir durumun olduğu şekilde betimlenmesidir (Karasar, 2012).

### Çalışma Grubu

Akdeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde, “Temel Bilgi Teknolojileri ve Kullanımı” dersini alan Ziraat Fakültesi’nde, Orman Fakültesi’nde ve Su Ürünleri Mühendisliği Fakültesi’nde okuyan toplam 272 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Orman Mühendisliğinde 65, Su Ürünleri Mühendisliğinde 16 ve Ziraat Fakültesinde 191 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin 172 tanesi erkek, 100 tanesi kadındır. Katılımcıların yaş aralığı ise 18-20 arasında değişmektedir.

### Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak Çakmak vd.(2014) tarafından geliştirilen “e-öğrenme ortamlarına yönelik sosyal bulunuşluk ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 17 sorudan oluşan bu ölçek etkileşim, aidiyet ve duygusal ifadeler olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .84 olduğu ve her bir alt boyut için bu değer .75 ile .81 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğunu belirlenmiştir.

### Veri analizi

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğrencilerin

sosyal bulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği t testiyle, bölümlere göre farklılık gösterip göstermediği Anova testiyle ve farklılığın kaynağı post hoc testleri ile analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırma sonucunda örgün eğitime kayıtlı olan Ziraat Fakültesi, Orman Fakültesi ve Su Ürünleri Mühendisliği Fakültesinde toplam 272 öğrencinin uzaktan eğitim ortamına yönelik sosyal bulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir. Bu öğrenciler pandemi döneminde uzaktan eğitim ile eğitim-öğretim sürecine devam etmek durumunda kalmışlardır. Zorunlu bir geçiş yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitim ortamındaki sosyal bulunuşluk düzeylerinin bütün eğitim sürecini etkilemiş olması mümkün görülmektedir. Veri toplama sürecinde kullanılan ölçek sosyal bulunuşluğu etkileşim, aidiyet ve duyuşsal ifadeler kategorilerinde sınıflandırmıştır. Bu nedenle yapılan analiz sonrasında öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeyleri belirtilen üç kategoride ayrı ayrı irdelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet ve bölüm bilgisine göre sosyal bulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bulunuşluk, pandemi süreci, örgün öğrenci, uzaktan eğitim

### Kaynakça

- Anderson, T., & Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education* içinde (s. 7-112). Madison, WI: Atwood.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17
- Bulu, S. T. (2012). Place presence, social presence, co-presence, and satisfaction in virtual worlds. *Computers & Education*, 58(1), 154-161.
- Cobb, S. C. (2009). Social presence and online learning: A current view from a research perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(3).
- Çakmak, E. K., Çebi, A., & Kan, A. (2014). E-öğrenme ortamlarına yönelik "sosyal bulunuşluk ölçeği" geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 755-768.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2/3), 147-166.
- Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American journal of distance education*, 11(3), 8-26.
- Haber, J., & Mills, M. (2008). Perceptions of barriers concerning effective online teaching and policies: Florida community college faculty. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(4-6), 266-283.
- Hassell, M., Goyal, S., Limayem, M., & Boughzala, I. (2009). Being there: An empirical look at learning outcomes in 3D virtual worlds. *AMCIS 2009 Proceedings*, 733.
- Hostetter, C., & Busch, M. (2006). Measuring up online: The relationship between social presence and student learning satisfaction. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 1-12.
- Lowenthal, P. R. (2009). Social presence. In *Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition* (pp. 1900-1906). IGI Global.
- Mansour, S., El-Said, M., & Bennett, L. (2010). Does the use of Second Life affect students' feeling of social presence in e-learning. *8th Education and Information Systems, Technologies and Applications: EISTA*.
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. Toronto; London; New York: Wiley.
- Zhang, C. (2010). Using virtual world learning environment as a course component in both distance learning and traditional classroom: Implications for technology choice in course delivery. In *Proceedings of the Southern Association for Information Systems Conference, March 26th-27th, Atlanta, GA, USA*.

## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimle Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri

Tahsin Yıldırım, Yusuf İnel, Ali Gökalp

Aksaray Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Uşak Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının nitelikli olarak yetişmesi ve kendilerini öğretmenlik mesleğine hazır hissetmeleri şüphesiz ki öğrenim sürelerince edindikleri bilgi ve tecrübelerle bağlıdır. Mesleki tecrübe kazanabilmeleri için teorik eğitimin yanı sıra uygulama okullarında kazandıkları deneyimlerde son derece önemlidir. Bu nedenle 1998 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından fakülte okul işbirliği kılavuzu yayınlanmış ve eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasında yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Böylelikle öğretmen adaylarının kazanmış oldukları alan bilgisi, mesleki bilgi ve becerilerini etkili, verimli, güvenli olarak uygulamaları ve geliştirmeleri için görev ve sorumlulukların eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasında paylaşımının sağlanması amaçlanmıştır (YÖK, 1998). Bu kapsamda öğretmen adaylarının doğrudan öğretmenlik mesleğini tecrübe edebildikleri derslerden biri olan öğretmenlik uygulaması dersi ön plana çıkmaktadır. Nitekim öğretmenlik uygulaması öğretmen adayının öğretmenlik becerilerini kazanması ve geliştirmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıf içi öğretim uygulamasını içeren bir süreç olarak tanımlanmıştır (YÖK, 1998). Yapılan araştırmalar da öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının deneyim kazanmalarında, kişisel gelişimlerinde ve mesleki becerilerini geliştirmede önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Kılıç, 2004; Çiçek ve İnce, 2005; Eraslan, 2009; Yılmaz ve Kab, 2013; Altıntaş ve Görgeç, 2014; Çepni, Aydın ve Şahin, 2015; Aslan ve Sağlam, 2018). Bununla birlikte uygulamanın gerçek ortamda (okul) yapıldığı takdirde öğretmen adayına amaçlanan deneyimleri kazandıracığı ifade edilmektedir (YÖK, 1998). Ancak 2020 yılının ilk aylarından itibaren dünya geneline hızlı bir şekilde yayılmaya başlayan COVID-19 virüsü nedeniyle 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmiş ve Türkiye’de de ilk vakaların görülmeye başlamasıyla birlikte alınan tedbirler kapsamında 12 Mart 2020 tarihi itibarıyla üniversitelerde ve milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmiştir. COVID-19 salgınınun devam etmesiyle birlikte 2020-2021 eğitim öğretim yılında da uzaktan eğitime devam edilmiş böylece fakülte okul işbirliğiyle yürütülmekte olan öğretmenlik uygulaması dersinin de uzaktan eğitimle yürütülmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu olağanüstü süreçte öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin ve önerilerinin belirlenerek mevcut durumun ortaya konulmasının uzaktan eğitimle gerçekleştirilen uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların giderilmesi amacıyla yapılacak çalışmalara katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bahsedilen gerekçeyle bu çalışma planlanmış ve amacı uzaktan eğitimle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan problemleri, uygulamanın verimliliğini ve hedeflere ulaşma düzeyini sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda tespit etmek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır.

### Yöntem

#### *Araştırma Deseni*

Bu çalışma, görüşmelere dayalı temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anladıklarınıyla ilgilidir. Temel nitel araştırmaların öncelikle amacı bu anlamları ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2015). Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla almak zorunda kaldığı öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin deneyimlerini ve yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak için temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

#### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu Ege ve İç Anadolu Bölgesinde yer alan iki ayrı üniversitede 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta öğrenimlerine devam etmekte olan 16 (kadın = 10, erkek = 6) gönüllü sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemeinden faydalanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, çoğu zaman araştırmacıların diğer örnekleme yöntemlerini kullanma fırsatının olmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141).

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verileri, katılımcıların müsait olduğu zaman dilimlerinde dijital uygulamalar aracılığı ile uzaktan gerçekleştirilen görüşmelerle toplanmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme, temel veri toplama araçlarından biridir. İnsanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlarına ve gerçeği inşa edişlerine göre vakıf olmanın bir yolu, aynı zamanda başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir (Punch, 2005, s. 165). Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından, açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Belirlenen zamanlarda her bir katılımcı ile ayrı ayrı uzaktan görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların rızası alınarak gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen veriler yazılı ortama aktarılmıştır. Veriler, içerik analizine tabi tutularak kodlara ayrılmış ve kodlardan kategorilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Kodlama işlemleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olan durumlar üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü  $Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$  ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmada inandırıcılığı (iç geçerlik) artırmak için örnek katılımcı yanıtlarından doğrudan alıntı yapılmıştır. Son olarak katılımcılardan erkeklere "E1, E2...E6" kadınlara ise "K1, K2...K10" kodları verilerek katılımcıların gizlilikleri korunmuştur. Böylece veri analiz süreci tamamlanarak bulgular, kategori ve kodlar ile birlikte tablolar halinde düzenlenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmada elde edilen verilerden ulaşılan geçici sonuçlara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan yürütülmesine yönelik görüşlerinin yaşanan problemler, verimlilik ve hedeflere ulaşma sonuçları olmak üzere üç temel başlıkta toplandığı tespit edilmiştir. Yaşanan problemler başlığında en fazla teknolojik alt yapı probleminin ve bu problemin ortaya çıkardığı fırsat eşitsizliğinden bahsettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının staj okullarında girdikleri derslerdeki öğrencilerle sınırlı iletişim (beden dilini kullanamamak) kurmaya çalıştıklarını ancak bu konuda pek fazla başarılı olamadıkları görülmüştür. Dahası sınırlı iletişim nedeniyle öğretmen olma duygusunu yeteri kadar yaşayamadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer bir sonuç da verimlilikle ilgilidir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu mesleki ve kişisel katkı bağlamında yüz yüze eğitim kadar olmasa da alınabilecek azami verimi almaya gayret ettiklerini dile getirmiştir. Ancak gerçek okul ve sınıf ortamını deneyimleyemedikleri için uzaktan eğitimle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin mesleki açıdan verimli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre, uygulama öğretmenlerinin mesleki tutum ve becerilerinin uygulamada istenilen verimin alınmasında belirleyici bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimle yürütülen öğretmenlik uygulamasının mesleki ve kişisel anlamda en fazla katkısının ise öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik farkındalık ve yeterliliklerini artırması olduğu elde edilen verilerden çıkarılan diğer bir sonuçtur. Son olarak öğretmen adayları uzaktan eğitimle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması sürecinde yeterli mesleki deneyim kazanamadıklarını ve bu nedenle de geleceğe yönelik kaygı ve endişelerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, Öğretmenlik uygulama dersi, Sosyal bilgiler öğretmen adayları

### Kaynakça

- Altıntaş, S., & Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 197-208.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Çepni, O., Aydın, F. & Şahin, V. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 35-49.
- Çiçek, Ş. & İnce, L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *H.Ü. Spor Bilimleri Dergisi*, 16 (3), 146-155.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'Öğretmenlik Uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 207-221.
- Kılıç, D. (2004). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 172-184.
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-BASS.



- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). California: SAGE Publications.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Kab, İ. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” derslerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri. *Humanitas - Uluslararası Sosyal Bilimleri Dergisi*, 1, 197-215.
- Yükseköğretim Kurulu (1998). Fakülte-okul işbirliği kılavuzu YÖK/Dünya Bankası. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

## Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinde Dijital Okuryazarlık Becerileri: Bir Yükseköğretim Kurum Örneği

Nilay Özkütük, Gülsüm Çonoğlu, Gonca Nüzket, Fatma Orgun

Ege Üniversitesi

### Problem Durumu

Teknolojik gelişmelerle ortaya çıkan yeni uygulamalar, çeşitli çevrim içi öğrenme ortamları ve bilgiye erişim; eğitim sistemlerini ve uygulamalarını değişime zorlamakta, öğrenenin her zaman ve her yerde gerçekleşmesini sağlamakta, geleneksel sınıf dışında öğrenme ve yaşam boyu eğitim anlayışını zorunlu kılmakta ve bireyin öğrenme gereksiniminin ve isteğinin farklı yol ve yöntemlerle gerçekleştirilmesine neden olmaktadır (Carpenter ve Culp, 2014; Şahin ve Şahin, 2016). Ters yüz sınıf modeli de sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin yerini değiştiren bir öğrenme yaklaşımı olup, öğrenenleri uzaktan eğitim yoluyla ders içeriğini sınıf dışında öğrenmeye, sınıf içinde ise daha fazla uygulama yapmaya yönlendirmektedir (Yıldız ve ark., 2017; Zainuddin ve Halili, 2016). Özellikle, yükseköğretimde kalabalık sınıflar, zaman azlığı ve öğretim elemanının yeniliklere ayak uydurmada yaşadıkları zorluklar nedeniyle birçok ders çoğunlukla öğretmen merkezli olarak devam etmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin az olduğu bu tür derslerin öğrenci merkezli olacak şekilde yeniden ele alınması noktasında ters-yüz sınıf modeli öğrenci merkezli bir model olarak dikkat çekmektedir (Çakıroğlu ve Öztürk, 2016).

Dijital teknolojilerin hayatımızdaki etkisinin gün geçtikçe artmasıyla birlikte eğitim kurumlarında bu yönde bir eğitim verilmesine yönelik duyulan ihtiyacı arttırmakta ve eğitimcilerin teknolojik araçları eğitime entegre etmesini ve etkili bir şekilde kullanımının öğretilmesini önemli bir konuma getirmektedir (Özbay ve Özdemir, 2014). Bununla birlikte, bilgi iletişim teknolojileri ya da sistemlerinin en fazla kullanıldığı sektörlerden biri olan sağlık sektöründe de hizmet sunumunun farklılaşması ve beklentilerin en üst düzeyde karşılanması beklenmektedir (Alacadağlı, 2019).

Genç neslin dijital vatandaş olma düzeyi ve teknolojiyi bu amaçla kullanma gereksinimleri önemlidir. Teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması yönünde eğitimlerin verilerek teknoloji ve medya okuryazarlığı geliştirilmelidir (Sarsar, 2017). Yaşadığımız bu çağ içinde kuşak ve/veya kuşakların dijital becerilere ihtiyaçları artmakta olup, bu becerilerden biri de dijital okuryazarlıktır (Sarıkaya, 2019). Eğitim programının, öğrencilerin önceden var olan ve günlük dijital okuryazarlıklarının daha da yükseltilmesi, iyileştirilebilmesi ve yatak başına aktarılabilmesi için geliştirilmesi ve uygulanması zorunludur (Brown ve ark., 2020). Gelecekteki hemşirelerin ihtiyaç duyacağı artan sayıda dijital yetkinlikler öngörülmektedir. Bu yetkinliklere ulaşmada dijital okuryazarlık becerilerinin öğretimi, didaktik, deneyimsel ve akran öğretimi yaklaşımları içeren bir dizi yöntemle sağlanabilmektedir (Terry ve ark., 2019). Bu araştırma, ters yüz edilmiş sınıf modeli ile işlenen bir dersin hemşirelik öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma, aynı zamanda içinde bulunduğumuz dijital çağa yönelik olarak hemşirelik eğitiminde yenilikçi ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerin eğitime entegre edilmesine yönelik veriler ortaya koyacaktır.

### Yöntem

Araştırmada, deneysel tasarımlardan son test, kontrol gruplu düzen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de bir hemşirelik fakültesinde öğrenim gören 4. sınıf hemşirelik öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubunu "Kanıt Dayalı Öğretim Stratejileri" seçmeli dersini alan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 40 öğrenci oluştururken, kontrol grubunu ise bu seçmeli dersi ve Hemşirelikte Öğretim/Yönetim intörn dersini almayan, seçkisiz seçilen diğer 40 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma için gerekli veriler, "Tanıtıcı Bilgi Formu" ve "Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ)" ile toplanmıştır. "Tanıtıcı Bilgi Formu"nda; öğrencilerin yaş, cinsiyet, Kanıt Dayalı Öğretim Stratejileri dersine kayıtlıma durumu, teknoloji içerikli bir eğitime/derse katılma durumu, sahip olduğu teknolojik araç-gereçler, sürekli internet erişimine sahip olma durumu ve internet kullanma sıklığı olmak üzere 7 soruya yer verilmiştir. DOYÖ; Ng (2012) tarafından geliştirilen, Hamutoğlu ve arkadaşları (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, 17 maddeden ve 4 alt boyuttan (tutum, teknik, bilişsel ve sosyal) oluşan bir ölçektir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. DOYÖ’nün alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınan puanların yükselmesi, yüksek dijital okuryazarlığa işaret etmektedir. Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93, Tutum alt boyutu için .88, Teknik alt boyutu için .89, Bilişsel alt boyutu için .70 ve Sosyal alt boyutu için .72 olarak saptanmıştır (Hamutoğlu ve ark., 2017). Elde edilen veriler SPSS for Windows 25.0 programı kullanılarak tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Nicel verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için nonparametrik testlerden Mann-Whitney-U testi kullanılmıştır.  $p < 0.05$  olan değerler istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney grubunda yer alan öğrencilerin %67.5'inin kadın, %32.5'inin erkek ve yaş ortalamalarının 22.90±1.41 olduğu, %70'nin teknoloji içerikli bir eğitime ya da derse katıldığı, tüm öğrencilerin akıllı telefona, %90'ının hem bilgisayar hem telefona sahip olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin %92.5'inin kadın, %7.5'inin erkek ve yaş ortalamalarının 22.85±1.12 olduğu, %12.5'nin teknoloji içerikli bir eğitime ya da derse katıldığı, %67.5'inin hem bilgisayar hem telefona sahip olduğu bulunmuştur. Deney grubunun internet kullanım ortalama süresi 4.39±2.18 saat, kontrol grubunun ise 4.28±2.14 saattir.

Deney grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık ortalama puanı 68.55±7.94, kontrol grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık ortalama puanı ise 62.55±8.53'dir. "Kanıtla Dayalı Öğretim Stratejileri Dersi"ni alan hemşirelik öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin bu derse almayan kontrol grubu öğrencilerine göre **daha yüksek** olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin derse kayıtlı olma durumlarına göre DOYÖ'nden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde; derse kayıtlı olan öğrenciler ile kayıtlı olmayan öğrenciler arasında Bilişsel (U= 632.00; p=.085)" alt boyutunda anlamlı bir fark saptanmazken, "Tutum (U=587.50; p=.040)", " Teknik (U= 531.50; p=.009)", "Sosyal (U=387.50; p=.000)" alt boyutlarında ve toplam ölçekte (U=445.00; p=.001) istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Derse kayıtlı olma durumlarına göre derse kayıtlı öğrencilerin puan ortalamasının derse kayıtlı olmayanların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** aktif öğrenme, dijital okuryazarlık, hemşirelik eğitimi, öğrenen merkezli eğitim, ters yüz edilmiş sınıf

## Kaynakça

- Alacadağlı, E. (2019). Bilgi Yönetimi, Dijitalleşme ve Türk Sağlık Sistemi. *Turkish Studies*, 14(2), 67–86.  
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14918>
- Brown, J., Morgan, A., Mason, J., Pope, N., & Bosco, A. M. (2020). Student nurses' digital literacy levels: Lessons for curricula. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 38(9), 451-458.
- Carpenter, R., & Culp, S. (2014). Integrating laptops into an undergraduate nursing curriculum: Implementation and evaluation. *CIN - Computers Informatics Nursing*, 32(6), 249–254.
- Çakıroğlu, Ü., & Öztürk, M. Ters-Yüz Sınıf Modelinin Uygulama Eğilimlerinin İncelenmesi. ICITS 2016 Annual Symposium Honorary Board, 16-18 May 2016, Rize, 167-179.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Özbay, M., & Özdemir, O. (2014). Türkçe Öğretim Programı İçin Bir Öneri:Dijital Okuryazarlığa Yönelik Amaç ve Kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31–40.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098–1107.
- Sarsar, F. (2017). Dijital Vatandaşlık. İçinde: Genç, S. Z. (Ed.), Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. (ss 93-105). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, S., & Şahin, Z. (2016). Ters-Düz Sınıflar (Flipped Classroom) ve Yeni Nesil Eğitim Dijital Öğrenci Koçluğu. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 5(4), 13–19. [www.ijase.net](http://www.ijase.net)
- Terry, J., Davies, A., Williams, C., Tait, S., & Condon, L. (2019). Improving the digital literacy competence of nursing and midwifery students: A qualitative study of the experiences of NICE student champions. *Nurse education in practice*, 34, 192-198.
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F., & Ateş Çobanoğlu, A. (2017). Dönüştürülmüş Sınıf Uygulamalarının Alanyazına Dayalı İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76–86.
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313-340.

## Türk Yükseköğretiminde Topluma Hizmet Faaliyetlerinin Etkinliği Üzerine Bir İnceleme

Aslı Günay

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

### Problem Durumu

Yükseköğretim kurumlarının gerçekleştirmesi gereken üç fonksiyon eğitim, araştırma ve topluma hizmet olarak ifade edilmektedir (YÖK, 2007). Günümüzde yükseköğretim kurumlarının eğitim ve/veya araştırma yapmaya odaklandıkları ancak topluma hizmet fonksiyonlarını gerçekleştirmede geri planda kaldıkları gözlemlenmektedir. Ancak son yıllarda Dünya'daki gelişmelere paralel olarak yükseköğretim kurumlarına eğitim ve araştırma yapmaya odaklanmalarının yanı sıra topluma hizmet olarak adlandırılan üçüncü bir misyonu yerine getirmelerine yönelik dolaylı olarak bir baskı oluşturulduğu gözlenmektedir (Abreu vd., 2016; Urdari vd., 2017). Topluma hizmet faaliyetleri ile yükseköğretim kurumlarının, bilgi ekonomisi ve bilgi toplumu kapsamında mevcut bilgi ve teknolojileri sanayiye ve genel olarak topluma aktararak faaliyet gösterdikleri bölgelerin sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimine katkıda bulunan öncü kurumlar haline gelmeleri beklenmektedir (De Jong vd., 2014; Secundo vd., 2014).

Diğer yandan, yükseköğretim kurumlarının topluma hizmet faaliyetlerinin kapsamı net olarak belirlenmemektedir (Laredo, 2007). Bu faaliyetler genellikle teknoloji transferi, yenilik, girişimcilik, hayat boyu öğrenme ve üniversitenin sosyal ve kültürel hayata katılımı ile ilgili olarak sınıflandırılmaktadır (Mora vd., 2015). Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarının topluma hizmet faaliyetlerini araştırma ve eğitim faaliyetlerinden ayırmanın da tartışmaya açık bir konu olduğu görülmektedir.

Dünya'da ve ülkemizde yükseköğretim kurumlarının etkinliğinin değerlendirilmesinde çoğunlukla eğitim (Agasisti&Bonomi, 2013; Abbott&Doucouliagos, 2003) ve araştırma (Johnes&Li Yu, 2008; Johnes&Johnes, 1995) alanları üzerinde durulmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının topluma hizmet alanındaki stratejilerini belirlemeye ve analiz etmeye daha az önem verildiği görülmektedir (Giuri vd., 2019). Bu nedenle de yükseköğretim kurumlarının topluma hizmet faaliyetlerine yönelik sistematik bir bilgi toplanamamaktadır. Topluma hizmet faaliyetlerine yönelik bilgi toplanamayınca mevcut uygulamaların nesnel bir değerlendirmesini yapmak ve bu faaliyetleri yönlendirecek politikalar geliştirmek zorlaşmaktadır.

Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2018 yılından itibaren üniversitelerin değerlendirmesini 5 ana başlıkta 42 göstergeye göre yapmaya başlamıştır. Bu 5 ana başlıktan birini "topluma hizmet ve sorumluluk" başlığı oluşturmaktadır. Bu kapsamda ülkemizde de artık yükseköğretim kurumlarının topluma hizmet faaliyetlerine yönelik veriler de kayda alınmaya başlanmıştır. Böylelikle Dünya'daki gelişmelere paralel olarak ülkemizde de topluma hizmet faaliyetlerinin yükseköğretimde rekabette bir performans ölçütü olarak ele alınmaya başlandığı açıkça görülmektedir.

Bu çalışmada öncelikle Türkiye'de öğrenci sayısı en fazla olan 20 devlet üniversitenin topluma hizmet faaliyetlerinin etkinlikleri incelenecektir. Bu kapsamda çalışmanın amaçları: (i) üniversitelerin görece topluma hizmet faaliyetlerinin etkinliklerini 2018 ve 2019 yılları için incelemek; (ii) topluma hizmet faaliyetlerinin etkinliklerini etkileyen dışsal/çevresel faktörleri (üniversitenin kuruluş yılı ve coğrafi konumu) belirlemektir.

Literatürde yükseköğretim kurumlarının topluma hizmet faaliyetlerinin etkinliğine yönelik yapılan çalışmaların azlığı dikkate alındığında yapılan bu ön çalışmanın bu alandaki noksanlığa katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

### Yöntem

Yükseköğretim kurumlarının topluma hizmet faaliyetlerinin etkinliklerinin görece olarak hesaplanmasında Veri Zarflama Analizi (VZA) yöntemi kullanılacaktır. VZA birden çok ölçekle ölçülmüş ya da farklı ölçü birimlerine sahip girdi ve çıktıları karşılaştırma yapmanın zor olduğu durumlarda, karar birimlerinin görece performanslarını ölçmeyi amaçlayan doğrusal programlama tabanlı bir tekniktir (Karacaer, 1998). Bu yöntem, klasik regresyon analizinin doğrudan doğruya uygulanmadığı çok girdi ve çok çıktı içeren üretim ilişkilerinde performans karşılaştırması için kullanılmaktadır (Baysal vd., 2005). VZA'nde etkinlik değerleri hesaplanacak kurumlar karar verme birimi (KVB) olarak adlandırılmakta ve karar verme birimlerinin mutlak etkinlik değerleri değil birbirlerine göre görece etkinlikleri ölçülmektedir. KVB'lerin homojen bir yapıya sahip olması yani aynı girdileri kullanarak aynı çıktıları üreten, aynı amaç ve hedeflere sahip ve aynı alanda faaliyet gösteren kurumlar olması gerekmektedir (Oruç, Çuhadar, Kiliç&Osmancık, 2014). Bu sebeple üniversitelerin etkinlik ölçümünde VZA oldukça yaygın kullanılan bir yöntemdir.

Diğer taraftan dışsal/çevresel faktörlerin üniversitelerin topluma hizmet faaliyetlerinin etkinliğine etkisini belirlemek için sınırlı bağımlı değişken modeli (Tobit) kullanılacaktır. Çalışmanın uygulama kısmında VZA ile ilgili hesaplamalar Coelli (1996) tarafından geliştirilen Win4DEAP paket programı ile yapılacak olup, Tobit analizleri için ise Eviews 10 paket program kullanılacaktır.

Çalışmada kullanılacak girdi ve çıktılar hem literatürde yükseköğretim kurumlarının etkinliğini ölçmek üzere kullanılan girdi ve çıktılar hem de verilerin ulaşılabilirliği dikkate alınarak şu şekilde belirlenmiştir:

Girdiler:

- Öğretim üyesi sayısı
- Öğrenci sayısı
- Üniversite bütçesi

Çıktılar:

- Üniversitenin yaptığı sosyal sorumluluk projesi sayısı
- Sürekli Eğitim Merkezi ve Dil Merkezi tarafından verilen sertifika sayısı

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının topluma hizmet faaliyetlerinin etkinliğinin ölçüleceği bu öncü çalışmada sonuçlar hakkında bir öngöründe bulunmak şu aşamada zordur. Ancak ülkemizde devlet üniversitelerine verilen bütçe büyüklüğü tutarının öğrenci sayısı ile paralel olduğu düşünüldüğünde çalışmada örneklem olarak seçilen bu 20 üniversitenin topluma hizmet faaliyetlerinin görece olarak daha etkin olması beklenmektedir. Diğer yandan, yükseköğretim kurumlarındaki topluma hizmet faaliyetlerini etkileyen dışsal/çevresel faktörleri belirlemede yararlı olacaktır. Bu kapsamda üç büyük şehirde (Ankara, İstanbul ve İzmir) bulunan üniversiteler ile 1981 yılında YÖK'ten önce kurulan ve görece olarak daha fazla kurumsallaşmış üniversitelerin topluma hizmet faaliyetlerini yürütmeye daha etkin olması beklenmektedir. Bu çalışmada elde edilecek sonuçların bu alanda yapılacak diğer çalışmalara ve üniversite yönetimlerine yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** topluma hizmet, yükseköğretim, etkinlik

### Kaynakça

- Abbott, M.,&Doucouliagos, C. (2003). The efficiency of Australian universities: A data envelopment analysis. *Economics of Education Review*, 22(1), 89-97.
- Abreu, M., Demirel, P., Grinevich, V.,&Karataş-Özkan, M. (2016). Entrepreneurial practices in research-intensive and teaching-led universities. *Small Bus. Econ.*, 47 (3), 695-717.
- Agasisti, T.,&Bonomi, F. (2014). Benchmarking universities' efficiency indicators in the presence of internal heterogeneity. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1237-1255.
- Baysal, M. E., Alçılar, B., Çerçioğlu, H.,&Toklu, B. (2005). Türkiye'deki devlet üniversitelerinin 2004 yılı performanslarının, veri zarflama analizi yöntemiyle belirlenip buna göre 2005 yılı bütçe tahsislerinin yapılması. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 67-73.
- Coelli, T. (1996). A guide to DEAP version 2.1: A data envelopment analysis (computer) program. *CEPA Working Papers* No. 08, Armidale.
- De Jong, S., Barker, K., Cox, D., Sveinsdottir, T.,&Besselaar, P. Van Den (2014). Understanding societal impact through productive interactions: ICT research as a case. *Res. Eval.*, 23 (2), 89-102.
- Giuri, P., Munari, F., Scandura, A.,&Toschi, L. (2019). The strategic orientation of universities in knowledge transfer activities. *Technol. Forecast. Soc. Change*, 138, 261-278.
- Johnes, J.,&Johnes, G. (1995). Research funding and performance in UK university departments of economics: A frontier analysis. *Economics of Education Review*, 14(4), 301-314.
- Johnes, J.& Li Yu (2008). Measuring the research performance of Chinese higher education

institutions using data envelopment analysis. *China Economic Review*, 19, 679-696.

Karacaer, Ş. (1998). Antalya yöresindeki 4 ve 5 yıldızlı otellerde toplam etkinlik ölçümü: bir veri zarflama analizi uygulaması. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: toward a renewed categorization of university activities?. *High. Educ. Policy*, 20(4), 441-456.

Mora, J.G., Ferreira, C., Vidal, J.,&Vieira, M.J. (2015). Higher education in Albania: Developing third mission activities. *Tertiary Educ. Manag.*, 21(1), 29-40.

Oruç, K. O., Çuhadar, M., Kiliç, M.,&Osmançik, S. (2014). Veri zarflama analizi ile mermer işletmelerinin etkinlik ölçümü. *15th International Symposium on Econometrics, Operations Research and Statistics*, (pp. 977-994). Isparta.

Secundo, G., De Beer, C., Schutte, C.S.L.,&Passiante, G. (2017). Mobilising intellectual capital to improve European universities' competitiveness. The technology transfer offices' role. *J. Intell. Cap.*, 18(3), 607-624.

Urdari, C., Farcas, T.,&Tudor, A.T. (2017). Assessing the legitimacy of HEIs' contributions to society: the perspective of international rankings. *Sustain. Account. Manag. Policy J.*, 8(2), 191-215.

YÖK (2017). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Meteksan A.Ş.



## Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi

Engin Demir

Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde teknoloji ve dijitalleşme, takip edilmesi zor bir hızda ilerlemektedir. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu dönemde okullarda öğretilen bilginin ömrünün kısa olması nedeniyle birkaç yıl içinde geçersiz hale gelebileceği görülmektedir. Bu durumda öğrenenlerin yaşamlarını idame ettirmeleri için yaşam boyu öğrenme becerilerini dikkate almalarını gerektirir (Greveson ve Spencer, 2005) ve bu ancak bireylerin öz-yönetimli öğrenmelerine motive olmaları ile mümkündür. Öz-yönetimli öğrenme, bir öğrencinin kendini eylemlerinin ve kararlarının kaynağı olarak algılayarak, kendi öğrenme sürecini yönetme konusundaki sorumluluğunu ve özerk yeteneğini ifade eder (Sze-Yeng ve Hussain, 2010). Kendi öğrenmesini yönetebilen öğrenenler; bilgiye ulaşma yollarını elde etmiş, üst düzey düşünme becerisi kazanmış ve kendi öğrenmesini düzenleyebilen kısaca öğrenmeyi öğrenmiş bireylerdir. Öz yönetimli öğrenciler nasıl ve ne öğrenileceği konusunda kendi kararlarını verebilmekle birlikte dışsal kaynaklara nasıl başvurulacağı ya da başvurulup başvurulmayacağı konusunda karar verebilmek becerisine sahiptirler (Brookfield, 2009, s. 2615). Öz-yönetimli öğrenme daha çok yetişkin eğitimi ile ilgili bir kavramdır ve bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri, kendi hedeflerini ortaya koymaları, buna uygun olan öğrenme yollarını seçmeleri ve sonucunda da öğrenmelerini değerlendirmeleri anlamına gelmektedir (Aşkın, 2015). Öz-yönetim ve öz-düzenleme kavramları literatürde sıklıkla kullanılmakta ve benzerlik göstermektedir. İkisinde de hedeflerin ortaya konması, görev analizi ve öğrenme sürecinde öz-değerlendirme yer almaktadır. İkisi de üst bilişsel becerilerdir. Çalışma etkinliklerinin her adımında (hedefleri ortaya koyma ve bunları başarmak için plan yapma) üst bilişsel farkındalık bulunmaktadır. Öğrencilerin kendilerine belli noktalarda neyi anlayıp anlamadıklarını sormayı gerektirmektedir. İki kavram da motivasyonu önemli görmektedir (Loyens, Magda ve Rikers, 2008, s. 417). Öz-yönetimli öğrenme konusunda yapılan araştırmalarda öz-yönetimli öğrenme ile yaratıcılık (Cox, 2002), eleştirel düşünme eğilimi ve özyeterlik (Karataş, 2013) ve akademik başarı (Cazan ve Schiopca, 2014; Carson 2012; Avdal, 2013) arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya konulmaktadır. Öz-yönetimli öğrenmenin günümüzde oldukça benimsenen öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve 21. yy becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Literatürde meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik öz-yönetimli öğrenme temalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırma sonuçlarının bu bağlamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı meslek yüksekokulu öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ne düzeydedir?
2. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri, çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin gelir durumu, akademik başarı algıları) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesi için betimsel tarama yönetimi kullanılmıştır. Betimsel tarama yönteminde çok sayıda kişiye anket, vb. formlar ile çevrimiçi, şahsen ya da posta yoluyla sorular yöneltilir (Fraenkel, Wallen, Hyu 2012, s.12-13). Araştırmanın evrenini Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ve Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören meslek yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. COVID-19 pandemisi dolayısıyla çevrimiçi ortamda hazırlanan ölçek maddeleri, araştırmaya gönüllü olarak katıldığını onaylayan öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yürütülmüştür. Katılımcılar 164'ü kadın (%60), 108'i (%40) erkek toplam 272 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin toplanmasında Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, toplam sekiz farklı fakülteden üniversite öğrencilerinin katılımıyla geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde "her zaman, genellikle, bazen, nadiren, hiçbir zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte 21 maddeden oluşmakta olup olumsuz madde yer almamaktadır. Ölçek alt faktörleri güdülenme, öz-izleme, öz-kontrol ve öz-güven şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri GFI: .92; AGFI: .89; CFI: .96; NFI: .96; NNFI: .96; SRMR: .05 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları güdülenme boyutunun .826; öz-kontrol boyutunun .799; öz-izleme boyutunun .768, özgüven boyutunun .690 ve ölçek geneli için .895 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ise meslek yüksekokulu öğrencilerinden elde edilen verilere göre Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları alt faktörler için sırasıyla, güdülenme boyutunda .76; öz-kontrol boyutunda .80; öz-izleme boyutunda .78, özgüven boyutunda .65 ve ölçek geneli için .90 olarak tespit edilmiştir. Burada özgüven boyutunun cronbach alpha değerinin düşük olmasının sebebi 4 madden oluşmasından kaynaklanabilir. Nitekim Pallant (2015) düşük madde sayılarında yeterli Cronbach alfa değerine ulaşmanın zor olduğunu belirtmektedir. Veriler SPSS 21 istatistiksel paket programına aktarılmıştır. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, frekans vb.) ile tanımlanmıştır. Verilerin betimsel istatistik değerlerine bakıldığında değişkenlerin normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle non-parametrik analizler tercih edilmiştir. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin anne-baba eğitim durumları ve ailelerinin gelir durumlarına göre değişip değişmediği ise Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öz yönetimli becerilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek düzeyde sayılabileceğini göstermektedir. Aşkın (2015) ve Yılmazsoy ve Kahraman (2019) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalarda öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre meslek yüksekokulunda öğrenim gören kadın öğrencilerin güdülenme, özgüven alt boyutları ile ölçek genelinde öz-yönetimli öğrenme becerileri erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aşkın (2015) ve Artsın (2018) tarafından yapılan araştırmalarda kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksek çıkmıştır. Yılmazsoy ve Kahraman (2019) tarafından yapılan araştırmada da kadın öğrencilerin güdülenme boyutu puanları erkeklere göre daha yüksektir. Araştırma sonuçlarına göre meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin alt boyutlar ve ölçek genelinde öz-yönetimli öğrenme becerileri, akademik başarı algılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık orta ve yüksek akademik başarı algısına sahip öğrenciler lehinedir. Avdal, 2013 öz-yönetimli öğrenme konusunda yapılan araştırmalarda öz-yönetimli öğrenme ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öz-yönetimli öğrenme müdahaleleri, öğrencilerin akademik başarıları, bilişsel ve üst bilişsel strateji uygulamaları, motivasyonları ve öz düzenlemeleri üzerinde dahi etkili olabilmektedir (Dignath, Buettner ve Langfeldt 2008). Bu nedenle üniversitelerde öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla öz-yönetimli öğrenme becerilerini artıracak uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir. Öz-yönetimli öğrenme ile başarı, tutum, motivasyon, düşünme becerileri gibi kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Beceriler, Öz-Yönetimli Öğrenme, Hayat Boyu Öğrenme, Meslek Yüksekokulları

### Kaynakça

- Artsın, M. (2018) Kitleli açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Aşkın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avdal, E. Ü. (2013). The effect of self-directed learning abilities of student nurses on success in Turkey. *Nurse Education Today*, 33, 838-841.
- Brookfield, S. D. (2009). Self-directed learning. Maclean, R. and Wilson, D. (Eds). *International handbook of education for the changing world of work*. New York: Springer Science and Business Media.
- Carson, E. H. (2012). Self-directed learning and academic achievement in secondary online students. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Chattanooga: The University of Tennessee.
- Cazan, A. M. & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644
- Cox, B. F. (2002). The relationship between creativity and self-directed learning among adult community college students. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Knoxville: The University of Tennessee

- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H.P. (2008). How can primary school students learn selfregulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes, *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Fraenkel J., Wallen N., & Hyu H.(2012). How to design and evaluate research in education. Newyork: McGraw-Hill.
- Greveson, G. C., & Spencer, J. A. (2005). Self-directed learning–the importance of concepts and contexts. *Medical Education*, 39(4), 348-349.
- Karataş, K. (2013). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Loyens, S. M. M., Magda J. & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problembased learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 411-427.
- Pallant, J. (2015). SPSS survival manual. NY: McGraw Hill
- Sze-Yeng, F., & Hussain, R. M. R. (2010). Self-directed learning in a socioconstructivist learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1913-1917.
- Yılmazsoy, B., & Kahraman M.(2019).Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2) 783-818

## Proje Temelli Eğitimin Bir Uygulama Örneği Olarak Endüstriyel Tasarım Stüdyoları: Tasarım Alanındaki Gelişmelerin Proje Konuları Üzerinden İncelenmesi

Filiz Yenilmez, H. Hümanur Bağlı

İstanbul Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi

### Problem Durumu

Son yıllarda endüstriyel tasarım disiplini sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde. Disiplinler arası sınırların giderek bulanıklaşmasının etkisiyle tasarımın ilgi alanına giren konuların çerçevesi de hızla genişlemektedir. Endüstriyel tasarımın ilk zamanlardaki öncelikli odağı seri üretime uygun, fonksiyonel ve fiziksel olarak iyi ürünler tasarlamak iken günümüzde kapsamı daha çok deneyimler, etkileşimler ve karmaşık problemlere yönelik çözümler gibi kimi zaman fiziksel bir ürün çıktısı olmayan şeylerin tasarlanmasına doğru genişlemiştir (Buchanan, 2001; Giard, 2000; Sanders, 2006). Bu değişimlerin dikkate alınmasıyla 2015 yılında yenilenen ve günümüzde de geçerliliğini koruyan tanıma göre endüstriyel tasarım “inovasyonu yönlendiren, ticari başarıyı oluşturan ve yenilikçi ürünler, sistemler, hizmetler ve deneyimler aracılığıyla daha iyi bir yaşam kalitesine önderlik eden stratejik bir problem çözme süreci”dir (WDO, 2021). Yenilenmiş endüstriyel tasarım tanımıyla ürünün, hizmetlerin ve sistemlerin ötesinde deneyimlerin tasarlanması ve ayrıca bir durumun daha iyi hale getirilmesine yönelik çözümlerin yaratılması da tasarımcıların sorumluluğu içine dahil edilmiştir. İnovasyonun gerçekleştirilmesi için sonuç odaklı yaklaşımlar yerine süreç odaklı yaklaşımlar teşvik edilmiş, kullanıcı merkezli bakış açısına vurguyla tasarımcıların disiplinler arası ve ortak yaratım süreçlerindeki stratejik konuları öne çıkarılmıştır. Alanda bu gelişmeler yaşanırken endüstriyel tasarım eğitiminin kendini yeniden konumlandırması gerektiği konusu da önem kazanmıştır (Kolko, 2005; Norman, 2010).

Endüstriyel tasarım müfredatlarının merkezi olarak kabul edilen endüstriyel tasarım stüdyolarının temeli proje odaklı öğrenme (Thomas, 2000) ile Schön’ün yansıtıcı düşünme (Schön, 1987; 1985) yaklaşımlarına dayanmaktadır. Donald Schön tarafından “tasarım eyleminin öncül bir epistemolojisi” (Schön, 1985, s.5) olarak tanımlanan tasarım stüdyoları tasarımla ilgili öğrenmenin ve öğretmenin gerçekleştiği en temel derstir. Öğrenciler tasarım probleminin boyutlarını detaylı olarak tariflemeyi, bir tasarımcı gibi düşünmeyi ve fikirlerini görselleştirmeyi, tasarım stüdyosu içinde öğrenmektedir (Green ve Bonollo, 2003). Dolayısıyla tasarım alanının gündemindeki konuların Türkiye’deki endüstriyel tasarım stüdyolarındaki yansımalarının projeler üzerinden tespit edilmesi tasarım eğitimi araştırmaları kapsamında incelemeye değer bulunmuştur. Sonuç olarak bu çalışma son yıllarda tasarım alanında gerçekleşmekte olan değişimlerin endüstriyel tasarım eğitiminin merkezi sayılan stüdyo/proje derslerine yansımalarını eğitimciler perspektifinden ve proje konuları üzerinden ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda cevaplanması planlanan araştırma soruları:

- Alana dair değişimler çerçevesinde 2000 yılı ve sonrasında endüstriyel tasarım stüdyo eğitiminde öne çıkan konu ve yaklaşımlar nelerdir?
- Alana dair değişimler çerçevesinde öne çıkan konu ve yaklaşımların 2000-2019 yılları arasında çalışılan stüdyo projelerine yansımaları nasıl olmuştur?

### Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen araştırma sorularını cevaplayabilmek için nitel araştırma yöntemlerinin keşfedici ve betimleyici özelliklerinden yararlanılmıştır (Merriam, 2018). Ayrıca konuya ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olabilmek ve mevcut durumu daha bütüncül bir çerçevede okuyucuya sunabilmek için ise veri çeşitlemesi stratejisi kapsamında birden çok araştırma aşaması planlanmış ve birden çok veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler, doküman analizi ve içerik analizi veri toplama ve veri analizi için bu çalışmada kullanılan nitel araştırma yöntemleridir. Görüşülecek katılımcıların belirlenmesinde ve stüdyo projelerine ilişkin dokümanların toplanmasında ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışma eğitimciler ile görüşmeler ve proje konularının incelenmesi olmak üzere iki araştırma aşaması üzerine temellenmiştir. Bunlara ilave olarak gerek alana dair kavram yönelimli değişiklikler gerekse bu kavramların tasarım eğitimine yansımaları hakkında ihtiyaç duyulan teorik arka planın oluşturulması için kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Alan araştırmasının her bir aşamasında elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Kodlamaya dayalı içerik analizi literatür taramasından elde edilen kodlarla başlamış ve sonrasında analiz süresince açığa çıkan yeni kodlar çalışmaya ilave edilmiştir. Küresel alanda varlık gösteren trendlerin Türkiye’deki endüstriyel tasarım stüdyo eğitimi üzerine etkilerini ve proje konuları üzerine yansımalarını açığa çıkarabilmek için ilk

olarak “eğitmciler ile görüşmeler” gerçekleştirilmiştir. 8 farklı üniversitenin endüstriyel tasarım bölümlerinde görev yapan 22 eğitmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla yeni konuların endüstriyel tasarım stüdyo eğitiminde nasıl ele alındığı konusunda daha detaylı bilgiye ulaşılmıştır. Görüşme yönteminin sınırlılıkları ve araştırmayı destekleyici belgelere duyulan ihtiyaç nedeniyle “proje konularının incelenmesi” araştırma aşaması gerçekleştirilmiş ve bu aşama büyük resmi görmeye yardımcı olmuştur. Doküman incelemesi yöntemi üzerine temellenen bu araştırma aşamasında 2000-2019 yılları arasında yürütülmüş olan projeler hakkında bilgi içeren proje tanıtım belgeleri (föyleri) başta olmak üzere proje katalogları, bölüm web sayfası haberleri ve duyuruları, makaleler, bildiriler ve hatta akademik tezler gibi her türlü çevrim içi veya basılı kaynak ve belgeden yararlanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitmcilerle görüşmelerde açığa çıkan bulguların proje konularının incelenmesi aşaması ile doğrulanmasıyla Türkiye özelinde belirleyici bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre tasarım eğitimcileri stüdyo derslerini, proje tabanlı öğrenme literatürünü destekler biçimde, yeni konu ve kavramların öğretilebileceği temel ders olarak benimsemekte, konuların tasarım stüdyolarına aktarımını birkaç farklı yolla sağlamaktadır. Alana dair değişimler çerçevesinde tasarım stüdyolarında öne çıkan konu ve kavramlar bağlamlar, alanlar ve yaklaşımlar olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirilmiştir. Bağlamlar çevresel, toplumsal ve teknolojik bağlamlardan oluşurken, alanlar hizmet, etkileşim ve deneyim alanlarını, yaklaşımlar ise kullanıcı odaklı tasarım, insan odaklı tasarım, katılımcı tasarım, iş birliği, disiplinler arası gibi kullanıcı temelli ve süreç temelli yaklaşımları içermektedir. Çevresel bağlam altındaki sürdürülebilirlik kavramının çeşitli alt kavramlarıyla 2000 yılından itibaren stüdyo derslerine ve proje konularına belirli bir seviyede entegre olduğu gözlenmiştir. Nitekim farklı kurumlarda sürdürülebilirlik özelinde kurgulanmış ve sistematik olarak her yıl tekrar eden proje uygulama örnekleri bulunmaktadır. Toplumsal ve teknolojik bağlama odaklanan projelerin sayısında ise 2015 yılı ve sonrasında büyük bir artış gerçekleşmiştir. Alanlar kapsamında ise Türkiye’de endüstriyel tasarım eğitiminin jenerik tasarımcı yetiştirme misyonu kapsamında ürün odaklı anlayıştan çok da fazla uzaklaşmadığı ve hizmet tasarımı, kullanıcı deneyimi tasarımı ve etkileşim tasarımı gibi konuların bu temel anlayış üzerine eklenerek öğretilmeye çalışıldığı açığa çıkmıştır. Yaklaşımlar arasında ise disiplinler arası, katılımcı tasarım, ortak tasarım gibi yaklaşımların önem kazandığı ancak proje konularına yansımalarının daha sınırlı olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları tasarım araştırmacıları başta olmak üzere tasarım eğitimcileri, tasarım öğrencileri ve hatta tasarım profesyonellerinin tasarım literatürünü etkisi altına alan konu ve kavramlar konusunda farkındalık kazanmasına katkı sağlayabilir. Eğitimcilerle görüşmeler ve proje konularının incelenmesi araştırmalarının birbirini tamamlayıcı etkisi ile bu çalışma endüstriyel tasarım stüdyo eğitimi tarihinde belirli bir döneme (2000-2019) ışık tutmuştur. Böylelikle eğitim yöntemlerini veya sistemlerini yeniden planlamak isteyen eğitimciler veya eğitim kurumları için yol gösterici bir kaynak olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** endüstriyel tasarım eğitimi, stüdyo eğitimi, proje tabanlı öğrenme

### Kaynakça

- Buchanan, R. (2001). Design Research and New Learning. *Design Issues*, 17 (4), 3-23.
- Giard, J. (2000). Industrial Design Values: focus on the toast, not the toaster. *The National Industrial Design Educators Conference*, IDSA, Lafayette, LA, USA.
- Green, L. N. ve Bonollo, E. (2003). Studio-based teaching: History and advantages in the teaching of design. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 2(2), 269–272.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. S.Turan). Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal yayın tarihi, 2009)
- Norman, D. A. (2010). Why Design Education Must Change. [https://www.researchgate.net/publication/235700801\\_Wir\\_brauchen\\_neue\\_Designer\\_Why\\_Design\\_Education\\_Must\\_Change/link/54a2b47\\_e0cf256bf8bb0d448/download](https://www.researchgate.net/publication/235700801_Wir_brauchen_neue_Designer_Why_Design_Education_Must_Change/link/54a2b47_e0cf256bf8bb0d448/download), alındığı tarih 28. 03. 2018.
- Sanders, E. B. N. (2008). An evolving map of design practice and design research. *Interactions*, 15 (6), 13-17.
- Schön, D. A. (1985). *The Design Studio: An Exploration of its Traditions and Potentials*. RIBA. London.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Josey-Bass Publishers. California.
- Thomas, J., (2000). *A Review of Research on Project Based Learning*. San Rafael, 24CA.
- WDO. (2021). Definition of industrial design. <https://wdo.org/about/definition/>

## Hemşirelik Öğrencilerinin Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Davranışları ve Etkileyen Faktörler

Münüre Soybaş, Nilay Özkütük

Ege Üniversitesi

### Problem Durumu

Hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, internetin ve teknolojik araçların her yaştan ve kesimden insanın yaşamında önemli ölçüde yer almaktadır. Kesintisiz internet erişimi ile birlikte kişilerin sahip oldukları teknolojik cihazlar, interneti kullanılabilirlik ve ulaşılabilirlik açısından kolay hale getirmiştir (Wachs, Schubarth, Seidel ve Piskunova, 2018, Aktr. Karaca, 2019:16). İnterneti kullanan kişi sayısı tüm dünya genelinde hızla artmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2020 senesinde yayınladığı verilere göre; Türkiye' de internet kullanım sıklığı 16-74 yaş aralığındaki bireylerde %79, yine 16-74 yaş aralığındaki kadınlarda bu oran %73.3 ve erkeklerde %84.7 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2020). 2020 yılında yapılan başka bir araştırma ise dünya genelinde 4.57 milyar internet kullanıcısı olduğunu göstermiştir (We Are Social, 2020). İnternet, iletişimden alışverişe, eğlenceden eğitime kadar yaşamımızın her alanında önemli bir yere sahiptir. İnternetin bir çok olumlu yönü olmasının yanı sıra aşırı vakit kaybedilmesi ve bilinçsiz kullanması gibi nedenlerle olumsuz davranışlara ve güvenlik problemlerine neden olabilmektedir. İnternet kullanımı ile ortaya çıkan risklerin başında zararlı yazılımlar gelmektedir. Bu yazılımlar sisteme hem doğrudan hem de dolaylı olarak kullanıcılara ait bilgileri ele geçirerek zarar verebilmektedir. Zararlı yazılımlara örnek olarak virüsler, keylogger spyware, solucanlar, truva atları verilebilir (Graham ve Howard, 2010). Sık karşılaşılan risklerden biri de gizlilik ihlalleridir.(Valcke ve diğerleri, 2010). Kişisel bilgiler, irtibat ve kredi kartı bilgileri, şifreler vb kişisel verilerin başka kişilerle paylaşılması birçok risk oluşturmaktadır (Garfinkel, 2012). Bu tehditler beraberinde bazen maddi ve manevi kayıplara ve hatta bazen de hayati risklere neden olabilmektedir. Fakat alınabilecek bir takım önlemler sayesinde internet ortamından gelebilecek bu tehlikelerinden korunmak mümkündür. Bu önlemler kişisel olarak alınabildiği gibi devlet tarafından ve yasalarla alınabilmektedir (Karakoç, 2011; Yavanoğlu, Sağiroğlu ve Çolak, 2012; Yılmaz, Yılmaz ve Sezer, 2014).2 Yapılan çalışmalar incelendiğinde her yaştan, cinsiyetten, mesleki gruptan bilgi ve iletişim teknolojileri ve internet kullananların siber güvenlik tehditleri ile ilgili bilgi düzeyleri genel anlamda yeterli olmadığı saptanmıştır (Çubukçu ve Bayzan, 2013; Demirel, Yörük ve Özkan, 2012; Kaşıkçı ve diğerleri, 2014; Ögütçü, 2010; Yavanoğlu ve diğerleri, 2012, Yılmaz ve diğerleri, 2014).

### Yöntem

Araştırma, hemşirelik öğrencilerinin kişisel siber güvenliği sağlama davranışlarını ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılan tanımlayıcı ve kesitsel bir çalışmadır. 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde, İzmir ili devlet üniversitelerinde yer alan Hemşirelik Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören hemşirelik öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmada evrenden (N:3457) seçilen örneklem grubunun belirlenmesinde olasılıklı örneklem yöntemlerinden olan tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada evrenden (N=3457) örneklem seçimi evrendeki kişi sayısı biliniyorsa formülünden yararlanılarak örneklem sayısı (n=345) belirlenmiştir. Veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve "Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Ölçeği" olmak üzere iki bölümden oluşan bir form ile toplanmıştır. Kişisel bilgilerin sorgulandığı veri toplama bölümünde; öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, yaşadıkları yeri, öğrenim gördükleri üniversiteyi, sınıfı, internet kullanma yılı, günlük ortalama internet kullanım süresi, internet kullanırken seçilen cihaz, interneti kullanma amaçları, sık ziyaret edilen internet siteleri, sosyal ağa üye olma durumları, temel bilgisayar eğitimi alma durumları, siber güvenlik eğitimi alma durumları, anti-virüs programı kullanma durumları gibi durumları sorgulayan 16 soru yer almaktadır. Bu çalışmada Erol, Şahin, Yılmaz ve Haseski'nin 2015 yılında geliştirilen, 5 alt boyutlu ve 25 maddeden oluşan "Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Ölçeği" kullanılmıştır. Bireylerin siber güvenlik ile ilgili davranışlarını incelemeye yönelik geliştirilen bir ölçme aracıdır. Çalışmamız için gerekli izinler Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu (EGEBAYEK)'ndan, "Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Ölçeği" ni kullanmak için geliştiricilerinden olan Dr. Öğr. Üyesi Osman Erol dan ve çalışma yapılan kurumlardan alınmıştır. Veriler BM SPSS versiyon 25.0 istatistiksel paket programı yardımıyla tanımlayıcı istatistiksel analizler yapılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde ayrı ayrı kategorik değişkenler frekans tabloları ile incelendi, sürekli değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Sürekli değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığının incelenmesinde Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmıştır. Normal dağılım varsayımının sağlandığı durumlarda, t-testi; sağlanmadığı durumlarda "MannWhitney U testi" kullanıldı. Varyans analizi ve "Kruskal-Wallis testi" yapılmıştır. Ölçek güvenilirliği için alt boyutlar ve toplam ölçek puanları için Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tüm grup karşılaştırmalarında anlamlılık düzeyi 0,05 alınmıştır.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hemşirelik öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerine göre; yaş ortalamalarının 20.47 yıl, %80'inin kadın, %99,6'sının bekar, %48,3'ünün öğrenci yurdunda yaşadığı, ve %43,2'sinin 1. sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir.

Hemşirelik öğrencilerinin internet kullanımına ilişkin sorulara verdikleri yanıtlara göre; %59,5'inin 6-10 yıldır internet kullandığı, %42,6'sının 4-6 saat günlük ortalama internet kullandığı, %91,9'unun internet kullanırken akıllı telefonu tercih ettiği, %46,5'inin interneti genel amaçlı kullandığı, %60'ının en sık sosyal paylaşım sitelerini ziyaret ettiği, %57,8' inin temel bilgisayar kullanma ve %87,6'sının siber güvenlik eğitimi almadığı ve %57,8'inin anti-virüs yazılımı kullanmadığı ortaya konmuştur.

Öğrencilerin kişisel siber güvenliği sağlama ölçeği (SGSÖ) toplam puan ortalamalarının 92,24±11,69 ve olumlu yönde olduğu saptanmıştır. SGSÖ alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının kişisel gizliliğin korunmasında 37,02±5,78, güvenilmeyenden kaçınmada 16,84±2,90, önlem almada 16,02±4,42, ödeme bilgilerini korumada 8,09±2,22 ve iz bırakmamada 13,98±2,88 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaş gruplarına (p=0,849), medeni durumlarına (p=0,906), yaşadıkları yere (p=0,180), sınıflarına (p=0,473), en sık ziyaret ettikleri internet sitelerine (p=0,360) ve sosyal ağa üye olmalarına (p=0,612) göre SGSÖ toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Hemşirelik öğrencilerinin kişisel siber güvenliği sağlama davranışlarını cinsiyet, en çok tercih edilen aygıt, interneti kullanım amacı, temel bilgisayar kullanımı, anti-virus programı kullanma ve siber güvenlik eğitimi alma değişkenlerinin düşük düzeyde (R=0,157) anlamlı bir şekilde etkilediği bulunmuştur (F=13,550, p=0.00).

**Anahtar Kelimeler:** Hemşire öğrenciler; siber güvenlik; kişisel siber güvenlik; siber zorbalık; siber mağduriyet

## Kaynakça

- Akyazı, Uğur (2012), Siber Harekât Ortamının Siber Güvenlik Tatbikatları Kapsamında Değerlendirilmesi, İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- Arıcak, O. T., Tanrıku, T., ve Kınay, H. (2012). Siber Mağduriyet Ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11, 1-6.
- Canberk, G. ve Sağıroğlu, Ş.(2007), Kötücül ve casus yazılımlar: kapsamlı bir araştırma, Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 22(1) ss121–136
- Çelik, L. (2007). Bilişim Teknolojileri. B. Güneş (Ed.), Bilgisayar-1 (5-24). Ankara: EDM Özel Eğitim Hizmetleri Yayıncılık.
- Çubukçu, A. ve Bayram, Ş. (2013). Türkiye'de Dijital Vatandaşlık Algısı ve Bu Algıyı İnternetin Bilinçli, Güvenli ve Etkin Kullanımı ile Artırma Yöntemleri. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 5, 148-174.
- Dülger, M.V.(2004). Türk Ceza Hukukunda Bilişim Suçları. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Elik, B. (2020). Hemşirelik Öğrencilerinin Akıllı Telefon ve İnternet Bağımlılığı Düzeyleri İle Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Erbil, N., Gümüşay, M., & Salman, E.(2020). Öğrenci Hemşirelerin İnternet Bağımlılık Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi, 3(1), 17-26.
- Ercan, M. (2015), Kritik alt yapıların kornasına ilişkin belirlenen siber güvenlik stratejileri, Yüksek Lisans Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi, Kocaeli
- Graham, J. & Howard R. (2010). Cyber Security Essentials. Boca Raton: Auerbach Publications.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying. Corwin Press.İnternet: Türkiye İstatistik Kurumu "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2018", <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660>
- Karacı, A., Akyüz, H. İ., & Bilgici, G. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Siber Güvenlik Davranışlarının İncelenmesi1. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(6), 2079-2094.
- Kaşıkçı, D.N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E. & Ogan, C. (2014).Türkiye ve Avrupa'daki Çocukların İnternet Alışkanlıkları ve Güvenli İnternet Kullanımı. Eğitim ve Bilim, 39 (171), 230-243.

- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health, 41*(6), S22-S30.
- Küçükaya, B., Süt, H. K., & Aslan, F. (2019). Hemşirelik Öğrencilerinde Siber Zorbalık ve Mağduriyet ile Sosyal Ağ Kullanım Amaçları Arasındaki İlişki. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 6*(1), 31-53.
- Özbek, Y. (2019). Öğretmen Adaylarının Siber Güvenlik Farkındalıklarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erban Üniversitesi, Konya
- Pro-G. (2003). Bilişim Güvenliği. Sürüm 1.1. Proje Bilişim Güvenliği ve Araştırma San. ve Tic. Ltd. Şti. <http://www.pro-g.com.tr/whitepapers/bilisim-guvenligi-v1.pdf> adresinden 07.01.2014 tarihine erişilmiştir.
- Şenyuva, E. (2017). Hemşirelik Öğrencilerinin İnternet Öz-Yeterlikleri İle Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Arasındaki İlişki. *Journal of Turkish Educational Sciences, 15*(2).
- Ünver, M. ve Canbay, C. (2010), "Ulusal ve Uluslararası Boyutlarıyla Siber Güvenlik", *Elektrik Mühendisliği Dergisi, 48*(438), 94-103.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent health, 41*(6), S42-S50.
- Yılmaz, K. F.G., Yılmaz, R. & Sezer, B. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Güvenli Bilgi ve İletişim Teknolojisi Kullanım Davranışları ve Bilgi Güvenliği Eğitimine Genel Bir Bakış. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1),176 - 199.
- Yuan, S., Fernando, A., & Klonoff, D. C. (2018). Standards for medical device cybersecurity in 2018.

## Uzaktan Hizmet İçi Eğitimi Değerlendirmede Kullanılacak Bir Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması

Aslıhan Balaban, Nilay Özkütük, Tarık Kışla

Ege Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde, özellikle dünya çapında yaşanan COVID-19 salgını sürecinde gözlemlendiği üzere uzaktan eğitim, örgün eğitimin sağlanamadığı veya kısmen sağlandığı durumlarda destekleyici eğitim olarak yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. (İşman, 1998; Poyraz, 2013; Kışla, 2016). Yaşanılan olağanüstü durumda, hızla dünya üzerinde verilen eğitim programları uzaktan eğitim ile sunulmaya başlanmıştır. Bu süreçte en zor koşullarda hizmet vermeye devam eden sağlık çalışanları ise bilginin hayati önem taşıdığı sağlık sektöründe güncel bilgiyi takip edebilmek için uzaktan hizmet içi eğitim altyapılarını kullanmaya devam etmişlerdir. Sağlık sektörü gibi ileri derecede yaşamsal öneme sahip olan bir alanda, gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda yeni teknolojilerin ve teknolojik gelişmelerin öğrenilmesi, hayata geçirilmesi, uygulanması ve düzenli olarak takip edilmesinin gerektiği, hizmete başlamadan önce alınan eğitimin yetersiz kalabildiği durumlarda düzenli bir hizmet içi eğitimi zorunludur. Hizmet içi eğitimi tanımlamak gerekirse, bireylerin örgün eğitim kademelerini bitirip, kamu ya da özel sektörde çalışmaya başladıkları andan işten ayrıldıkları süreye kadar geçen zaman içinde, yapmakla görevlendirildikleri iş için gerekli olan performans düzeyine ulaşmak ve bunu devam ettirmek için gereken yetenek, bilgi ve davranışların bir sisteme dayalı olarak öğretilmesi olarak isimlendirilmektedir (Atay, Gider, Karadere, Şenyüz, 2009). Hizmet içi eğitimin amaçları doğrultusunda uygun bir eğitimin uygulanabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken birçok ilke vardır. Uygulanan hizmet içi eğitim programlarının içeriği ve uygulanma şeklinin yanı sıra kişilerin hazırlanan uzaktan hizmet içi eğitim programlarına karşı motivasyonlarının da eğitimin başarısında büyük ölçüde etkisi bulunmaktadır (Selimoğlu ve Yılmaz, 2009). Motivasyonun sağlanması için kişiyi bir tutuma sevk eden doyuma ulaşmamış ya da ulaştırılmamış bir gereksinim olması şarttır. Bu gereksinimin iç ya da dışsal olarak uyarımı, kişinin doyuma ulaştığı noktaya kadar devam ettirilmelidir (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı, 2005; Kim ve Frick, 2011). Sağlık çalışanlarının bu eğitim programlarına karşı olan algı, tutum, motivasyon ve inançları hizmet içi eğitim programlarının başarıya ulaşması için kilit rol oynamaktadır (Aytuğ ve Gürlek, 2011).

Bu çalışmada, sağlık çalışanlarının uzaktan hizmet içi eğitime karşı motivasyonlarının değerlendirilmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışma, metodolojik ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçme aracının, kapsam geçerliliği ve pilot çalışma yanısıra yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Öngörü geçerliliğine yönelik olarak ölçek toplamı ile alt boyutları arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak aralarındaki uyum incelenmiştir. Test-tekrar test yöntemi kullanılarak ölçeğin zamanla değişmezliği test edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak da ölçeğin iç tutarlılık güvenirliliği hesaplanmıştır.

Araştırma, Ağustos 2019- Temmuz 2020 tarihleri arasında gerekli etik izinler alınarak bir Eğitim ve Araştırma Hastanesinde yürütülmüştür. Ölçek geliştirme sürecinde yapı geçerliliğinin ilk aşamasında Açıklayıcı Faktör Analizi için kullanılacak veriler, Google Forms üzerinden hastane personeli ile birebir yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizinde kullanılacak verilerin ise büyük bir bölümü sağlık personelinin Google Forms aracılığı ile bire bir ve yüz yüze toplanırken, bir bölümü ise yaşanan COVID-19 pandemisi dolayısıyla çalışma saatleri ve nöbet döngülerinin değişmesi ile birlikte internet üzerinden toplanmıştır. Çalışma grubunu Ege bölgesindeki bir devlet hastanesinde görev yapan tüm sağlık çalışanları olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmaya dahil olma kriterleri: aktif sağlık çalışanı olmak ve çalışmaya katılmaya gönüllü olmak olarak belirlenmiştir. Örneklemde yer alan bireyler doktor, hemşire, eczacı ve sosyal hizmet uzmanı üzere İzmir'de yer alan bir Eğitim ve Araştırma Hastanesinde görev yapmaktadır. Örneklem %65 oranında kadın ve %35 oranında erkek çalışanlardan oluşmaktadır. Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) aşamasında hazırlanan sorular toplam 208 sağlık çalışanına sunulmuştur. Analizlerin gerçekleştirilebilmesi için 39 soruluk denemelik formun 208 kişi tarafından doldurulmasının yeterli olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) aşamasında 307 kişiye düzenlenen sorular tekrar sunulmuştur. Bu iki örneklem ölçeğin geçerlilik ve güvenirliliğini arttırmak amacıyla tamamen farklı kişilerden seçilmiştir.(Tabachnick ve Fidell, 2001). Ölçeğin sunulduğu örneklem, AFA ve DFA olarak 2 adımda toplam 515 sağlık çalışanından oluşmaktadır.

Elde edilen veriler SPSS for Windows 25.0 programı kullanılarak tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Toplanan veriler ile; ölçeğin yapı geçerliği, ilk önce AFA, SPSS istatistiksel analiz programı kullanılarak yapılmıştır. Bu aşamada faktör yükleri en az 0.40 kabul edilmiştir. İkinci bölümde ise yeniden toplanan veriler üzerinden DFA yapılmıştır. DFA analizinde LISREL 8.72 kullanılmıştır. Çalışmada ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile belirlenmiştir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen analizlerde anlamlılık seviyesi 0,05 olarak belirlenmiştir. Buna göre p değerinin 0,05'den küçük olması anlamlı fark olduğu, p değerinin 0,05'den büyük olması ise anlamlı fark olmadığı olarak yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

AFA ve DFA sonucunda geliştirilen ölçeğin 20 madde, iki alt boyut ve ters puanlı 4 maddeden oluştuğu saptanmıştır. Bu boyutların ilki olumlu motivasyon ikincisi ise motivasyonsuzluk olarak isimlendirilmiştir. Uyum indeksleri RMSEA (0,091), GFI (0,94), ve AFGI (0,87) değerlerinin, kabul edilebilir uyum değerleri aralığında, S-RMR (0,047) ve CFI (0,98) değerlerinin ise iyi uyum değerleri aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Ölçek için hesaplanan Cronbach-Alpha değeri iki alt faktör ve ölçeğin tamamı için sırasıyla 0,96, 0,83 ve 0,95 olarak bulunmuştur. Literatürde Cronbach-Alpha değerinin 0.70 ve üzeri olması ölçek puanlamasında güvenilirliği sağlamak için yeterli olarak belirtilmiştir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Büyüköztürk, 2014).

AFA'nın yapılabilmesi için toplanan verinin uygunluğunun saptanması gerekmektedir. Bu amaçla ilk önce *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* katsayısı hesaplanmıştır. Ardından *Bartlett Sphericity testi* gerçekleştirilmiştir. Buna göre KMO 0.94

bulunmuş bunun yanısıra Bartlett Sphericity test ( $\chi^2 = 6446.6, p=0.000$ ) sonucu da istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (George ve Mallery, 2011).

DFA sonucunda, S-RMR ve CFI değerlerinin ise iyi uyum değerleri aralığında olduğu gözlemlenirken  $\chi^2/df$ , RMSEA, GFI, ve AFGI değerlerinin, kabul edilebilir uyum değerleri aralığında olduğu görülmüştür. Elde edilen değerler doğrultusunda AFA ile ortaya konulan modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Marsh and Hocevar, 1988; Schermelleh-Engel et al., 2003).

Toplamda 20 maddelik uzaktan hizmet içi eğitimi değerlendirmede kullanılacak bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Hizmet İçi Eğitim, Motivasyon, Geçerlik, Güvenirlik

### Kaynakça

- Ağırbaş, İ , Çelik, Y , Büyükkayıkçı, H . (2005). Motivasyon Araçları ve İş Tatmini: Sosyal Sigortalar Kurumu Başkanlığı Hastane Başhekim Yardımcıları Üzerinde Bir Araştırma . Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi , 8 (3) , 326-350.
- Atay S, Gider D, Karadere G, Şenyüz P. (2009) Hastanede Çalışan Hemşirelerin Hizmet içi Eğitime Yönelik Görüşleri, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi; 6 (1): 84-93.
- Aytuğ Kanber N , Gürlek Ö. (2011). Hemşirelerin Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programından Beklentileri ve Bu Program İle İlgili Düşünceleri. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi. 52-58.
- George, D , Mallery, P. (2011). Adım Adım Windows İçin SPSS: Basit Bir Klavuz ve Referans 18.0 Güncellemesi, 11. Baskı
- İşman, A. (1998). Uzaktan Eğitim. Ankara: Değişim Yayınları.
- Kışla, T . (2016). Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması . Ege Eğitim Dergisi , 17 (1) , 258-271 . DOI: 10.12984/eed.0167.
- Kim, K. & Frick, T. W. (2011). Changes in Student Motivation During Online Learning. Journal of Educational Computing Research, 44(1).
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A New, More Powerful Approach to Multitrait-Multimethod Analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. Journal of Applied Psychology, 73(1), 107.
- Poyraz, C. (2013). Investigating Distance Education Students' Study Skills . Turkish Online Journal of Distance Education, 14 (4) , . DOI: 10.17718/tojde.43806.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of Structural Equation Models: Test of Significance and Descriptive Goodness-of-fit Measures. Methods of Psychological Research Online, 8(2), 23- 74.
- Selimoğlu, Ö. G. E., & Yılmaz, Ö. G. H. B. (2009). Hizmet içi Eğitimin Kurum ve Çalışanlar Üzerine Etkileri. Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, (e-dergi), Yıl. 5 Sayı 1. <http://www.paradoks.org>, ISSN 1305-7979.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2001) Using Multivariate Statistics. 4th Edition, Allyn and Bacon, Boston.

## Türkçe Ders Kitaplarındaki Serbest Okuma Metinlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

Mehmet Fidan

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Dilin bireylerin en temel iletişim becerilerinden biri olması onun toplumsal açıdan da önemli konumda olmasını sağlamaktadır. Çünkü bireylerin kendilerini doğru biçimde ifade edebilmeleri ve başkaları tarafından ifade edilenleri de aynı şekilde anlayabilmeleri için dil becerilerini etkili kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda toplumsal iletişim açısından durum ele alındığında ana dil becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bir ana dili eğitimi dersi olması sebebiyle Türkçe derslerinin öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi konusunda temel oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca Türkçe derslerinin öğrencilerinin kültürel gelişimlerinin sağlanması ve toplumsal, millî, ahlaki, kültürel değerlerin bireylere aktarımı gibi nitelikleri de vardır. Bu durum değerler eğitimi açısından ele alındığında anlama ve anlatma kabiliyetlerinin bireylerin değer sisteminin gelişmesi açısından rolü yadsınamaz konumda bulunur.

Diğer derslerle benzer şekilde Türkçe derslerinde de ders kitapları eğitim öğretim süreçlerinin yürütülmesinde kullanılan en temel araçlardan biridir. Bütün öğrencilerin ulaşabileceği bir kaynak olması ders kitaplarından en etkin bir biçimde faydalanabilmeyi gerektirmektedir. Ders kitaplarının eğitim-öğretim süreçlerinin yürütülmesinde temel araçlardan biri olması nitelik yönünden de ders kitaplarının değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu açıdan ders kitaplarında bulunması gereken temel niteliklere “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği”nin 6. maddesinde yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 2012).

Ders kitapları değerlendirildiğinde eserlerin birçok açıdan uygunluğunun gerekli olduğu görülür. Bu niteliklerin konu alanları açısından belirlenmesi aşamasında özellikle öğretim programları ders kitaplarının tasarlanmasında önemli veriler sunmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı bu açıdan incelendiğinde ders kitaplarında bulunması gereken temalar ve konu alanları; ders kitaplarında yer alacak metinlerin tür yönünden özellikleri; dinleme/izleme, okuma metinlerinin hangi niteliklere sahip olması gerektiği, ders kitaplarının forma sayıları ve ebat özellikleri gibi alanlarda detaylı açıklamalara yer verildiği görülür (MEB, 2019). Tematik yaklaşımla tasarlanan Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin dağılımı incelendiğinde ders kitaplarında toplamda 8 tema içerisinde 40 metne yer verilmesi gerektiği belirtilir (MEB, 2019: 16-17). Bu metinlerin temalara dağılımlarına yönelik programda şu açıklamalara yer verilmiştir:

“Tüm sınıf düzeylerinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılacaktır. Bu metinlerin 3’ü okuma 1’i dinleme/izleme metnidir. Böylece kitap bütününde toplamda 32 okuma ve dinleme/izleme metni kullanılacaktır.” (MEB, 2019: 16). Öğretim programında, okuma ve dinleme/izleme metinlerine ek olarak her temada, tema konu alanı ile bağlantılı olmak kaydıyla birer serbest okuma metnine de yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2019: 16).

Bu araştırma bağlamında ilgili literatür incelendiğinde farklı yıllarda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler eğitimi açısından niteliklerinin benzer olduğu görülmektedir. Baki (2019: 129-131) ortaokul düzeyinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarını değerler eğitimi açısından incelediği araştırmasında, sınıf düzeyleri genel olarak ele alındığında “estetik, nezaket, mutluluk, sevgi, çalışkanlık, samimiyet, vatanseverlik, saygı” gibi değerlere daha çok yer verildiğini tespit eder. Padem ve Aktan (2014: 5) ise 2010-2011 eğitim öğretim yılında okutulan 5. sınıf Türkçe ders kitabını değerler eğitimi açısından inceledikleri araştırmalarında “sevgi, yardımseverlik, estetik, dayanışma, sorumluluk, başarılı olma” değerlerine daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşır. Ecerkale ve Bayrak (2018: 285) 2007 yılında yayımlanan 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinleri değerler eğitimi açısından inceledikleri araştırmalarında metinlerde en fazla yer alan değer “estetik” olduğunu belirtir.

Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinlerinde kazanımlarla bağlantılı olarak çeşitli etkinliklere yer verilmektedir. Bu durum metnin analiz edilmesinde ve değerlendirilmesinde dolayısıyla metinler vasıtasıyla kazanımlara ulaşılmasına katkı sağlamaktadır. Serbest okuma metinlerinde ise bu tür etkinlikler bulunmamaktadır. Ancak bu durum serbest okuma metinlerinden de eğitsel amaçlı olarak yararlanılmasına engel değildir. Bu amaçlar arasında değerler eğitimi önemli konumda bulunmaktadır. Özellikle metinler vasıtasıyla öğrencilere değerleri sezinletebilmek, bu yönde farkındalık oluşturmak ve öğrencilerin değerleri benimsemelerine katkı sağlamak mümkündür.

## Yöntem

Bu araştırmada serbest okuma metinlerinin özellikle değerler eğitimi açısından kullanılabilir bir kaynak olduğu tezinden hareketle bu metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında 5, 6, 7. ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinleri değerler eğitimi açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda toplamda 32 serbest okuma metni araştırma sürecine dâhil edilmiştir. İncelenen ders kitaplarına ait bilgilere kaynakçada yer verilmiştir.

Bu araştırmada Türkçe ders kitaplarında yer alan serbest okuma metinleri öne çıkan değerler açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca bazı metinlerde öne çıkan değerlerin yanında eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılacak davranışların da olduğu görülmüştür. Bu sebeple ilgili metinler eleştirel yaklaşılacak davranışlar yönünden de ele alınmıştır. Değerlerin sınıflandırılmasında ders kitaplarındaki kazanımlara kaynaklık etmesi açısından özellikle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel alınması gerekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde kök değerler ifadesi çerçevesinde "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" değerlerine yer verildiği görülmektedir (MEB, 2019: 4). Değerlerin sınıflandırılmasında Güven'in (2014: 508) ise "sevgi, saygı, hoşgörü, yardımlaşma ve dayanışma, sorumluluk, dürüstlük, barış, ulusal değerler, özgüven" şeklinde sınıflandırma yaptığı görülmektedir. Araştırmada değerlerin sınıflandırılmasında genel olarak benzer alanları içeren değerler aynı değer başlığı altında incelenmiştir. Örneğin çocuk sevgisi, oyuncak sevgisi, aile sevgisi gibi konular sevgi değeri; vatan sevgisi, dil bilinci gibi konular millî değerler başlıklarında ele alınmıştır. Doğa sevgisi ise sevgi değerinden ziyade metinlerde özellikle dikkat çekilen bir değer olduğu ve bu konuda farkındalık oluşturmak amaçlandığı için müstakil bir değer alanı olarak belirlenmiştir. Nitekim sevgi ve doğa sevgisi değerlerinin ayrı değer başlıkları altında inceleyen çalışmalarda (Fidan, 2017: 173) da mevcuttur.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinde yer alan değerlerin, metinlerin yer aldığı tema alanı ile genelde uyumlu olduğu görülmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinde bulunan değerler sınıf düzeyleri açısından ele alındığında sonuçları sayısal olarak şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- Millî değerler: 8
- Sevgi: 6
- Çalışkanlık: 5
- Doğa sevgisi: 5
- Araştırmacılık (bilimsellik): 4
- Yardımlaşma: 2
- Kültürel değerler: 2
- Sanat ve estetik: 1
- İtidalli davranmak: 1
- Güven: 1

Bu doğrultuda araştırmaya konu olan Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinde toplamda 10 farklı değere yer verildiği görülmektedir. Bunlar arasında en fazla metinde yer alan değerlerin sırasıyla millî değerler, sevgi, çalışkanlık, doğa sevgisi ve araştırmacılık olduğu görülmektedir. Yardımlaşma ve kültürel değerlerin ikişer metinde, sanat ve estetik, itidalli davranmak, güven değerlerinin ise birer metinde yer aldığı tespit edilmiştir. Öne çıkarılan değerlerin yanında sözünde durmama, insanların doğaya saygı duymamaları davranışlarının ve kuşak çatışmasının eleştirel bir bakış açısıyla ele alındığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, Türkçe eğitimi, Serbest okuma metinleri



### Kaynakça

- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 109-146.
- Çapraz Baran, Ş., Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Yayıncılık.
- Ecerkale, N., Bayrak, Ö. (2018). Türkçe 7. sınıf ders kitabındaki metinlerin değerler bağlamında incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4 (2), 277-287.
- Erkal, H., Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Eselioğlu, H., Set, S., Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Fidan, M. (2017). Hikmet Temel Akarsu'nun eserlerindeki fantastik öğeler ve eğitim odaklı değerler. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güven, A. Z. (2014). Gülistan ve Bostan adlı eserlerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Turkish Studies*, 9 (6), 505-517.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2012, 12, 09) Eylül 2012 ÇARŞAMBA). Resmi Gazete (Sayı: 28409). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm>
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Padem, S., Aktan, O. (2014). İlköğretim 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 5-24.

## Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Can Sakar, Mert Uğur

Educational Administration University of Kansas, MEB

### Problem Durumu

COVID-19 salgınının yarattığı olumsuzluklar tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de etkili olmuştur. Eğitim alanında da olumsuz etkileri yoğun şekilde hissedilen COVID-19'dan dünya genelinde 1,5 milyardan fazla öğrenci, 63 milyon öğretmen, karantina ve okulun kapatılmasından etkilenen çok sayıda eğitim destek personelinin olumsuz etkilendiği ifade edilmektedir (Balcı, 2020). 2020 yılının mart ayında da ülkemizde COVID-19 vakaları görülmeye başlanmış ve alınan önlemler birçok faaliyetin yanında yüz yüze eğitim faaliyetlerinin de durmasına sebep olmuştur. Bu tarihten itibaren okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim yöntemiyle sürdürülmeye başlanmıştır. Uzaktan eğitim konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde uzaktan eğitimin birçok avantajı ve dezavantajı olduğu görülmektedir (Karacaoğlu vd., 2021; Bayburtlu, 2020). Mekâna bağlı engelleri ortadan kaldırması, aynı anda geniş kitlelere hitap edilebilmesi, bireysel öğrenmeye daha uygun olması, teknik altyapı imkânları sağlandığı takdirde kolay erişilebilir olması uzaktan eğitimin avantajları; öğrencilerin dikkatini derse çekme konusunda yaşanan zorluklar, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması konusunda yüz yüze eğitimdeki kadar esnek olmaması, teknik altyapı sorunları, sosyal etkileşimin düşük olması, sosyoekonomik koşullar nedeniyle öğrencilerin bilişim teknolojilerine ve internet imkânına ulaşma konusunda yaşadıkları sorunlar uzaktan eğitimin dezavantajları arasında sayılabilir. Yine de salgın sürecinde bile eğitimin kesintisiz devam etmesine imkân vermesi açısından uzaktan eğitimin önemli bir işlevi bulunmaktadır.

Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmanın yanında bu becerilerin tümüyle doğrudan ilişkili olan diğer bir alan da dil bilgisidir. MEB'in 2006 yılında yayımlanmış olduğu "6,7,8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı"na göre dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Bireyin ana dilini kusursuz bir biçimde kullanabilmesi ancak o dilin kurallarını doğru şekilde öğrenmesiyle mümkündür. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi de Türkçe derslerinde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Türkçe öğretmenlerinin MEB tarafından belirlenen şekilde uzaktan eğitim yöntemiyle sürdürdükleri derslerde dil bilgisi öğretimi konusunda karşılaştıkları sorunların belirlenmesi bu süreçte uzaktan eğitimle dil bilgisi öğretimi konusunda yapılacak iyileştirmeler açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın amacı Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde dil bilgisi öğretimi konusunda karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bunlara çözüm önerileri sunmaktır. Araştırma amacı kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde karşılaştıkları temel sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?
- 2) Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde karşılaştıkları temel sorunların giderilmesine dair ne gibi önlemler alınabilir?

### Yöntem

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştıkları çeşitli sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma deseni kapsamında tasarlanmış olup genel tarama modeli çerçevesinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın evrenini resmi ve özel öğretim kurumlarında görev yapan tüm Türkçe öğretmenleri, çalışma grubunu ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında resmi veya özel öğretim kurumlarında görev yapan ve dil bilgisi öğretim sürecini uzaktan eğitim uygulamaları aracılığıyla yürüten Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde katılımcılara ait farklı demografik (yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu) değişkenler dikkate alındığından maksimum çeşitlilik örnekleme; evrenin oldukça geniş olmasından dolayı ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. "Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, hali hazırda var olan öğeler içerisinden yeteri sayıda öğeyi örneklem olarak belirler" (Baltacı, 2018: 259). Bu kapsamda araştırmanın örneklemini resmi ve özel öğretim kurumlarında görev yapan 33 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda örneklemin sayısal büyüklüğünden ziyade niteliksel zenginliği önemlidir (Baltacı, 2018). Araştırmada veriler, Google Form aracılığıyla oluşturulan ve 15 maddeden oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan veri toplama aracı ile Türkçe

öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde dil bilgisi öğretimi kapsamında karşılaştıkları temel problemler; öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme, aktif öğrenci katılımı, dilbilgisi kazanımlarının etkili bir şekilde işlenmesi, ve materyal kullanımı olmak üzere 5 alt tema kapsamında incelenmiştir. Elde edilen veriler, frekans ve yüzde değerleri kullanılarak betimleyici istatistiksel analizler aracılığıyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinde öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının verimliliği, öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlanması konusunda öne çıkan olumsuz faktörlerin varlığı, dil bilgisi öğretimine yönelik kazanımların uzaktan öğretim aracılığıyla eksiksiz bir şekilde işlenip işlenemediği ve dil bilgisi öğretim sürecini verimli hale getirerek öğrencilerde üst düzey öğrenme yaratmayı hedefleyen farklı eğitim materyallerin uzaktan öğretim aracılığıyla etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı gibi sorunlar incelenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci çerçevesinde dil bilgisi öğretiminde karşılaştıkları problemlerin neler olduğu, bu problemlerin dil bilgisi öğretimine yönelik hangi alt boyutlar üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiş; incelenen bu sorunları asgari düzeye indirmek için olası çözüm önerilerinin neler olabileceği tartışılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine yönelik görüşleri, bu konu ile ilgili uzaktan eğitim sürecinde birçok problemin varlığını ortaya koymuştur. Dil bilgisi kazanımlarına dair alt boyut incelendiğinde katılımcıların dil bilgisine yönelik kazanımları uzaktan eğitim aracılığıyla işleyebildikleri, buna karşın bu kazanımları işlerken zorlandıkları tespit edilmiştir. Uygulanan anketin öğretim, yöntem ve teknikler boyutu ele alındığında katılımcılar, dil bilgisi öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uzaktan eğitim için uygun olmadığını, bu yönüyle uzaktan eğitimin kendilerini farklı yöntem ve teknik uygulama açısından sınırlandırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde katılımcıların uzaktan eğitimin dilbilgisine yönelik kazanımların etkili bir şekilde değerlendirilmesi konusunda bir engel olduğunu düşündükleri, etkili ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde bulunamadıkları saptanmıştır. Aktif öğrenci katılımına dair alt boyut kapsamında katılımcı görüşleri, uzaktan eğitimin dil bilgisi öğretimi konusunda öğrencilerin ilgi ve motivasyonları üzerinde olumsuz etki yarattığı, bu yönüyle interaktif grup çalışmalarının yapılmasına imkân vermediği yönündedir. Son olarak katılımcıların yüz yüze eğitim sürecinde dil bilgisi kazanımlarına yönelik kullandıkları birçok eğitim materyalini uzaktan eğitim sürecinde etkili bir şekilde kullanamadıkları, EBA üzerinden dil bilgisi öğretimine yönelik kullanılmak üzere yeterli eğitsel içeriğe ulaşamadıkları, bu eksikliği farklı çevrimiçi ortamlar aracılığıyla telafi etmeye çalıştıkları gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** uzaktan eğitim, dil bilgisi öğretimi, Türkçe eğitimi.

### Kaynakça

- Arıcı, B. (2021). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Uzaktan (Eba, Zoom, Meet Vb.) Programlar Üzerinden Yaptıkları Canlı Derslere İlişkin Görüşleri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 13(49), 238-246.
- Avcı, F. & Akdeniz, E.C. (2021). Koronavirüs (COVID-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Balaman, F. & Tiryaki, S.H. (2021). Corona Virüs (COVID-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Balcı, A. (2020). COVID-19 Özelinde Salgınların Eğitime Etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/58115/772767>
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). COVID-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Electronic Turkish Studies*. 15(4), 131-151.
- Bıyıklı, C. & Özgür, A.O. (2021). Öğretmenlerin senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 110-147.
- Canpolat, U., Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.

- Correia, A-P. Liu, C. & Xu, F. (2020). Evaluating videoconferencing systems for the quality of the educational experience. *Distance Education*, 41(4), 429-452.
- Duman, S.N. (2020). Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Erzen, E. & Ceylan, M. (2020). COVID-19 Salgını ve Uzaktan Eğitim: Uygulamadaki Sorunlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(84), 229-262.
- Gençoğlu, C. & Çiftçi, M. (2020). COVID-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 13(46), 1648-1673.
- Karacaoğlu, M.Ö., Karakuş, M., Esendemir, N. & Ucuzsatar, N. (2021). Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: "Türkçe öğretmenleriyle mülakatlar". *International Journal of Language Academy*, 9(1), 124-144.
- Karamyshev, D., Ivanova, I. & Orlov, O. (2020). Problems of implementation of elements of distance education during quarantine aimed at preventing the spread of COVID-19. *Public Administration Aspects*, 8(1 SI), 46-49.
- Lindner, J., Clemons, C., Thoron, A. & Lindner, N. (2020). Remote instruction and distance education: A response to COVID-19. *Advancements in Agricultural Development*, 1(2), 53-64.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Özgül, E., Ceran, D. & Yıldız, D. (2020). Uzaktan Eğitimle Yapılan Türkçe Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412.
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Challenges in Distance Education During the (COVID-19) Pandemic Period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.
- Sözen, N. (2020). COVID 19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 302-319.
- Toquero, C.M. (2021). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 162-176.
- Yahşi, Ö. & Kırkaç, K.A. (2020). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3827-3847.
- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.

## Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Ortamının Tasarlanması ve Uygulanması

Tuncay Türkben

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği günümüzde, bireylerin çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donanımlı olması, güçlü ve başarılı toplumlar meydana getirebilmek açısından büyük bir önem taşımaktadır (Kardaş, 2013). Bu hızlı gelişim ve değişim her alanda olduğu gibi eğitim alanını da doğrudan etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda ülkemizde de öğretim programları güncel ihtiyaçlar doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olarak eğitim sisteminde ve müfredatta yapılan köklü değişikliklerle bitlikte öğretmen merkezli eğitim anlayışı yerini öğrenci merkezli eğitim anlayışına bırakmıştır.

Son yıllarda eğitim alanındaki gelişmeler dil öğretimi alanında da birtakım yenilik ve gelişmeleri zorunlu kılmıştır. Bu doğrultuda 21.yüzyılda güçlü iletişim ve iş birliği becerileri, teknolojiye uzmanlık, yenilikçi ve yaratıcı düşünme becerileri, problem çözme vb. becerilerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Bozkurt, 2021, s.37). Öğrencilere hedeflenen becerilerin kazandırılmasında öğrenme ortamlarında öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini devindiren ve geliştiren çağdaş yaklaşım, model ve yöntemlerden yararlanılmalıdır. Güncellenen 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı da öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretimin niteliğine bağlı olarak çok farklı teknik, yöntem ve öğretim kullanma anlayışını desteklemektedir. Bu doğrultuda hem dilsel becerilerin hem de düşünsel becerilerin öğrencilere kazandırılmasında iş birlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir.

İş birlikli öğrenme yöntemi öğrenciyi aktif kılan ve öğrenciyi araştırmaya yönlendiren bir yaklaşımdır. Bu yöntemde esas olan öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi sonucunda yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktır. İş birlikli öğrenme ortamı öğrencilerin aktif rol aldığı, birbirleri ile iletişim, paylaşım ve yardımlaşma halinde oldukları, düşüncelerini daha rahat tartışıp dile getirebildikleri bir ortamdır. Böyle bir ortamda bilgiyi yapılandırmak ise daha kolay olabilir (Çalık, 2017). Çünkü öğrenen iş birlikli grup çalışmasında önce bilgi, beceri, strateji ve yöntemleri öğrenir sonra bunları kendi kişiliğinde şekillendirerek uygular (Yıldız-Demirtaş, 2016, s.246).

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 2011). Ancak iş birlikli öğrenmede kullanılan grup çalışmaları okullarımızda uygulanan geleneksel küme çalışmalarından farklılık göstermektedir. Bir grubun iş birlikli olabilmesi için olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, destekleyici etkileşim, sosyal beceriler, grup süreci gibi temel özelliklerin sağlanması gerekmektedir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015; Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Efe, 2008; Johnson, Johnson ve Holubec, 2016; Türkben, 2021).

İş birliğine dayalı öğrenme bilişsel, sosyal ve akademik gelişimi etkilemektedir. İş birliği grupları içinde öğrenciler birçok beceriyi deneyimlemektedir. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenme sürecine katılması, akademik başarı üzerinde etkili bir yöntem olması, çocukların grup içinde sosyalleşmesini sağlaması ve iş birliği becerilerini kazandırması nedeniyle öğrenme öğretme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılması gerekir (Evans, Gatewood ve Green, 1993; akt. Sever, 2019, s.26). Johnson, Johnson ve Holubec'e (2016) göre bu yöntem öğretimsel bir süreçten daha fazlasını içermektedir. Yöntem, okulun ve sınıfın takım temelli ve yüksek performanslı bir organizasyon yapısı haline gelmesine ortam hazırlamaktadır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, iş birliğine dayalı yöntem ve tekniklerin hem 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik boyutuna bağlı olan yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında (Soysal, 2019; Uysal, 2009) hem de okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır (Ercan, 2019; Güngör Kılıç, 2004; Kardaş, 2013; Kırbaş, 2010; Şentuğ, 2010). Dolayısıyla hem dilsel becerilerin hem de öğrenme ve yenilikçilik alt boyutundaki becerilerin etkin bir şekilde öğrencilere kazandırılması için öğretim programlarının yeniden yapılandırılması gerekmektedir. İzlencelerin, ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin de bu becerileri kazandıracak nitelikte tasarlanması gerekmektedir. Bu çalışmada da hedeflenen becerilerin öğrencilere kazandırılmasına dönük bir izlençe örneğinin tasarlanması amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Türkçe öğrenme ortamlarında iş birlikli öğrenmeyi temel alan bir izlençe örneği tasarlamayı amaçlayan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Bu çerçevede alanyazına ilişkin kaynaklar (makaleler, kitaplar, tezler vb.) taranarak temel dil becerilerinden okuma öğrenme alanına ilişkin izlençenin kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Hazırlanan izlençe, 7.sınıf düzeyi okuma öğrenme alanı kazanımlarını ve iş birliği becerilerini kazandırmaya yöneliktir.

Yapılandırmacı yaklaşım üzerine temellendirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen beceri ve kazanımlara ulaşmada iş birlikli öğrenme yöntem ve tekniklerden etkin bir şekilde yararlanılabilir. İş birlikli öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin sosyal, iletişim ve akademik becerilerin geliştirilmesi için gerekli olan özelliklere sahiptir. Türkçe ders kitabındaki etkinlikler iş birlikli öğrenme ilkeleri, yöntem ve teknikleri doğrultusunda yapılandırılırsa, öğretim programında hedeflenen beceri ve kazanımlara ulaşılması daha kolay olacaktır. Bu çalışmada, yapılan alanyazın taraması sonucu, iş birlikli öğrenmenin temel özellikleri belirlenmiştir. Daha sonra alanyazında, Türkçe öğretiminde kullanılabilecek iş birlikli öğrenme yöntem ve teknikleri taranmıştır. Uzun yıllar değişik alan ve konularda yapılan araştırmalar sonucunda farklı iş birliğine dayalı öğrenme yöntemleri ortaya çıkmıştır. Ayrılıp- birleşme (Jigsaw) yöntemi, öğrenci takımları başarı grupları, takım-oyun-turnuva, grup araştırması, iş birliği iş birliği, birlikte öğrenme, akademik anlaşmazlık en çok bilinen iş birlikli öğrenme yöntem ve teknikleri arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada iş birlikli öğrenmenin temel ilkeleri ve ayrılıp birleşme (Jigsaw) yönteminin uygulama adımları doğrultusunda 7.sınıf okuma becerisi kazanımları ile öğrenme ve yenilik becerileri ile ilişkili alt becerilerin kazandırılmasına dönük bir ders izlençesi tasarlanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Günümüzde öğrenmenin tek bir yöntemle değil çoklu yöntemlerle daha etkili ve verimli sağlanabileceği bilinmektedir. Yapılan alanyazın taramasında, iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin hem pedagojik hem de sosyal başarıları üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. İş birliği becerileri aynı zamanda 21. yüzyıl öğrenme ve yenilik becerileri arasında da yer almaktadır. Sınıf içi öğrenme ortamı ve iş birlikli öğrenme grupları iyi bir şekilde yapılandırıldığı takdirde bu yöntemin öğrenme ve yenilik becerilerini (yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği) ve temel dil becerileri ile ilgili kazanımları gerçekleştirmede oldukça etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, iş birlikli öğrenmenin temel ilkeleri ile uygulanacak tekniğin özellikleri göz önünde bulundurularak bir ders izlençesi tasarlanmıştır. Eğitim sürecinde uygulanacak bu izlençe hazırlık aşaması, uygulama aşaması ve değerlendirme aşaması olmak üzere üç ana aşama ve alt boyutlardan oluşmaktadır. Tasarlanan izlençe bütün boyutlarıyla tam metin bildiri kitapçığında yer alacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, öğrenme ortamı, iş birlikli öğrenme.

## Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bozkurt, F. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 34-64. doi:10.9779/pauefd.688622
- Çalık, A. V. (2017). *İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden Jigsaw tekniğinin 7.sınıf dörtgenler konusunda etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., & Efe, H. A. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Ercan, İ (2019). *İş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Evans, P., Gatewood, T., & Green, G. (1993). Cooperative learning: Passing fad or longterm promise? *Middle School Journal*, 24(3), 3–7. <https://doi.org/10.1080/00940771.1993.11495887>.



- Güngör-Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*. A. Kocabaş (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kardaş, M. N. (2013). *İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kırbaş, A. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- MEB (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Soysal, T. (2019). *Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme etkinliklerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şentuğ, O. G. (2010). *Kubaşık öğrenme yönteminin 6.sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Türkben, T. (2021). Türkçe öğretiminde iş birlikli öğrenme. S. Aslan & M. Müldür (Ed.). *Uygulama örnekleriyle Türkçe öğretiminde çağdaş yaklaşımlar* içinde (ss.111-149). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız-Demirtaş, V. (2016). Aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri. B. Doğan & V. Alkan (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 245-286). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

## Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı

Üzeyir Süğümlü, Serkan Aslan

Ordu Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde teknolojiye yaşanan hızlı değişim, insan hayatını etkilemiş ve teknoloji, insanların vazgeçilmezi olmuştur. Bu nedenle günlük hayatımızın her alanında teknolojik araçlar yer almaya başlamıştır. Teknolojiye yaşanan gelişmeler, insanı ilgilendiren tüm sistemleri etkilemeye başlamıştır. Eğitim de bu teknolojik gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmiştir. Özellikle teknolojiye bağlı olarak teknoloji tabanlı öğretim-öğrenme yaklaşımları eğitim bilimcilerce geliştirilmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımlar içinde, Web 2.0 araçlarının önemli bir yer edindiği görülmektedir.

Web 2.0, internet teknolojisinin gelişmesine paralel olarak ortaya çıkmış, internetin çok çeşitli, etkileşimli ve iş birliği yönlerini tanımlayan bir kavramdır. Web 2.0, iletişimi kolaylaştıran, güvenli bilgiler sunan ve internette iş birliği sağlayan ikinci nesil web sayfalarını temsil etmektedir (Alexander, 2006). Web 2.0 teknolojileri, katılımcıların mevcut durumu sorgulayabilme, gelen soruları yanıtlama ve alternatif öyküler anlatma gibi birtakım farklı uygulamaların gerçekleştirilmesine olanak sağlayabilmektedir (Buffington, 2008: 307). Web 2.0 araçlarının sağladığı bu yararlar sayesinde son yıllarda bu araçların eğitimde kullanımı ile ilgili çalışmaların arttığı görülmektedir (Almalı, 2020; Yıldırım, 2020).

Günümüzde 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması önemli bir konu haline gelmiştir. Bu becerilerden biri de teknoloji okuryazarlığıdır. Bu becerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin sınıf içerisinde teknolojik araçları kullanması ve teknoloji tabanlı öğretim yapması gerekmektedir. Türkçe dersi gibi hem dil becerilerinin hem de zihinsel becerilerin geliştirilmeye çalışıldığı bir derste teknolojik araçların kullanılması önemli görülmektedir. Çünkü dil becerilerinin ve zihinsel becerilerin gelişimi, öğrencilerin diğer alanlardaki (fen, sosyal bilgiler, matematik gibi) becerilerinin gelişimlerine de katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) yer alan dijital ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliklerinin kazandırılmasında Web 2.0 araçları, işlevsel ve uygun araçlar olabilmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarını kullanmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca araştırmacılar, öğretmenlik yaptıkları yıllarda Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanımının birçok yararının olduğunu yerinde belirleyip gözlemlemişlerdir. COVID-19 pandemi sürecinde de uzaktan eğitimin nitelikli bir şekilde sürdürülmesinde Web 2.0 araçlarının etkili olduğu, birçok öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bunların yanı sıra yapılan alanyazın taraması sonucunda Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımının incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmaması, araştırmanın yapılma gerekçesini oluşturmuştur. Yapılan bu çalışmanın Türkçe öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına, öğretim üyelerine ve program geliştirme uzmanlarına bir dönüt niteliği taşıyacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımını, Türkçe öğretmenlerinin deneyimlerinden hareketle incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretiminde hangi Web 2.0 araçları kullanılmaktadır?
2. Web 2.0 araçları, hangi dil becerilerinin öğretiminde kullanılmaktadır?
3. Web 2.0 araçları, Türkçe öğretime hangi yönlerden katkı sağlamaktadır?
4. Web 2.0 araçları, Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine hangi yönlerden katkı sağlamaktadır?
5. Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik geliştirilen öneriler nelerdir?

### Yöntem

Araştırma, Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına yönelik derslerinde yaşadıkları deneyimlerin belirlenmesini kapsamaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik desen ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desen, araştırmacı(lar) tarafından birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinden oluşan ortak anlamlandırmaları ortaya koymak için tercih edilen (Creswell & Poth, 2018) bir araştırma desendir. Bu desende araştırmaya katılan katılımcıların araştırmanın fenomenine yönelik deneyimlerinin neler olduğu ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları ortaya koyulmaktadır (Giorgi, 2006). Bu çalışmada katılımcıların

deneyimlerinden yola çıkılarak Türkçe öğretiminde kullandıkları Web 2.0 araçları ile ilgili görüşleri incelendiğinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 20 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde en az bir Web 2.0 aracı kullanmış olma ölçütü belirlenmiştir. Bu ölçütün belirlenmesinin temel nedeni ise araştırmanın amacına dayalı olarak sağlıklı sonuçlar elde etme düşüncesidir. Araştırmanın veri toplama aracı, yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, Türkçe öğretmenlerine e-posta yoluyla gönderilmiş ve Türkçe öğretmenlerinden yanıtlar e-posta yoluyla alınmıştır. COVID-19 pandemi sürecinde yüz yüze görüşme riskli olduğu için verilerin toplanmasında e-posta yolu tercih edilmiştir. Ayrıca bazı Türkçe öğretmenleriyle çevrim içi araçlar kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Veriler toplanırken katılımcıların araştırmaya gönüllü katılmalarına dikkat edilmiş ve etik kurul kararı alınmıştır (Kurul Adı: Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Tarih: 28/04/2021, Sayı: 2021-87). Araştırma sürecinin her aşamasında etik ilkelere uyulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi çerçevesinde öncelikle kodlamalar yapılmış daha sonra bu kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde MAXQDA 20 programı kullanılmış ve bulgular programdan elde edilen görsellerle sunulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri; dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin öğretimine yönelik birçok farklı Web 2.0 aracı kullanmaktadır. Türkçe öğretmenleri Türkçe öğretiminde daha çok Kahoot, Canva ve Storyjumper Web 2.0 araçlarını kullanmayı tercih etmektedir. Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin ilgilerini, motivasyonlarını ve akademik başarılarını arttırdığı, öğretmenin etkili ders işlemesini sağladığı, düşünme becerilerini geliştirdiği, öğrenme-öğretme sürecini verimli hale getirdiği ve öğrencilerin derste eğlenerek öğrenmelerini sağladığı belirlenmiştir. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarını kullanmalarının onların mesleki gelişimlerine birçok yönden katkısının olduğunu belirtmeleridir. Türkçe öğretmenleri, Web 2.0 araçlarını kullanmaları sayesinde mesleki motivasyonlarının arttığını, yaratıcılıklarının geliştiğini, öz güvenlerinin arttığını, dijital okuryazarlıklarının geliştiğini, öğrenme-öğrenme sürecini nitelikli bir şekilde düzenleyebildiklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını Türkçe derslerinde kullanırken okulda/sınıfta internet alt yapısının yetersiz olması, Web 2.0 araçlarında Türkçe dil desteğinin bulunmaması, öğrencilerin Web 2.0 araçlarını kullanabilecekleri teknolojik cihazlara erişimde zorluk yaşamaları gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sorunların çözümü için Türkçe öğretmenleri tarafından okulun alt yapısının iyileştirilmesi, Türkçe dil desteğinin getirilmesi, öğrencilerin Web 2.0 araçlarını kullanabilecekleri teknolojik cihazlara erişimlerinin sağlanması gibi öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji, Web 2.0 araçları, Türkçe öğretimi.

### Kaynakça

- Alexander, B. (2006). *Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?* <https://members.educause.edu/bryan-alexander> Erişim Tarihi: 15.05.2021.
- Almalı, H. (2020). *Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Buffington, M. L. (2008). Creating and consuming Web 2.0 in art education. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 303-313
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London, UK: SAGE Pub.
- Giorgi, A. (2006). Concerning variations in the application of the phenomenological method. *The Humanistic Psychologist*, 34(4), 305-319.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Yıldırım, İ. (2020). *7. sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesinde web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerine ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

## Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yetkinliklerin Kazandırılmasında Çocuk Edebiyatının Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Veysel Elkatmış

MEB

### Problem Durumu

Çocuğun sosyalleşmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu ürünler çocuğa birçok yönden katkı sağladığı gibi dil gelişimi yönünden de katkı sağlamaktadır. Okullarda çocuk edebiyatı ürünleri genellikle öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak, okuma becerisini geliştirmek, edebî zevk edindirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bilindiği gibi Türkçe Dersi Öğretim Programları, Türkçe derslerinde dinleme/izleme, konuşma yazma ve okuma olmak üzere dört temel dil becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çocuk edebiyatının temel amaçlarından biri de bu dört beceriyi kazandırmaktır. Çocuk edebiyatı sözlü ve yazılı edebiyat ürünü bakımından zengin bir birikime sahip olması bakımından bu dört temel dil becerisinin tamamına hitap edebilmektedir.

MEB (2019) dört temel dil becerisinin geliştirilmesinin yanında Türkçe Dersi Öğretim Programında Türk eğitim sisteminde Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiş olan bilgi, beceri ve davranış yönünden karakter sahibi bireyler yetiştirmeyi de amaçlamaktadır. Söz konusu sekiz yetkinlik kısaca şöyle tanımlanmaktadır:

1. Ana dilde iletişim: Sosyal ve kültürel bağlamda sözlü ve yazılı olarak yaratıcı ve uygun bir biçimde etkileşimde bulunaktır.
2. Yabancı dillerde iletişim: Bireyin anadildeki yeterlilik seviyesi yabancı dillerde iletişim kurabilme yeterliliğine göre farklılık gösterebileceği için, birey kültürler arası anlayış ve aracılık yapabilme hususunda da kendini geliştirmesi ve etkileşimde bulunabilmesidir.
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, karşılaşılan bir problem karşısında matematiksel çözüm üretebilmektir. Bilimsel yetkinlik, doğal dünyanın açıklanmasına yönelik soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla bilgi ve yöntem arayışıdır. Teknolojide yetkinlik ise söz konusu bilgi ve yöntemi uygulanmasıdır.
4. Dijital yetkinlik: Bilgisayar, internet vb. bilgi ve iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel olarak kullanılabilmesidir.
5. Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin öğrenme ihtiyaç ve sürecinin farkında olması ve bu yolda karşılaşılabilecek zorluklarla mücadele edebilmesidir.
6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Bireyin sosyal hayata tam olarak katılabilmesi vatandaşlık yetkinlik; donanımlı davranış biçimleri ile kişiler ve kültürler arası hayata etkili bir biçimde katılabilmesi ise sosyal yetkinlik olarak açıklanır.
7. İnisiyatif alma ve girişimcilik: Etik değerler, yönetim, yaratıcılık, yenilik ve risk almayı da kapsayan düşünceleri harekete geçirme becerisidir.
8. Kültürel farkındalık ve ifade: Çeşitli kitle iletişim araçlarının kullanılarak duygu ve düşünce ve deneyimlerin yaratıcı bir şekilde ifade edilebilmesinin önemini takdir edebilmektir.

Bireyin gelişim özelliklerine bağlı olarak okuma eğilimi geliştirdiği (Altunbay, 2015) göz önünde bulundurulduğunda 1-8. sınıf yaş grubundaki öğrencilere yukarıdaki yetkinliklerin kazandırılmasında çocuk edebiyatı ürünlerinin rolünün belirlenmesi önemli olacaktır. Bu amaçla araştırmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir: "Türkçe Öğretim Programında yer alan yetkinliklerin kazandırılmasında çocuk edebiyatı eserlerinin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?"

Öğretmen ve ebeveynlerin çocuklara tavsiye ettikleri kitapların çocuklar tarafından en çok okunan kitaplar olduğu göz önüne alındığında, araştırmanın sonuçlarının öğretmen ve ebeveynlerce bilinmesi araştırmanın önemi ortaya koymaktadır.

### Yöntem

Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yetkinliklerin kazandırılmasında çocuk edebiyatının rolüne ilişkin durumu belirlemek için nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışmasında bir birey, bir kurum, bir grup vs. ile ilgili duruma ilişkin sonuçları ortaya koymak amaçlanır (Yıldırım &

Şimşek, 2006). Söz konusu çalışmada öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışıldığı için araştırmının çalışma grubunu Bingöl ilinde görev yapan 22 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken birden çok örneklem belirleme yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda birden fazla örneklem belirleme yöntemlerine başvurulabilir (Baltacı, 2018). Bu çalışmada da örneklem belirlenirken benzeşik (homojen) durum örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiş. Çalışma grubundaki öğretmenlerin branş bakımında ortaokul Türkçe öğretmeni olarak belirlenmesinde benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi tercih edilmiş; cinsiyet ve meslek yılı bakımından ise maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Çalışmada veri toplamak amacıyla görüşme tekniği kullanılmış, bunun için Türkçe Eğitimi alanında iki uzman Dr. araştırma görevlisinden yardım alınarak araştırmacı tarafından bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formları çalışma grubu tarafından doldurulmuştur. Nitel araştırmalarda verilerin analizinde en çok kullanılan teknikler içerik analizi, betimsel analiz ve söylem analizi olduğu için (Balcı, 2011) bu çalışmada da elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çıkan sonuçlar gruplara ayrılıp frekansları belirlendikten sonra araştırmının sonucunu ortaya koymak adına değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken üç uzmanın (1 Dr. Türkçe Öğretmeni, 2 Dr. Arş. Gör.) görüşleri alınarak araştırmaya son şekli verilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada elde edilen verilere göre çalışma grubundaki öğretmenlerin % 63,63'ü çocuk edebiyatını takip ettiğini; % 22,72'si kısmen takip ettiğini; %13,63'ü ise takip etmediğini belirtmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin % 72,72'sinin öğrencilerine çocuk edebiyatı ürünlerini tavsiye ettikleri; % 13,63'ünün bazen tavsiye ettiği; % 13, 63'ünün ise tavsiye etmediği tespit edilmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin öğrencilerine kitap tavsiye ederken daha çok okuma alışkanlığı kazandırma, edebî zevk kazandırma ve değerler eğitimi verme amacıyla kitap tavsiye ettiği; en az ise vakit geçirmek amacıyla kitap tavsiye ettiği görülmüştür.

Çalışma grubununun Türkçe Öğretim Programında yer alan yetkinliklerin kazandırılmasında çocuk edebiyatının rolüne ilişkin görüşlerine bakıldığında;

- Çocuk edebiyatı ürünlerinin en çok "Ana dili ile iletişim", "Kültürel farkındalık ve ifade", "Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler", "Öğrenmeyi öğrenme" üzerinde rolü olduğunu;
- Çocuk edebiyatı ürünlerinin en az "Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler", "Dijital yetkinlik" üzerinde rolü olduğunu;
- Çocuk edebiyatı ürünlerinin kısmen "Yabancı dillerde iletişim", "İnisiyatif alma ve girişimcilik" üzerinde rolü olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir.

Buradan hareketle Türkçe öğretmenlerinin çoğunun çocuk edebiyatı eserlerinin önemine inandıkları ancak Türkçe Öğretim Programında yer alan yetkinlikleri kazandırma hususunda çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisinin yeterli olmadığını düşündükleri söylenebilir. Bu sonuç konuyla ilgili yapılmış benzer çalışmalarla uygunluk gösterdiği anlaşılmıştır (Büyükkavas Kuran & Ersözlü, 2009; Aytaş & Altunbay, 2016).

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Dersi Öğretim Programı, Yetkinlikler, Çocuk Edebiyatı

### Kaynakça

- Altunbay, E. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (6-7-8. Sınıflar) öğretim programında yer alan temel becerilerin kazandırılmasında çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi (21. Yüzyıl örnekleme)*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi
- Aytaş, G. & Altunbay, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma profilinin "okuma eğilimleri" bağlamında incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (14) , 165-190.
- Büyükkavas Kuran, Ş. & Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:VI, Sayı:1, 1-17
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274
- MEB, (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Sınıf Kaygılarının Başlangıç Seviyesinden Yeterlik Düzeyine Kadar İncelenmesi

Mülkiye Ezgi İskender

Atatürk Üniversitesi

### Problem Durumu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, özellikle son yıllarda oldukça popüler bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanda ana dilleri dışında ikinci dil öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmeye yönelik akademik çalışmalar yapılmaktadır. Ancak pandemi dolayısıyla farklı bir ortama taşınan eğitim-öğretim değişince alanda yapılan çalışmaların eğilimleri de değişmiştir. 1 yıldan fazla süredir uzaktan eğitimle yürütülen derslerde öğrenciler için yeni bir öğrenme ortamı söz konusu olmuş ve öğretim süreçleri bu bağlamda değişiklik göstermiştir.

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılması için eğitimin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını geliştirmek hedeflenerek dersler yürütülmelidir. Bildiri konusuyla ilişkili olan kaygı, kişinin duygu ve davranışlarıyla ilişkili duyuşsal alanda değerlendirilmektedir (Gömlüksiz ve Kan, 2012). Dil eğitiminde ve diğer alanlarda anksiyete ya da kaygı, sinir siteminin uyarılması sonucunda gerginlik, sinir ve endişe duyma hissini ifade eder (Spielberger, 1983). Eğitimde kaygının çok yüksek ya da çok düşük olması, öğrenmeyi olumsuz anlamda etkileyen bir faktördür (Seven & Engin, 2008). Bu açıdan öğrencilerin kaygı düzeylerinde aşırı yükselme ya da düşme eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir.

Kaygı çok genel bir terimdir ve çok çeşitleri vardır. Spesifik kaygı insanların belli durumlar karşısında hissettikleri endişeyi ifade eder (Horwitz, 1986). Bu bağlamda yabancı dil kaygısı ve sınıf kaygısı gibi kaygı türleri spesifik kaygı çeşitleri arasında yer almaktadır. Yabancı dil kaygısı içinde öğrencilerin sınıfta duydukları ortam kaynaklı stresli olma hâlini Horwitz, Hortwiz ve Cope (1986) yabancı dil sınıf kaygısı olarak ifade etmişlerdir.

Literatür incelemesi yapıldığında yabancı dil sınıf kaygısıyla ilgili ulusal ve uluslararası literatürde sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu görülmüştür. Yabancı dil kaygısı üzerine yapılan araştırma ve ölçek geliştirme çalışmaları mevcuttur. [Aral & Arlı (2018); Baş (2013); Hewitt & Stephenson (2012); Hortwitz (2016); Jiang & Dewaele (2019); Rezazadeh & Zarrinabadi (2020); Trang (2012)]. Uzaktan eğitimle birlikte yabancı dil öğrenme kaygısını ele alan çalışmalar da olmuştur [Bosmans & Hurd (2016); Russel (2020)]. Ancak sınıf kaygısıyla ilgili ekseriyeti yabancı kaynaklardan olmak üzere az sayıda çalışma yapılmıştır [Aichhorn & Puck (2017); Gürsu (2011); Jin & Dewaele (2018); Shirvan & Toherian (2018)].

Kaygının spesifik çeşitlerinden olan yabancı dil sınıf kaygısı probleminin uzaktan eğitimle farklı bir boyuta ulaşması ve sınıf bağlamının değişmesi bu alanda yapılacak yeni çalışmalara olan ihtiyaca işaret etmiştir. Özellikle öğretim elemanlarının bir yıl içindeki deneyimlerinden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrimiçi sınıf ortamlarının, öğrencilerin kaygı düzeylerindeki yansımalarının keşfedilebileceği düşünülmüştür. Yani sınıf kaygısının uzaktan eğitim bağlamında incelenmesi, çalışmanın ana çıkış noktası olmuştur denilebilir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf kaygısıyla ilgili daha önce yapılan bir çalışmaya rastlanmadığı için bu çalışmanın alanda önemli bir boşluğu aydınlatacağı da düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sınıf kaygısını öğretim elemanlarının deneyimleri çerçevesinde değerlendirmektir. Bu bağlamda aşağıdaki soruları cevap aranmıştır:

1. Öğretim elemanları, ders ortamına göre sınıf kaygısını nasıl değerlendirmektedirler?
2. Öğretim elemanlarına göre uzaktan eğitimde sınıf kaygısının kaynakları nelerdir?
3. Öğretim elemanları öğrencilerin dil düzeylerine göre uzaktan eğitimdeki sınıf kaygılarını nasıl değerlendirmektedir?
4. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sınıf kaygısı derslere göre nasıl değerlendirilmiştir?
5. Öğretim elemanları, öğrencilere sınıf kaygısıyla başa çıkmaları için nasıl destek vermektedirler?

### Yöntem

Bu bildiri çalışması nitel araştırma yöntemleriyle yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemleri problemi keşfetme ve temel olguyu katılımcı deneyimleriyle, az sayıda örneklem üzerinde açıklamaya dayanan; metin analizleri, tematik analiz ve esnek raporlama seçeneklerinin bulunduğu bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2019). Bu çalışmada da yorumlayıcı



paradigma felsefesiyle küçük bir grup üzerinde derinlemesine inceleme yapıldığı için bu araştırma eğilimi tercih edilmiştir.

Çalışmanın deseni açıklayıcı durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları bilgi sahibi olunmayan ya da aşına olunmayan bir olgu hakkında ayrıntılı bilgi edinmek için yapılan çalışmalardır (Yin, 2014). Araştırma kapsamında belirlenen örneklemeden sınıf kaygısıyla ilgili veri toplamak için yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formlarında görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması beklenen önceden belirlenen sorulardan oluşur. Ancak görüşme sorularının yapısı oldukça esnek ve mülakat esnasında eklemeler yapılabilir (Merriam, 2018). Bu çalışmada da mülakatlarda önceden belirlenen sorular ve sondalarla görüşmeler yürütülmüştür.

Araştırmanın katılımcılarını yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim elemanı olarak görev yapan 10 öğretici oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt öğrenmeye göre seçilen katılımcılar konuyla ilgili zengin bir bilgi birikimine sahip olduğu düşünülen gruptan derinlemesine bilgi edinileceği (Patton, 2014) düşünülerek seçilmiştir. Öğretim elemanlarıyla görüşme yapılmadan 2 hafta önce onlara sınıf kaygısıyla ilgili kısaca bilgi verilmiş ve yarı-yapılandırılmış görüşme formunun ne tip sorulardan oluşacağı ifade edilmiştir. Bu şekilde öğretim elemanlarının hâlihazırda yaptıkları derslerde öğrencilerin kaygılı davranışlarını tespit edebilmeleri ve önceki derslerini de bu bağlamda değerlendirebilmeleri hedeflenmiştir.

Elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi bir metin üzerinden kategoriler oluşturarak, bu kategorilerin arasındaki ilişkili durumları keşfetmeyi kapsar (Silverman, 2018). Bu kategorilere ulaşılırken kodlama yapılır. Kodlar ham veriyi betimlemek için kullanılan özetleyici, çarpıcı ve kısa ifadelerdir (Saldana, 2019). Kodlardan kategorilere, kategorilerden temalara ulaşmak hedeflenir. Bu çalışmada da izlenen yol bu şekildedir.

#### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın veri toplama süreci sona ermiştir. Mülakatlardan elde edilen izlenimler ve literatürdeki çalışmalar düşünülerek geçici/beklenen sonuçlar ifade edilmiştir. Araştırmanın analizinin ardından elde edilecek veriler üzerinde belli başlı değişkenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

- Sınıf içi katılımlar özellikle kız öğrencilerde düşük olabilir.
- Dil düzeylerine göre temel seviyedeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik sınıf kaygılarının daha yüksek olduğu öğretim elemanlarınca ifade edilmiştir.
- Konuşma ve yazma derslerinde sınıf kaygısı diğer derslere göre daha yüksek olabilir.
- Uzaktan eğitim süreci devam ettikçe kaygının azaldığı ifade edilmiştir.
- Uzaktan eğitimle sınıf kavramının daha soğuk ve mesafeli bir hâl aldığı öğretim elemanlarının görüşleri arasında yer almıştır.
- Görüşme sonunda öğretim elemanlarının öğrencilerin sınıf kaygısıyla başa çıkmalarına yönelik destek vermeye eğilimli olduğu gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sınıf kaygısı, kaygı, öğretim elemanları, nitel araştırma

#### **Kaynakça**

Aichhorn, N., & Puck, J. (2017). "I just don't feel comfortable speaking English": Foreign language anxiety as a catalyst for spoken-language barriers in MNCs. *International Business Review*, 26(4), 749-763.

Aral, N. ve Arlı, N. B. (2019). Structural equation modeling analysis of mediator role of fear of negative evaluation in foreign language anxiety. *International Journal of Social Inquiry*, 12(1), 29-39.

Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172 (172), 49-68.

Bosmans, D., & Hurd, S. (2016). Phonological attainment and foreign language anxiety in distance language learning: a quantitative approach. *Distance Education*, 37(3), 287-301.

Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.

- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.
- Gürsu, F. (2011). The Turkish equivalence, validity, and reliability study of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Hewitt, E., & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 170-189.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K. (2016). Reflections on Horwitz (1986), Preliminary Evidence for the Validity and Reliability of a Foreign Language Anxiety Scale. *Tesol QUARTERLY*, 50(4), 932-935.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Jiang, Y., & Dewaele, J. M. (2019). How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners?. *System*, 82, 13-25.
- Jin, Y. X., & Dewaele, J. M. (2018). The effect of positive orientation and perceived social support on foreign language classroom anxiety. *System*, 74, 149-157.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri) (Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: M. Bütün & S.B. Demir.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rezazadeh, M., & Zarrinabadi, N. (2020). Examining need for closure and need for cognition as predictors of foreign language anxiety and enjoyment. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(6), 1-13.
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338-352.
- Saldana, J. (2019). *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı* (3. Baskıdan çeviri). (Çeviri editörleri: A. Tüfek Ekici ve S. N. Şad). Ankara: Pegem Akademi.
- Shirvan, M. E., & Talebzadeh, N. (2018). Foreign language anxiety and enjoyment in an imagined community. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 109-133.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (5. Baskıdan çeviri). (Çeviri editörü: E. Dinç). Ankara. Pegem Akademi.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory STAI* (form Y) self-evaluation questionnaire.
- Trang, T. T. (2012). Review of horwitz, horwitz and cope's theory of foreign language. *English Language Teaching*, (5)1, 69-75.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th Ed.). London: Sage.

## Schwartz'ın Değerler Ölçeğine Göre Gülsüm Cengiz'in Çocuk Kitapları Üzerine Bir İnceleme

Hülya Yazıcı, Nuray Yılmaz

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### Problem Durumu

Çağımızda teknolojik gelişmeler son derece hızlı bir şekilde yaşanmakta ve dünya değişmektedir. Bu değişen ve gelişen dünyada bireysel ve toplumsal hayat da değişime uğramıştır. Toplumun bu değişime ayak uydurabilmesi, çağının gerisinde kalmaması önemlidir. Bu süreçte, toplumun kendini koruma altına alması, onu bir arada tutan dinamiklerden ödün vermemesi de gerekir. Toplumsal yapının hem çağındaki gelişmeleri yakından takip edebilmesi hem de kendini küresel değişimlerin olumsuzluklarından koruyabilmesi ancak eğitim yolu ile olur. Gelişmiş toplumlar çocukların eğitimine çok önem vermektedir. Çocukların eğitimi ve gelişimi için değerler, yol gösterici niteliktedir.

Değişen dünyayla beraber gelişen yeni eğitim anlayışının öncelikli hedefi ise bilimsel ve akademik başarılarından ziyade, bireyin kendisiyle ve içinde bulunduğu toplumla barışık, geçmiş ve gelecek arasındaki kültürel bağların aktarımında etkin rol alabilen, bilgiyi kendi değerleri doğrultusunda kullanarak kendi duygu ve düşünce dünyasında yeniden yapılandırabilen, çevresinde olup biten her türlü olaya karşı duyarlı ve çağdaş bir insan tipi ortaya koymaktır. Arzu edilen bu yeni insan tipi, hem çağın hızına ayak uyduracak kadar mekanik bir algı açıklığına sahip hem de sahip olduğu bu mekanik algı hızını kendisi ve içinde yaşadığı toplumun yararına kullanmayı becerebilecek kadar da duygu ve düşünce dünyasında farkındalığı yüksek olan bir bireydir (Kibar Furtun, 2019, s.3).

Toplumların en temel yapı taşı ailedir. Dolayısıyla değerler eğitimi ilk olarak ailede başlar. Bireyin aileden aldığı değerler eğitiminin ardından okullarda bu değerler daha sistematik olarak aktarılır. Okullar sadece bilgilerin aktarıldığı yerler değildir. Aynı zamanda Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve dinleme metinleri yoluyla ve yapılacak diğer etkinliklerle öğrencilere değerler eğitimi verilebilir. Çocuklara değerler eğitimi kazandırmanın diğer ve çok önemli bir yolu da çocuk kitaplarıdır.

Çocukların küçük yaşlardan itibaren tanıştıkları çocuk edebiyatı ürünleri, onlara değerler eğitimi kazandırmada büyük öneme sahiptir. Okudukları kitaptaki kahramanların sevgi dolu, paylaşımcı, doğayı koruyan, adil olma gibi özellikleriyle başarılı olduğunu gören çocuklar, bu nitelikleri öykünme yoluyla kazanabilir ve onlar gibi olmaya çalışabilirler. Güzel örnekler çocuklara, çocuk edebiyatı ürünleri sayesinde sezdirilebilir.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, çağımızın üretken ve çok okunan çocuk edebiyatı yazarlarından biri olan Gülsüm Cengiz'in çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenip belirlenmesidir.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği" araştırma olarak tanımlanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

#### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmamızın çalışma grubunu Gülsüm Cengiz'in 8-10 yaşa yönelik "Tomurcuk Kitaplar Serisi" içinde yer alan "Damlacık, Arı ile Papatya, Bir Dilim Ekmek İçin, Kente Gelen Çam Ağacı, Kuşlar Kralı Kim Olacak?, Bırcık, Bir Kedinin Günlüğü, Çiçek ile Kirlikara, Doğanın Öfkesi, Taş Devrine Yolculuk, Başak'ın Çevre Günlüğü, Hayvanlarla Konuşan Çocuk, Evdeki Altınlar, Doğum Günü Armağanı, Kırdı Bir Yaz Sabahı, Bilmece Bildirmece Resim Yapar Gündüz Gece, Sarman'ın Serüvenleri, Herkesin Bir İş Var, Nerede Bu Çocuklar, Kayıp Sözcükler" adlı kitapları oluşturmaktadır.

#### Verilerin Toplanması ve İncelenmesi

Verilerin toplanması sürecinde doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır.

İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde organize ederek yorumlamaktır. Bu temel amaç çerçevesinde

öncelikle analiz birimi olarak ana kategoriler ile alt kategorilerin belirlenip tanımlanması, ardından da analizin yapılacağı bağlam biriminin (sözcük, cümle, paragraf ...) seçilmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmanın amacı kapsamında incelenen kitaplarda “değerler” ana kategori olarak kabul edilmiş, alt kategorilerin belirlenmesinde Schwartz’ın Değer Sınıflandırma Ölçeği’nden yararlanılmıştır. Buna göre alt kategoriler bireysel ve toplumsal olmak üzere iki bağlamda incelenmiştir. Güç, başarı, hazcılık, uyarım, öz-yönelim birey odaklı değerlerin alt temalarını oluştururken; toplum odaklı değerler evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlidir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gülsüm Cengiz, kitaplarında en çok evrensellik değerini, onun alt değerlerinden ise çevreyi koruma ve dünya barışı değerlerini işlemiştir. Bu kitaplarla karşılaşan çocuklar, çevreyi koruyan, dünya barışını savunan, doğayla birlik, hoş görülü kahramanlara öykünebilir, bu yolla iyi davranış kazanabilir.

Kohlberg’in ahlaka bakış açısına göre ahlak doğru-yanlış ve iyi-kötü üzerine kurgulanmıştır. Ahlak yargılamayı ve karar vermeyi gerektiren bilişsel bir yapıdır. Davranışlardaki ahlakî kaliteyi ortaya çıkaran şey, bireyin ahlaki yargılamalarının doğruluğudur (Çiftçi, 2001, s. 298-299). Bu çalışmanın sonunda Gülsüm Cengiz’in çocuk kitapları aracılığıyla, çocukların ahlakî yargılamalar yaparken doğru ve iyi seçimler yapması beklenmektedir. Yazarın kitaplarında ahlaki değerlere de yer verdiği görülmüştür.

Gülsüm Cengiz’in çocuk kitapları değerler eğitimi kapsamında ailelere ve okullara kaynaklık edebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, Değerler Eğitimi, Çocuk Edebiyatı, Gülsüm Cengiz, Türkçe Öğretimi

### Kaynakça

Aktürk, F. (2012). *Çocukta Değerler Eğitimi Açısından Üzeyir Gündüz’ün Eserleri*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Aydın, M. S. (1994). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz ve Değer Eğitimi. Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi*, Van.

Çelikten, F. (2019), *Nezihe Meriç’in Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çiftçi, N. (2001). Ahlaki Yargı Testi Mut’un Teorisi ve Türkçe Versiyonunun Geçerliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 297-320.

Demirci, E. (2016). *Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gökçe, B. (2008); *“Gülten Dayıoğlu’nun Çocuk Öykülerinde Değer Eğitimi ve Öykülerin Türkçeye Katkısı,”* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Gümüş, S. (2017). *Değerler Eğitimi Bağlamında Aytül Akal’ın Çocuk Romanlarının Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

İpek, O. (2017). *Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Eğitimi Çerçevesinde Numan Kartal’ın Eserlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Kalfa, B. (2020). *Çocuk Edebiyatında Değer Eğitimi: Ümit Kaftancıoğlu Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kılıç, F. (2019). *Ömer Seyfettin’in Romanında ve Hikâyelerinde Değerler Eğitimi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kibar Furtun M.H. (2019). *Miyase Sertbarut’un Çocuk Öykülerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi*, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Kohlberg, “Educating for a Just Society: An Updated and Revised Statement”, *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*, Brenda Munsey (Ed.), Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1980, ss. 455-456.

Özensel, E. & Bağlı, M. (2003). *Çok Kültürlü Vatandaşlık*. Konya: Çizgi.

- Şen, Ü. (2007). Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Teme/ Eser Yoluyla Türkçe Eğitimde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TDK. (2021, Mayıs 15). <http://Sozluk.Gov.Tr/>. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: [Http://Sozluk.Gov.Tr/](http://Sozluk.Gov.Tr/) Adresinden Alındı.
- Yaman, E. (2014). Değerler Eğitimi, Eğitimde Yeni Ufuklar. (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, Kubilay (2006), "Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış", *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2008); *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara.
- Zengin, G. (2017). *Nizâmü'l Mülk'ün Siyasetnâmesi'nde Değerler Eğitimi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## Son Üç Yılın LGS Türkçe Sorularının 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında İncelenmesi

Ahmet Karabulut, Muhammed Tunagür

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

### Problem Durumu

Ülkemizde kullanılan eğitim sistemlerinin ve programların Cumhuriyet öncesi ve sonrasında gelişim süreci ele alındığında farklı aşamalardan geçtiği görülecektir. Eğitim sistemleri ve programlar, bu aşamaların her birinde içinde bulunduğu dönemin ihtiyaçlarına göre hazırlanmaya çalışılmıştır. Nitekim Harf İnkılabından sonra hazırlanan program, bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Özellikle 20. asrın son çeyreğinden başlayarak içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda eğitim ihtiyaçlarının farklılaştığı, bireyden ve eğitim sistemlerinden beklentilerin çağa uygun bir şekilde evrildiği görülmektedir. Bunun sebebi, teknolojinin toplumsal gelişmelere ve insan yaşamına olan etkisidir. Artık teknoloji, bireyin hayatının her alanına etki eden en önemli etkenlerden biridir. Bu gelişmeler, eğitim sistemimizin odak noktasını ve araçlarını da etkilemiştir. Nitekim FATİH Projesi ve sonrasında gelişen teknoloji tabanlı eğitim anlayışı, bu durumun en somut göstergesidir.

Bu teknoloji tabanlı evrim, eğitim sistemlerinin dönüşümünü sağlayarak dijital dünyanın bireyden beklentilerinin değişmesine neden olmuş ve bu çerçevede 21. yüzyıl becerileri diye anılan öğrencilerin bu çağa ayak uydurmaları noktasında onlardan beklenen beceriler belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu beceriler ile alakalı farklı sınıflandırmalar ve yaklaşımlar mevcuttur. Nitekim OECD, bu becerileri dönüştürücü yeterlilikler adı altında şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Bilgi Boyutu
- Sürece dayalı bilgi
- Disiplinler arası bilgi
- Alan bilgisi
- Epistemik bilgi
- Beceri Boyutu
- Sosyal ve duygusal beceri
- Bilişsel ve bilişüstü beceri
- Uygulamaya yönelik beceri
- Tutum ve Değerler
- Yerel tutum ve değerler
- Kişisel tutum ve değerler
- Toplumsal tutum ve değerler
- Evrensel tutum ve değerler

Yukarıdaki sınıflandırma ele alındığında, OECD tarafından hazırlanan bu değerlerin kalıcı davranış değişikliği için üç boyutta ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında bir diğer 21. yüzyıl becerisi sınıflaması Partnership for 21st Century Skills (P21)'e aittir. Bu birlik Adobe, Apple, Walt Disney, Cisco, Dell, İntel, Lego gibi daha birçok farklı kuruluşlardan oluşmaktadır. Bu beceriler, şu şekilde gösterilebilir:

- Dijital çağ okuryazarlığı
- Temel, bilimsel ve teknolojik okuryazarlık
- Görsel ve bilgi okuryazarlığı
- Kültürel okuryazarlığı
- Küresel farkındalık
- Yenilikçi düşünme



- Özyönetim becerisi
- Merak, merak ve inisiyatif alma
- Üst düzey düşünme ve akıl yürütme
- Etkili özgüven
- Ekip oluşturma ve iş birliği
- Kişisel ve sosyal sorumluluk
- Etkileşimli öz güven
- Yüksek verimlilik
- Sonuç odaklı planlama ve yönetme

Bireyin yaşadığı çağa ve topluma ayak uydurmasının önemi göz önünde bulundurulduğunda 1-8. sınıf yaş grubundaki öğrencilere yukarıdaki yetkinliklerin kazandırılmasında eğitim programlarının ve sınav sorularının rolünün belirlenmesi önemli olacaktır. Bu amaçla araştırmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir: “Son üç yılın LGS Türkçe dersi soruları 21. yüzyıl becerileri bağlamında nasıl şekillenmiştir?”

Sınav sorularının eğitim sürecinde edinilen bilgi ve becerileri ölçmede en önemli ve objektif ölçme aracı olduğu göz önüne alındığında, araştırmanın sonuçlarının yeni yüzyıla ait becerileri karşılayıp karşılamadığı noktasında araştırmanın önemi ortaya koymaktadır.

#### **Yöntem**

Bu çalışmada, son üç yıla ait Liseye Geçiş Sınavı (LGS) 8. Sınıf Türkçe dersi sınav sorularının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda bu üç yıla ait sınav soruları, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Liseye Geçiş Sınavı (LGS) 8. Sınıf Türkçe dersi sınav soruları nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Doküman incelemesi, belli konular hakkında yazılı materyallerin araştırılmasının gerekli olduğu durumlarda kullanılan bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile yürütülen bu çalışmada evren ve örneklem olmadığından çalışma materyali kullanılmıştır. Söz konusu çalışmada, 21. yüzyıl becerilerinin LGS Türkçe dersi sorularında nasıl yer aldığı araştırıldığı için çalışmanın materyalini MEB tarafından yapılan LGS Türkçe dersi soruları ve OECD tarafından betimlenen 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan literatür taraması oluşturmaktadır. Çalışmada Liseye Geçiş Sınavı (LGS) 8. Sınıf Türkçe dersine ait 2018- 2019 ve 2020 yıllarında 20’şer soru olmak üzere toplamda 60 soru incelenmiştir. 21. Yüzyıl becerileri problem durumunda da anlatıldığı gibi birçok farklı kurum ve kuruluş tarafından ele alınmıştır. Bu çalışmada ise OECD tarafından hazırlanan 21. yüzyıl becerilerinin kıstas alınmıştır. Bunun amacı, PISA gibi uluslararası sınavların bu kuruluş tarafından hazırlanmasıdır. Çalışmada, sınav sorularının 21. yüzyıl becerileri bağlamında dağılımı ele alınmış ve soruların bu becerilerle olan sıklıkları aktarılmıştır.

#### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmadan elde edilen verilere göre LGS Türkçe sorularının çoğunlukla bilgi ve beceri boyutlarında yoğunlaşmıştır. Nitekim 60 sorudan %52’si bilgi boyutunda yer alırken; %43’ü beceri boyutunda ve % 5’i de toplumsal tutum ve değerler alanında yer almıştır.

Boyutlar kendi aralarında ele alındığında, bilgi boyutunda sürece dayalı bilgiye dönük sorular 26 (f) yer alırken epistemik bilgi 5 (f) soruda görülmüştür. Beceri boyutunda ise en fazla bilişsel ve bilişüstü becerilerin 20 (f) yer aldığı görülmektedir. Bu beceriyi uygulama becerisi 4 (f) takip etmektedir. Tutum ve değerler kategorisine dönük ise toplamda 5 (f) soru yer almaktadır.

Son üç yıla ait LGS Türkçe dersinin soruları incelendiğinde, soruların bilgi ve beceri kısmında yoğunlaştığı görülmektedir. Bilgi boyutunda, sürece dayalı bilgi ve epistemik bilgi kavramlarına dönük sorular yer alırken beceri boyutunda bilişsel ve uygulama becerilerine dönük sorular yer almıştır.

Tutum ve değerler boyutuna dönük soruların çok az yer aldığı görülmektedir. Ayrıca sosyal ve duygusal beceriler ile disiplinler bilgi ile alan bilgisi maddelerinde soruların yer almadığı görülmektedir.

Verilerden hareketle, LGS Türkçe dersi sorularının çoğunlukla temel alanlara yöneldiği dolayısıyla üst düzey beceriler ya da disiplinler bilgilere yoğunlaşma noktalarında eksik kaldığı söylenebilir. Bu sonuç konuyla ilgili yapılmış benzer çalışmalarla uygunluk gösterdiği anlaşılmıştır (Batur, Ulutaş & Beyret, 2019; Cayhan & Akın, 2015).

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe, LGS, OECD, PISA, Beceri

#### **Kaynakça**

Akın, E. & Cayhan, C. (2015). TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 106-114.

Batur, Z., Ulutaş, M. & Beyret, T. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48 (1), 595,-615.

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030.

Partnership for 21st Century Skills. (2009). Framework for 21st century.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2018, 2019 ve 2020 yılına ait Liseye Giriş Sınavı Türkçe dersi soruları na [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_06/21195531\\_2020\\_sozel\\_bolum\\_a.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/21195531_2020_sozel_bolum_a.pdf) adresinden 20.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

## COVID-19 Sürecinde Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Makale Türü Akademik Çalışmaların Eğilimleri

Mustafa Emek

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

### Problem Durumu

Tarihin çeşitli dönemlerinde ortaya çıkan salgın hastalıklar etkileme gücü, yayılma hızı ve etkilediği alanla bağlantılı olarak birtakım sorunları beraberinde getirmişlerdir. 2020 yılından itibaren dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını da başta sağlık olmak üzere eğitim, ekonomi gibi pek çok alanda sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu nedenle sosyal iletişim ve etkileşim gerektiren sıradan, günlük hayat etkinliği olarak ifade edilebilecek birçok uygulama ya askıya alınmış ya da durdurulmuştur. Salgınla birlikte bütün dünyada “yeni normal” (Bozkurt, 2020) olarak tanımlanan ve insan etkileşiminin en aza indirildiği bir döneme geçilmiştir. COVID-19 pandemisi nedeniyle yüz yüze etkileşimin kısıtlanması, evin dışında gerçekleştirilen günlük hayat uygulamalarının yasaklanması, eğitim öğretim faaliyetlerinin “acil uzaktan eğitim” uygulamalarıyla devam ettirilmesini gerektirmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimin etkisiyle son yüzyılda eğitim ortamları, öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı dijitalleşme yönünde bir gelişme göstermiştir (Güneş, 2000). Klasik anlayıştan uzaklaşan eğitim ve öğretim uygulamaları e-öğrenme, uzaktan eğitim, web 2.0 araçları gibi kavramlarla zenginleştirilmiştir. Bazı ülkelerde yaygın olarak kullanılan, bazı ülkelerde ise tartışılan ve yeterince yaygın olmayan uzaktan eğitim uygulamaları COVID-19 salgını ile birlikte bütün dünyada acil ve zorunlu olarak kullanılmaya başlanmıştır. Böylece eğitim ve öğretimde yeni bir döneme acil ve zorunlu bir geçiş yapılmıştır.

Uzaktan eğitim uygulamalarının birtakım avantajları olmakla birlikte (Pilancı, Saltık & Zenci, 2020) bazı sorunları veya sınırlılıkları da bulunmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamaları bilgi düzeyi öğrenmenin amaçlandığı eğitim öğretim çalışmalarında başarılı sonuçlar verirken beceri ve üst düzey öğrenmelerin hedeflendiği eğitim öğretim çalışmalarında birtakım sorunları ve soru işaretlerini ortaya çıkarmaktadırlar. Dil öğretimi alanında özellikle yabancı dil öğretimine yönelik uzaktan eğitim uygulamalarının salgın öncesinde dünya üzerinde yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir. Salgınla birlikte bu uygulamalar hem bütün dil öğretim sürecini kapsar hale gelmiş hem de zenginleştirilmiştir. Salgın öncesinde Türkçenin ana dili olarak öğretimine yönelik Millî Eğitim Bakanlığının Fatih Projesi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kapsamında yürüttüğü birtakım faaliyetlerinin olduğu bilinmektedir (Bayburtlu, 2020). Türkçe derslerinin belirli bir kısmı bu uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilirken salgınla birlikte diğer dersler gibi Türkçe dersleri de tamamıyla EBA üzerinden yürütülmeye başlanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ise Yunus Emre Enstitüsü ve bazı üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri tarafından yine kısmi olarak kullanılan uzaktan eğitim uygulamaları salgınla birlikte Türkiye’deki çoğu Türkçe Öğretim Merkezi ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından tam zamanlı ve etkili olarak kullanılmaya başlanmıştır. Salgının uzaktan eğitimi zorunlu hale getirmesi ve dünyanın bu sürece hazırlıksız yakalanması bu konularda yapılacak olan akademik çalışmaları önemli hale getirmiştir. Bu yönde yapılacak akademik çalışmalara olan ihtiyacı arttırmıştır. Salgın sürecini ve bu süreçteki uzaktan eğitim uygulamalarını esas alan akademik çalışmalar uygulayıcılara yol gösterici olması bakımından da önemlidirler. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda eğilimleri tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalar ise yapılan çalışmaların konu, yöntem, örneklem gibi çeşitli yönlerden dağılımlarını göstermesi açısından önemlidir ve gereklidir. Acil ve zorunlu olarak geçiş yapılan bu süreçle ilgili Türkçe öğretimi alanındaki yönelimlerin tespit edilmesi ihtiyaç duyulan çalışma konularının ortaya çıkarılmasını sağlar. Aynı zamanda yoğun olarak çalışılan konuların tekrar çalışılmasını önlemeye yönelik veriler sunar. COVID-19 salgını sürecinde Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalarda eğilimlerin tespit edilmesiyle alanda çalışan uzmanlara konuyla ilgili yapılabilecek araştırmalar hakkında fikir vermek de amaçlanmaktadır. Çalışma COVID-19 sürecinde Türkçe öğretimi çalışma alanının nasıl bir gelişme gösterdiğini ortaya koyması açısından da önemlidir.

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretiminde COVID-19 salgını sürecini esas alan makale türü akademik araştırmaların konu, yöntem, örneklem/araştırma grubu ve kullanılan anahtar sözcükler bakımından eğilimlerini tespit etmektir. Çalışmanın bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları şu şekildedir:

- 1.Türkçe öğretiminde COVID-19 salgını sürecini esas alan makale türü akademik araştırmalarda çalışılan konular nelerdir?
- 2.Türkçe öğretiminde COVID-19 salgını sürecini esas alan makale türü akademik araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?

3. Türkçe öğretiminde COVID-19 salgını sürecini esas alan makale türü akademik araştırmaların örneklem/araştırma grubu olarak dağılımları nasıldır?

4. Türkçe öğretiminde COVID-19 salgını sürecini esas alan makale türü akademik araştırmalarda kullanılan anahtar sözcükler hangileridir?

### Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmada araştırma soruları bağlamında konuyla ilgili yazılı kaynaklar incelenerek bulgulara ulaşılması amaçlandığından doküman incelemesi yöntemi esas alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 217). Eğitim bilimleri araştırmalarında doküman incelemesi araştırmanın kurgulanmasında bir yöntem olarak kullanılabilir gibi veri toplama ve analiz tekniği olarak da kullanılabilir (Ulutaş, 2015, s. 288; Kırıl, 2020). Çalışmanın kapsamını araştırma soruları ve belirlenen kriterler doğrultusunda tespit edilen 41 makale oluşturmaktadır.

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. "Google Akademik" arama motoru ve "Dergipark" veri tabanı kullanılarak Ocak 2020-Haziran 2021 tarih aralığında yazılan Türkçe öğretiminde COVID-19 salgını sürecini ele alan makale türü akademik çalışmalar tespit edilmiştir. Yapılan aramalarda "COVID-19 ve Türkçe öğretimi", "COVID-19 ve Türkçe eğitimi", "COVID-19 pandemisi ve Türkçe öğretimi", "COVID-19 salgını ve Türkçe öğretimi", "COVID-19 ve uzaktan Türkçe öğretimi" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. COVID-19 anahtar sözcüğünün "Coronavirüs, Koronavirüs" şeklindeki yazımları da yapılan aramalarda dikkate alınmıştır. Ayrıca akademik dergilerin COVID-19 özel sayılarını tarama ve konuyla ilgili tespit edilen makalelerin kaynakçalarından hareketle yeni makalelere ulaşma veri toplama sürecinde başvurulan yollar arasındadır.

Çalışmada verilerin analizi içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan arama sonucunda konuyla ilgili tespit edilen 41 makale türü çalışma konu, yöntem, örneklem/araştırma grubu ve kullanılan anahtar sözcükler bakımından içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Böylece elde edilen verilerin sınıflanması, yorumlanması ve aralarındaki ilişkilerin tespit edilmesi sağlanmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2013, s. 227; Karasar, 2009, s. 184). Makale türü çalışmalarda yer alan bilgilerden hareketle araştırma soruları doğrultusunda belirlenen başlıklar kullanılarak çalışmalar okunup kodlanmıştır. Daha sonra ilgili kodlamalardan yola çıkarak başlıklar ve içerikleri arasında ilişkiler kurulmuştur. Anlam bağlantıları oluşturulmuştur. Bu şekilde işlenen bulgulardan hareketle konuyla ilgili birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

COVID-19 salgını sürecinde Türkçe öğretimini konu alan makale türü akademik çalışmalar incelendiğinde araştırma konularının ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde salgının etkisinin öğrenci, öğretmen, veli görüşlerinden ve ilgili belgelerden hareketle ortaya çıkarılması, süreçte gerçekleştirilen, gerçekleştirilebilecek uzaktan eğitim uygulamaları, salgın sürecinde karşılaşılan Türkçe öğretimiyle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri şeklinde bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Makalelerde nitel araştırma yaklaşımının (f=32) ağırlıklı olarak kullanıldığı ve 41 makalenin 22'sinin durum çalışması yöntemiyle tasarlandığı ulaşılan sonuçlar arasındadır. Makalelerin örneklem ya da araştırma grubunu ise ağırlıklı olarak ana dili veya yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri, ana dili ya da yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri oluşturmaktadır. 41 makalede 188 anahtar sözcük kullanıldığı tespit edilmiştir. uzaktan eğitim (21), COVID 19 (17), Türkçe eğitimi (5), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (4), uzaktan öğretim (4), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (3), yabancılar Türkçe öğretimi (3), Türkçe öğretmeni (3), Türkçe dersi (3), Koronavirüs (3), pandemi (3), salgın (3), COVID-19 pandemisi (2), içerik analizi (2), ilköğretim yazma öğretimi (2), temel dil becerileri (2), Türkçe öğretimi (2), Türkçe öğretmenleri (2) en sık kullanılan anahtar sözcüklerdir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretimi, uzaktan eğitim, uzaktan öğretim.

### Kaynakça

Bayburtlu, Y.S. (2020). COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.

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.

Güneş, F. (2000). Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. 20. Basım. Ankara: Nobel Yayın.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189.

Pılandı, H., Saltık, O.& Zenci, Z.Ç. (2020). Açık ve uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri için temel ilkeler. Uluslararası Beşeri İlimler ve Eğitim Dergisi, 6(14). 516-529.

Ulutaş, B. (2015). Doküman analizi. Seggie, F. N., & Bayyurt. Y. (Ed.) (2015). Nitel araştırma yöntem teknik analiz ve yaklaşımları içinde ss. 279-297. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2012). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Evaluation of the Integration of Col Elements into Emergency Remote Learning Environment

Ayşegül Liman Kaban

Bahçeşehir Üniversitesi

### Problem Durumu

The COVID-19 catastrophe has interrupted education for nearly 1.6 billion learners around the world (UNITED Nations ,2020). When the COVID-19 pandemic began in Turkey, it was the middle of the spring term and as in many other countries all around the world, universities and schools had to turn quickly to online and interactive education platforms, embracing remote forms of teaching and learning whereas closures of the schools and universities were announced (Liman Kaban & Aşçı, 2021). As the literature is analyzed, Moore and Anderson, (2003) claim that studies on online learning can be traced back to earlier distance education and telecommunication endeavors. Majority of these studies were about practical topics of the growth and employment of the distance education (Sunal, Sunal, Odell, & Sundberg, 2003). The purpose of this study is to analyze the literature and create a mind map to design an online course for educators who would like to increase collaboration in their classes.

Since the creation of the Col survey, the instrument has been used in various settings (Stenbom, 2018). To have some self-directed, lifelong learners in the current technology-driven knowledge age (Scardamalia and Bereiter 2006), it is valuable to convert our instructions from an instructor-led to a collaboration driven mode of learning in higher education settings. When a collaborative online learning is used, creation of environment is a challenge as building online collaborative learning environment is complex, multidimensional issue. So this phenomenon needs to be analyzed multiple perspectives. Ouyand and Scharber (2017) also supports this view by stressing the difficulties of designing and maintaining online connections in online higher education courses. The purpose of the study was to understand the relationship between online presences, which are called as teaching, social, and cognitive presences, and learning satisfaction and learning.

Research questions:

1. How do online social, cognitive and teaching presences influence participants learning satisfaction and learning in an online course?
2. How do community of inquiry presences associate with the overall learning satisfaction and learning in online course?

### Yöntem

Online Collaborative Learning was the name of the master's course. The course was carried online through the use of asynchronous and synchronous platforms collecting together course participants who were interested in Online Collaborative Learning. Materials, online 30-minute weekly feedback sessions, and weekly three hour synchronous sessions facilitated the participants in the study to recognize a research focus and create a collaborative study. Finally, the participants share their findings in the synchronous sessions at the end of the course. The setting of the research was a master level online course which was titled as Online Collaborative Learning in Turkey. The focus of the course was the theories of online collaborative learning and best practices of building online learning communities. Forty-eight graduate students (26 females and 22 males) enrolled the course during the 15-week semester of Fall 2020. The instructor hosted this online course in a learning management system which is called itslearning.

### Data Analysis

Both qualitative and quantitative data analysis were used. The Likert scale items were analyzed through descriptive statistics using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Means of items, modes and standard deviations were examined. In order to understand the relations between different elements of the Community of Inquiry framework, the Spearman Rank Correlation Coefficient in SPSS were used. The reliability of the questionnaire was calculated through Cronbach's alpha which generated an alpha level of 0.92 ( $\alpha = .92$ ). As a score which is more than 0.7 means high internal consistency, the findings of the analysis of the questionnaire can be seen reliable.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the findings of the study, social and cognitive presences were correlated. When the learner has a positive perception toward the learning environment when online collaborative tasks are used. It is possible to claim that



community of inquiry presences positively correlates each other. Another vital consequence is that the inclusion of collaborative tasks strengthens this positive correlation when the course content is designed and implemented to include tasks which reflect social, cognitive, and teaching presence of the Col framework. Sample size in this study is limited. In the future, with bigger groups of participants can be conducted to increase the validity.

**Anahtar Kelimeler:** community of inquiry, collaboration, social presence, cognitive presence, teaching presence

#### **Kaynakça**

Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(2-3), 3-23.

Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233–250.

Arbaugh, J.B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S.R., Garrison, D.R., Ice, P., Richardson, & Swan, K.P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and higher Education*, 11(3-4), 133-136.

Barbera, E., Garcia, I., & Fuertes-Alpiste, M. (2017). A co-design process microanalysis: Stages and facilitators of an inquiry-based and technology-enhanced learning scenario. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(6), 104–126.

Bates, A. and Poole, G. (2003) *Effective Teaching with Technology in Higher Education: Foundations for Success* San Francisco: Jossey-Bass

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches.*, Oxford: Elsevier, pp.1-19, 1999. fahal-00190240f

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 31–36

Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2013). Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 17, 84–89.

Ouyang, F., & Scharber, C. (2017). The influences of an experienced instructor’s discussion design and facilitation on an online learning community development: A social network analysis study. *The Internet and Higher Education*, 35, 33–47.

Paloff, R. and Pratt, K. (2005). *Collaborating Online: Learning Together in Community* San Francisco: Jossey-Bass

Rockinson-Szapkiw, A., & Wendt, J. (2015). Technologies that assist in online group work: A comparison of synchronous and asynchronous computer mediated communication technologies on students' learning and community. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 24(3), 263-279.

Shea, P., Hayes, S., Smith, S. U., Vickers, J., Bidjerano, T., Pickett, A., ... Jian, S. (2012). Learning presence: Additional research on a new conceptual element within the Community of Inquiry (Col) framework. *Internet and Higher Education*, 15(2), 89–95. Doi:10.1016/j.iheduc.2011.08.002

Smith, B. L., and MacGregor, J. T. (1992). "What is collaborative learning?" In Goodsell, A. S., Maher, M. R., and Tinto, V. (Eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, & Assessment, Syracuse University.

Szeto, E. (2015). Community of inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching? *Computers & Education*, 81, 191–201.

United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*.

Wanstreet, C. E., & Stein, D. S. (2011). Presence over time in synchronous communities of inquiry. *American Journal of Distance Education*, 25(3), 162–177. doi:10.1080/08923647.2011.590062

## Öğrenci Yanıt Sistemlerinin Kullanımı: Soru Sayısına, Ayrılan Süreye ve Oluşturduğu Bilişsel Yüke Yönelik Öğrenci Görüşleri\*

Ömer Koçak

Atatürk Üniversitesi

### Problem Durumu

Gün geçtikçe öğrenci merkezli eğitim sürecinin desteklenmesi için etkileşimin ve meşguliyetin artırılmasına yönelik yeni teknolojiler geliştirilmekte veya mevcut teknolojiler eğitim ortamlarına adapte edilmektedir (Mayhew vd., 2020). Son dönemlerde eğitim ortamlarında kullanımı yaygınlaşan teknolojilerden biri olan öğrenci yanıt sistemleri (ÖYS) öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayarak, derse yönelik motivasyonlarını, meşguliyetlerini ve etkileşimlerini artırmaktadır (Plump ve LaRosa, 2017). ÖYS'lerinin tarihi 1970'li yıllara dayansa da (Morillas Barrio vd., 2016) yaygınlaşmasının son 10 yıl içerisinde olduğu söylenebilir. Çünkü 70'li yıllarda kullanımı başlayan ÖYS'ler clicker cihazını gerektirirken gelişen teknolojiyle internet ve akıllı telefonlar aynı işlevleri yerine getirebilmektedirler. Günümüzde Kahoot!, Quizizz, Quizlet, Socrative, Mentimeter, TopHat, Pool Everywhere, Learning Catalytics ve iClicker gibi çok sayıda internet aracılığıyla akıllı telefonlar üzerinden yanıt verilebilen ücretli veya ücretsiz ÖYS'ler bulunmaktadır (Ault ve Horn, 2018; Orhan Gökşün ve Gürsoy, 2019). Bu araçlardan bazıları oyun unsurları (müzik, ödül, liderlik tablosu vb.) içerirken bazı araçlar oyun unsurları içermeden sadece öğrencilerden aldıkları yanıtları grafik veya tablolarla özetleyerek sunmaktadır (Wang ve Tahir, 2020). ÖYS'lerin çeşitli değişkenlere (meşguliyet, akademik başarı, kaygı vb.) etkisini ortaya çıkarmaya yönelik çok sayıda deneysel araştırmanın (Gündüz ve Akkoynlu, 2020; Liu vd., 2019; Turan ve Meral, 2018) olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖYS'lerin avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya çıkarmaya yönelik alan yazın taraması (Hussain ve Wilby, 2019; Wang ve Tahir, 2020) türünde de çalışmaların olduğu görülmektedir. Alan yazında deneysel ve literatür taraması türündeki araştırmalarda ÖYS'lerin derste kullanımının avantajları sıklıkla ifade edilse de öğrenci yanıt sistemlerinin ders içerisine nasıl dahil edilmesi gerektiği konusunda bu araştırmaların yeterli detay sunmadığı söylenebilir. Derse nasıl entegre edilmesi gerektiğine ilişkin araştırmalarında veriye dayalı olmadığı ve genellikle araştırmacıların görüşlerini yansıttığı görülmektedir (Ault ve Horn, 2018; Plump ve LaRosa, 2017). Bu çalışmanın amacı ÖYS'lerin ders içerisinde kullanımına yönelik öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çünkü diğer öğretim teknolojilerinde olduğu gibi aşırı veya yersiz kullanımı öğrencilerin sıkılmasına ve verim alınamamasına neden olmaktadır. Bu bağlamda çalışmamızda öğrencilerin sorulan soru sayısına ve soru sayısına bağlı olarak ayrılan zaman dilimlerine yönelik görüşleri ve bilişsel yük düzeyleri incelenmiştir. Aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Haftalara göre öğrencilerin bilişsel yükleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) ÖYS'lerde sorulan soru sayısına ve ayrılan süreye göre öğrencilerin görüşleri farklılaşmakta mıdır?
- 3) ÖYS'lerde sorulabilecek soru sayısına ve ayrılacak süreye yönelik öğrenci görüşleri nasıldır?

### Yöntem

Bu çalışma deneysel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel araştırma desenlerinden tek grup son-test deseninde tasarlanmıştır. Deney ve kontrol grubu oluşturulamaması ve uygulama öncesi ön test yapılmasına gerek olmadığı için bu araştırma deseni tercih edilmiştir (McMillan ve Schumacher, 2013). Çalışmanın katılımcılarını 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde Bilgi ve Belge Yönetimi bölümünde uzaktan canlı dersler aracılığıyla Araştırma Yöntemleri dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olduğu için 66 öğrenci (Erkek: 20; Kadın:46) araştırmaya dahil olmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak bilişsel yük ölçeği ve iki sorudan oluşan 5'li likert türünde anket formu kullanılmıştır. Ankette öğrencilerin ÖYS'de sorulan soru sayısını ve ayrılan zaman dilimini değerlendirmelerine yönelik soruları yanıtlamaları istenmiştir. Ayrıca altı haftanın sonunda rastgele seçilen 13 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmede ise aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Quizizz'de sorular için ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
  - a. Daha uzun olursa ne gibi sonuçlar oluşur?
  - b. Daha kısa olursa ne gibi sonuçlar oluşur?
  - c. Bir ders saatinde maximum kaç dakika zaman ayrılmalı?

- b) Quizizz uygulaması yapılırken sizce kaç soru sorulması gerekir?
- Çok fazla sayıda soru olursa ne gibi sonuçları olur?
  - Çok az sayıda soru olursa ne gibi sonuçları olur?

Araştırma toplamda 6 hafta sürmüştür. Haftalık online canlı dersler 60 dakika olarak düzenlenmiştir. Araştırma sürecinde ÖYS iki hafta 6'şar soru 10 dakikalık zaman diliminde, iki hafta 8'er soru 13 dakikalık zaman diliminde ve iki hafta 10'ar soru 16 dakikalık zaman diliminde uygulanmıştır. ÖYS olarak internet tabanlı çalışan Quizizz yazılımı kullanılmıştır. Haftalık olarak dersin bitiminde bilişsel yük ölçeği ve iki soruluk anket uygulanmıştır. Öğrencilerin 6 haftalık bilişsel yük değişimlerini ortaya çıkarmak için tekrarlı ölçümler ANOVA tekniği kullanılmıştır. ÖYS'de sorulan soru sayısının ve ÖYS'ye ayrılan zaman diliminin fazla olup olmadığına ilişkin görüşlerin değişimini belirlemek için de tekrarlı ölçümler ANOVA tekniği kullanılmıştır. Görüşme aracılığıyla elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada farklı soru sayısı ve sürelerde derse entegre edilen ÖYS'lerin oluşturduğu bilişsel yüke ve soru sayısı ile ayrılan süreye ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların üç farklı soru sayısı ile ÖYS'lerin entegre edildiği derslerin oluşturduğu bilişsel yük düzeyleri 6 hafta bilişsel yük ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Tekrarlı ölçümler ANOVA testi yapılarak haftalara göre bilişsel yük düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Üç farklı soru sayısı ve sürede ÖYS'lerin entegre edildiği derslerin oluşturduğu bilişsel yük düzeyleri arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir ( $F(5, 65)=1.80, p > .11$ ). Bu sonuç ÖYS'lerde sorulan soru sayısının ve ayrılan zaman diliminin bilişsel yük düzeyinde farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

İkinci araştırma sorusunda ÖYS'lerde sorulan soru sayısının ve ÖYS'lere ayrılan zaman diliminin yeterli olup olmadığı incelenmiştir. Haftalara göre soru sayısına ilişkin öğrencilerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ( $F(5, 65)=2.84, p < .05$ ). Yani 6, 8 veya 10 sorudan oluşan bir ÖYS uygulamasının derse entegre edilmesinin öğrenciler açısından farklı değerlendirildiği söylenebilir. Yapılan çoklu karşılaştırma testinde öğrencilerin 6 sorudan oluşturulan ÖYS uygulamalarını diğer soru sayılarına kıyasla yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Yani ÖYS uygulamalarında 6 sorunun az olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin ÖYS'lere ayrılan zaman dilimlerine ilişkin görüşlerinin de farklılaştığı tespit edilmiştir. Uygulamanın 5. haftasında ÖYS'ye ayrılan zaman diliminin diğer haftalara oranla daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir.

Üçüncü araştırma soruna yanıt vermek için 13 öğrenci ile yapılan görüşme analiz edilmiştir. Öğrencilere Quizizz etkinliğinde sorulması gereken ideal soru sayısının kaç olması gerektiği sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu 5 ila 10 soru aralığında soru sorulmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca 10 ila 20 soru aralığında soru sorulması gerektiğini de iki öğrenci belirtmiştir. Öğrencilere fazla sayıda veya az sayıda soru sorulursa ne gibi sonuçlarının olacağı sorulmuştur. Fazla sayıda soru sorulduğunda;

Sonuç olarak ÖYS'lerde sorulan soru sayısının bilişsel yükü anlamlı düzeyde değiştirmedeği belirlenmiştir. ÖYS'lerde 6 soru sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. ÖYS'lere ayrılan sürenin ise çok uzun olmaması gerektiği belirlenmiştir. 16 dakikalık ÖYS uygulamasının fazla olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** öğrenci yanıt sistemi, uzaktan eğitim, bilişsel yük, öğrenci görüşü, soru sayısı

### Kaynakça

- Ault, M. J., & Horn, C. K. (2018). Increasing active engagement: Guidelines for using student response systems. *Journal of Special Education Technology, 33*(3), 207–216. <https://doi.org/10.1177/0162643418775745>
- Gündüz, A. Y., & Akkoyunlu, B. (2020). The gamification tool for the classroom response systems: Kahoot! *Hacettepe Eğitim Dergisi, 35*(3), 480–488. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019052870>
- Hussain, F. N., & Wilby, K. J. (2019). A systematic review of audience response systems in pharmacy education. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 11*(11), 1196–1204. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.07.004>
- Liu, C., Sands-Meyer, S., & Audran, J. (2019). The effectiveness of the student response system (SRS) in English grammar learning in a flipped English as a foreign language (EFL) class. *Interactive Learning Environments, 27*(8), 1178–1191. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1528283>

Mayhew, E., Davies, M., Millmore, A., Thompson, L., & Pena Bizama, A. (2020). The impact of audience response platform Mentimeter on the student and staff learning experience. *Research in Learning Technology*, 28(0), 1–16. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2397>

Mcmillan, J., & Schumacher, S. (2013). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson Education.

Morillas Barrio, C., Munoz-Organero, M., & Sanchez Soriano, J. (2016). Can gamification improve the benefits of student response systems in learning? An experimental study. *IEEE Transactions on Emerging Topics in Computing*, 4(3), 429–438. <https://doi.org/10.1109/TETC.2015.2497459>

Orhan Göksün, D., & Gürsoy, G. (2019). Comparing success and engagement in gamified learning experiences via Kahoot and Quizizz. *Computers and Education*, 135(January), 15–29. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.015>

Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for eLearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151–158. <https://doi.org/10.1177/2379298116689783>

Turan, Z., & Meral, E. (2018). Game-based versus to non-game-based: The impact of student response systems on students' achievements, engagements and test anxieties. *Informatics in Education*, 17(1), 105–116. <https://doi.org/10.15388/infedu.2018.07>

Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers and Education*, 149, 103818. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>

\* Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SBA-2021-9194 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

## Öğretmen Adaylarının Farklı Profildeki Kişiler İçin “Dijital Duyarlılık” Eğitimi Planlama Önerileri: Öğrenciler, Veliler, Öğretmenler

Fulya Torun

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

### Problem Durumu

Toplumların 21. yüzyıla uyum sağlayabilmeleri adına çeşitli bileşenlere gereksinim duyulmaktadır. Bu kapsamda 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık (The Partnership for 21st Century Skills, 2019) oluşumu bir çerçeve geliştirmiş olup; bu kapsamda çeşitli gereksinimlerden söz edilmektedir. Bu gereksinimler çeşitli kurumlar ya da kişiler tarafından farklı ifade edilebilseler de temel unsurları benzerdir (Örneğin Trilling ve Fadel, 2009; Van Laar, Van Deursen, Van Dijk ve De Haan, 2017). Üç başlık altında incelenecek olursa bunlar; öğrenme ve inovasyon becerileri, dijital okuryazarlık becerileri ile kariyer ve yaşam becerileridir (Trilling ve Fadel, 2009). Bu üç beceriden dijital okuryazarlık; dijital araçların doğru ve yerinde kullanımı olarak ifade edilebilir. Bilgi toplumunda bu “dijital beceriye” sahip olmak bir zorunluluktur (Ananiadou ve Claro, 2009). Güncel dijital beceri gereksinimleri dikkate alındığında, yaşamın her alanında işe koşulabilmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda özellikle K12 öğrencileri yetiştirilirken farklı ders içeriklerinde dijital becerilerin gerek doğrudan, gerek örtük olarak, gerekse disiplinlerarası bağlamda ders içerik ve etkinliklerinde sunulması; bu becerilere ulaşılabilmesi açısından faydalı olacaktır. Bu nedenle öncelikle farklı branşlardaki öğretmenlerin işbirliği ön plana çıkmaktadır. Özellikle okullarda yer alan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmenlerinin rehberliğinde bu süreçler yapılandırılabilir. Ayrıca da her bir branş öğretmenin bu süreçleri kendi içerikleri bağlamında yapılandırılmaları da önemlidir. Dijital beceriler söz konusu olduğunda göz ardı edilmemesi gereken birçok bileşen yer almaktadır. Özellikle kullanımdaki tehdit ve risklerin farkına varılabilmesi oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmenleri de kendi branşları bağlamında bilişim teknolojilerinin kullanımındaki sosyolojik boyutu irdeleyebilecek ve bu kapsamda yönlendirmelerde bulunabilecek yegane branşlardan biridir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenlerinin, bilişim teknolojileri öğretmenleri ile birlikte yapacakları planlamalar oldukça önemlidir. Öncelikle “dijital duyarlılık” sahibi bireyler yetiştirebilmek için bu süreçte katkısı olabilecek tüm paydaşlara, yani farklı profillerdeki kişilere ulaşılması gereklidir. Farklı profiller söz konusu olduğunda şüphesiz ilk akla gelen ve öğrencilerin bire bir iletişimde oldukları veliler ve öğretmenlerin “dijital duyarlılığa” sahip olmaları ve öğrencileri nasıl yönlendirebileceklerini ya da onların karşı karşıya oldukları olası tehditleri görebiliyor olmaları gerekir. Bu kapsamda sosyal bilgileri öğretmen adaylarının tüm bu bileşenler dikkate alınarak öğrenci, veli ve öğretmenlerin “dijital duyarlılık” bağlamında nasıl farkındalığa ulaşabileceklerine odaklanmaları amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bu bireyler için geliştirilebilecek olası farkındalık eğitimlerinin planlamalarının nasıl yapılabileceğine dair görüş ve önerilerini ortaya koymaları meslek hayatlarında onlara fikir vermeleri adına önemli olacağı gibi, alanyazın için de önemli bir katkı sunacaktır. Çalışmada vurgulanmakta olan “dijital duyarlılık” kavramı kapsamında; dijital vatandaşlık, bilişim güvenliği ve dijital bağımlılık konuları dikkate alınarak öğretmen adaylarının görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

### Yöntem

Çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl için gerekli görülen dijital beceriler bağlamında ilgili araçların doğru kullanımına yönelik olarak farklı profildeki bireylere yönelik “dijital duyarlılık” eğitimi planlama önerilerinin alınmasıdır. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; öğrenciler, veliler ve öğretmenler için ayrı planlama önerilerinde bulunmaları istenmiştir. Çalışmanın temel amacı bağlamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları; farklı profillerdeki bireyler (öğrenci, veli, öğretmen) için;

1. “dijital duyarlılık” bağlamında yapılan vurgular nelerdir?
2. “dijital duyarlılık” alt boyutu olarak “dijital vatandaşlık” konusunda ortaya konulan öneriler nelerdir?
3. “dijital duyarlılık” alt boyutu olarak “bilişim güvenliği” konusunda ortaya konulan öneriler nelerdir?
4. “dijital duyarlılık” alt boyutu olarak “dijital bağımlılık” konusunda ortaya konulan öneriler nelerdir?

Çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerinin esnek ve bütüncül doğrultuda incelemek üzere nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması deseninde, çalışmanın amacı kapsamında incelenen olguya odaklanılarak veriler toplanır ve analiz edilir (Miles ve

Huberman, 2016). Çalışmaya, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda Sosyal Bilgilerde Bilişim Teknolojileri dersini almakta olan 3. Sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. 25 öğrenciden 23'ü çalışmaya katılarak, görüş ve önerilerini sunmuşlardır. Katılımcıların 18'i kadın, 5'i erkektir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarına dokuz görüşme sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

21. yüzyıl gereksinimlerinin önemli bir bileşeni olan dijital becerilere ulaşılabilmesi için farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin almakta oldukları dersler bağlamında disiplinlerarası çalışmaların gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Bu doğrultuda farklı içeriklere sahip derslere ilgili dijital becerilerin entegre edilmesi kadar, dijital beceriler işe koşulurken bireylerin sahip olması gereken soyut kavramlara da sahip olunması gereklidir. Dijital vatandaşlık bunlardan en kapsamlı olanlardan biridir. Ek olarak bilişim güvenliği ve dijital bağımlılık tehditlerinin de farkına varılması oldukça önemlidir. Öğrenciler için bu süreçlerin sağlıklı gerçekleştirilebilmesi adına birçok farklı profildeki bireyin benzer farkındalıklara sahip olması ve işbirliği halinde olmaları önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın katılımcı olan 23 sosyal bilgiler öğretmen adayının ilgili profildeki kişiler için kendi alanları perspektifinde dijital vatandaşlık, bilişim güvenliği ve dijital bağımlılık konuları kapsamında eğitim içeriği önermeleri istenmiştir. İlgili profildeki kişiler öğrenciler, veliler ve öğretmenlerdir. Öğretmen adaylarını ağırlıklı olarak süreci nasıl planladıkları ve izleyecekleri adımlara odaklandıkları görülmekle birlikte; ilgili konulara yönelik olarak önerdikleri içeriklerin alanyazınla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Farklı profildeki kişiler için sundukları korunma önerileri ile de öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen adayları, dijital vatandaşlık, bilişim güvenliği, çocuk ve internet, dijital bağımlılık, dijital duyarlılık

### Kaynakça

- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers, 41*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (Çev. Edt.: Akbaba Altun, S. & Ersoy, A.) 2. Baskıdan Çeviri). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- The Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st century learning*. [URL: [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf), Erişim tarihi: 26 Nisan, 2021].
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: learning for life in our times. *Jossey-Bass*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Designing and Development of Educational Virtual Reality Campus – EVRECA

Ali Geriş, Nesrin Özdener

Manisa Celâl Bayar Üniversitesi, Marmara Üniversitesi

### Problem Durumu

Virtual reality is defined as the ability of the user to perceive and interact with this environment sensually with the help of special technologies that she wears on her body, within a three-dimensional simulation of a real-world situation/environment created on the computer (Jost, Cobb & Hämmerle, 2019; Neğu, Matu, Sava & David, 2016; Schwind, Leusmann & Henze, 2019; Serin, 2020). When we look briefly at the history of virtual reality, it is seen that this technology started to develop from the second half of the twentieth century and increased its prevalence especially at the beginning of the twenty-first century. As a result of this situation, the use of virtual reality in educational environments is increasing day by day. However, despite the ever-increasing innovations, developments, and effective studies, it is known that there are deficiencies and problems in researches in this field due to the nature of science. Considering the problems in the literature in general, it is seen that the first thing that strikes the eye is the insufficient attention to pedagogical elements in the design process of educational virtual reality environments (Radianti, Majchrzak, Fromm & Wohlgenannt, 2020; Kaminska et al., 2019). Besides, it is noteworthy that the design processes are not explained comprehensively, and this causes the repeatability levels of the studies to remain at a very low level (Radianti, Majchrzak, Fromm & Wohlgenannt, 2020; Kaminska et al., 2019). These basic problems that emerged during the development process cause the developed educational virtual reality environments to have great deficiencies in subjects such as learning theories, learner acquisitions, and the correct execution of the measurement and evaluation processes of the training (Chavez & Bayona, 2018; Jensen & Konradsen, 2018; Queiroz, Nascimento, Tori & da Silva Leme, 2019; Radianti et al., 2020). However, although many factors can affect learners in an educational process conducted in virtual reality environments (sense of presence, cyber-sickness, cognitive load, physical health problems, graphic quality, virtual reality technologies, etc.), it is observed that only one of these elements are generally focused on in studies. However, it has been stated by many researchers that detailed studies are needed to examine different factors affecting user performance at the same time (Çağlar, 2019; Feng, González, Amor, Lovreglio & Cabrera-Guerrero, 2018; Suh & Prophet, 2018). Similarly, many education researchers working in the field of educational virtual reality stated that there is a need for comprehensive studies on the learning experiences of individuals with virtual reality Technologies (Aebersold, Rasmussen & Mulrenin, 2020; Baceviciute, Mottelson, Terkildsen & Makransky, 2020; Gonzalez Lopez et al., 2019). Researchers have defined the greatest deficiency at this point as the insufficient number of training in which learners can use not only cognitive but also psychomotor skills in the virtual reality environment (Chavez & Bayona, 2018; Queiroz, Nascimento, Tori & da Silva Leme, 2019; Radianti et al., 2020). The main purpose of this study, which is based on the points in the literature and stated in this section, is to design an educational virtual reality environment where many of the problems in the literature are addressed in a holistic manner and to manage the development process.

### Yöntem

As a result of the literature review, it was decided to use the VRID design model in the study, since it includes both pedagogical steps and technical issues. The VRID design model developed by C. J. Chen (2009) has a structure consisting of four main steps and twelve sub-items, including learning theories and strategies. VRID design model has been named as four main steps (1) Define, (2) Design, (3) Development, and (4) Evaluation.

During the design of the platform, which was developed in the light of the VRID design model and named the Educational Virtual Reality Campus (EVRECA), first of all, the steps in the define step of the model were carried out. In this step, first of all, the participatory team to take part in the development process was determined, and then the appropriateness studied and feasibility studies were carried out for the project. Then, under the Design step, macro and micro strategies suitable for education to be included in the virtual reality environment were created. Within the scope of macro strategies, the objectives of the education to be provided in the virtual reality environment, the integrative goal, enterprise scenario, and support tools were determined. Usability principles of the educational virtual reality environment are regulated within the scope of micro strategies. In the development section, it was first decided on which platform the virtual reality environment will be developed. After this process, the process of developing three-dimensional, two-dimensional, and auditory components to be used in the educational environment was carried out.

Within the scope of the last step, the Evaluation step, a small group evaluation (pilot study) and effectiveness evaluation (main study) process will be carried out.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

The Educational Virtual Reality Campus, designed and developed within the scope of this study, is expected to be a pioneer in the field of virtual reality. With the training that can be provided in the Educational Virtual Reality Campus, an opportunity can be created for learners to receive training that may be dangerous in physical environments or that cannot be performed or reproduced due to financial reasons. At the same time, with the platform, which enables training in which psycho-motor skills are also used in virtual reality environments, different activities and evaluation methods will be offered to the participants. Thus, training processes carried out in virtual reality environments can be followed more effectively.

Educational Virtual Reality Campus can be an important tool for researchers who want to work in this field. In future studies, different psychological (motivation, mood, anxiety, cyber-sickness, etc.), cognitive (cognitive load, problem-solving, cognitive problems, etc.), and physical (eye dryness, nausea, dizziness, etc.) elements can also be tested through this platform. On the other hand, conveying all the steps of the development process of the platform can guide researchers who will work in this field on how to manage the process.

**Anahtar Kelimeler:** Virtual Reality, Educational Campus, Internet of Things, Presence, IVRLE, EVRECA

### **Kaynakça**

- Aebersold, M., Rasmussen, J. & Mulrenin, T. (2020). Virtual Everest: Immersive Virtual Reality Can Improve the Simulation Experience. *Clinical Simulation in Nursing*, 38, 1-4.
- Baceviciute, S., Mottelson, A., Terkildsen, T. & Makransky, G. (2020). Investigating Representation of Text and Audio in Educational VR using Learning Outcomes and EEG. Paper presented at the Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems.
- Chavez, B. & Bayona, S. (2018). Virtual reality in the learning process. Paper presented at the World Conference on Information Systems and Technologies.
- Chen, C. J. (2009). Theoretical Bases for Using Virtual Reality in Education. *Themes in Science and Technology Education (Special Issue)*, 71-90.
- Çağlar, C. (2019). *Yabancı Dil Öğretiminde Seyahat İngilizcesi İçin Sanal Gerçeklik Uygulamasının Geliştirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.*
- Feng, Z., González, V. A., Amor, R., Lovreglio, R. & Cabrera-Guerrero, G. (2018). Immersive virtual reality serious games for evacuation training and research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 127, 252-266.
- Gonzalez Lopez, J. M., Jimenez Betancourt, R. O., Ramirez Arredondo, J. M., Villalvazo Laureano, E. & Rodriguez Haro, F. (2019). Incorporating virtual reality into the teaching and training of Grid-Tie photovoltaic power plants design. *Applied Sciences*, 9(21), 4480.
- Jensen, L. & Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1515-1529.
- Jost, P., Cobb, S. & Hämmerle, I. (2019). Reality-based interaction affecting mental workload in virtual reality mental arithmetic training. *Behaviour & Information Technology*, 1-17.
- Kamińska, D., Sapiński, T., Wiak, S., Tikk, T., Haamer, R. E., Avots, E., et al. (2019). Virtual Reality and Its Applications in Education: Survey. *Information*, 10(10), 318.
- Neguț, A., Matu, S.-A., Sava, F. A. & David, D. (2016). Task difficulty of virtual reality-based assessment tools compared to classical paper-and-pencil or computerized measures: A meta-analytic approach. *Computers in Human Behavior*, 54, 414-424.
- Queiroz, A. C. M., Nascimento, A. M., Tori, R. & da Silva Leme, M. I. (2019). Immersive virtual environments and learning assessments. Paper presented at the International Conference on Immersive Learning.

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J. & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778.

Schwind, V., Leusmann, J. & Henze, N. (2019). Understanding Visual-Haptic Integration of Avatar Hands Using a Fitts' Law Task in Virtual Reality Proceedings of Mensch und Computer 2019 (pp. 211-222).

Serin, H. (2020). Virtual Reality in Education from the Perspective of Teachers. *Amazonia Investiga*, 9(26), 291-303.

Suh, A. & Prophet, J. (2018). The state of immersive technology research: A literature analysis. *Computers in Human Behavior*, 86, 77-90.

## COVID-19 Salgını Döneminde Açık ve Uzaktan Öğretime Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Bir Literatür Taraması

Mücahit Öztürk

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Açık ve uzaktan öğretim uzun zamandır yüz yüze eğitime alternatif ve destekleyici olarak yararlanılan bir süreç olarak dikkat çekmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler internet ve web teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte çevrimiçi olarak yürütülen açık ve uzaktan öğretimi aktif bir şekilde kullanmaktadır. Geçtiğimiz yıl beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan COVID-19 salgını küresel bir boyut kazanmış gündelik yaşamın tüm alanlarını derinden etkilemiştir. Salgın sürecinde eğitim ve öğretimin geleneksel şekilde yüz yüze ortamda sürdürülemeyeceği görülmüştür. Açık ve uzaktan öğretim için gerekli alt yapıya ve teknolojilere sahip ülkeler eğitim ve öğretim süreçlerini kesintiye uğratmadan hızlı bir şekilde tüm kademelerde çevrimiçi ortama taşımıştır. Ancak kurumların yeterli alt yapıya sahip olmasının tek başına yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Açık ve uzaktan öğretim süreci öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, teknoloji ve öğrenme kaynağı gibi farklı bileşenleri içeren çok boyutlu bir yapıdır. Öğretmenlerin açık ve uzaktan öğretime ilişkin teknolojik, pedagojik ve alan bilgilerinin yeterli olması öğrencilerin de çevrimiçi ortamdaki içeriklere ve derslere erişebilecek araç, gereç ve internet alt yapısı ile teknik becerilere sahip olması önemlidir. Eğitim kurumlarından hem öğretmenlere hem de öğrencilere gerekli akademik ve teknik desteği sağlaması ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmeleri beklenmektedir (Arici, 2020; van der Spoel ve diğ., 2020). İlk ve orta dereceli okullar için öğrenci velilerinin yönlendirilmesi ve öğretmenlerle eş güdüm içerisinde sürece katılmaları önemli katkılar sağlayabilir (Davis ve diğ., 2021). Bu çerçevede araştırmacılar uzun zamandır açık ve uzaktan öğretim sürecinin farklı bileşenlerine yönelik çalışmalar yapmaktadır. Ancak COVID-19 salgını sürecinde ani bir şekilde açık ve uzaktan öğretime geçilmiştir. Birçok öğretmen ve öğrenci için yeni ve daha önce deneyimlenmeyen bir süreç olan açık ve uzaktan öğretime yönelik çalışmalar yeniden artmaya başlamıştır. Yaklaşık üç dönemdir devam eden açık ve uzaktan öğretimin salgın bitse de yüz yüze eğitimi destekleyici olarak devam edeceği düşünüldüğünde daha etkili ortamların tasarlanmasında farklı bileşenlerden alınan geribildirimlerin önemli olduğu değerlendirilmektedir (Scull ve diğ., 2020). Bu çalışmada salgın döneminde yürütülen açık ve uzaktan öğretim sürecini öğretmen, öğretim elemanı, öğrenci, yönetici ve veli açısından değerlendiren çalışmalar incelenmiştir. Çalışmaların sonuçları araştırma yapılan ülkeye, araştırma grubuna ve kullanılan teknolojilere göre farklılaşabilmektedir. Bu çalışmada uluslararası literatürdeki çalışmaların sonuçları incelenerek açık ve uzaktan öğretime sürecinin avantajları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin farklı perspektifler sunulmaya çalışılacaktır.

### Yöntem

Bu çalışmada COVID-19 salgını sürecinde açık ve uzaktan öğretimi öğretmen, öğretim elemanı, öğrenci, yönetici ya da veli açısından değerlendiren çalışmaların sonuçları betimlenmiştir. Öğrenciler grubunda pedagojik eğitim alan öğretmen adayları ayrı bir başlık halinde incelenmiştir. Salgın döneminde açık ve uzaktan öğretim sürecine ilişkin yapılan araştırmalar doküman analizi ile incelenmiştir. Doküman analizi elektronik ya da basılı materyallerin hedeflenen olgular doğrultusunda incelendiği sistematik bir yöntemdir (Kıral, 2020). Doküman analizi yapılırken Arksey ve O'malley's (2005) tarafından ortaya konulan 5 aşamalı kapsamlı inceleme tekniği kullanılmıştır. Literatür taraması için eğitim araştırmalarının tarandığı ERIC, EBSCO Education source ve Social Sciences Citation Index gibi indekslerde taramalar yapılmıştır. Tarama yapılırken, COVID-19, COVID-19 students, COVID-19 pre-service teachers, COVID-19 instructor, COVID-19 teaching, COVID-19 parents, COVID-19 managers, Distance education, Online learning, Open and distance learning gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Belirtilen indekslerdeki taramalar sonucunda 204 araştırma makalesine ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmalar içerisinde açık ve uzaktan öğretime ilişkin akademik performans, memnuniyet, kaygı, ilgi ve tutum gibi değişkenleri inceleyen betimsel ve ilişkisel çalışmaların yanında teorik çalışmalara da ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmanın kapsamı açık ve uzaktan öğretime ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretim elemanlarının, yöneticilerin ve velilerin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmaların değerlendirmesini içermektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında olmayan çalışmalar değerlendirmeden çıkarılmış ve 54 çalışma incelenmiştir. Araştırmaların sonuçları öğrenci, öğretmen adayı, öğretmen, öğretim elemanı, yönetici ve veli açısından açık ve uzaktan öğretim sürecinde ortaya çıkan avantajlı durumlar, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri temalarında analiz edilmiştir. Bu temalara ilişkin araştırmaların bulgularına dayalı olarak kodlar ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca bu kodları ortaya çıkaran çalışmaların sayısı da frekans olarak gösterilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde salgın sürecinde açık ve uzaktan öğretime ilişkin öğrenciler ve öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmaların çoğunlukta olduğu söylenebilir. Öğrenci velileri ve yöneticilere yönelik yapılan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm araştırma gruplarında açık ve uzaktan öğretime ilişkin karşılaşılan sorunların avantajlı durumlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrenciler açısından açık ve uzaktan öğretim sürecinde öğrenme deneyimi kazanma, alternatif eğitim alma ve proje geliştirme açısından avantajlı yönler bulunurken internet bağlantısı, altyapı ve sistem, erişim, teknik bilgi, destek, etkileşim, ilgi, katılım, zaman yönetimi, işbirliği, motivasyon, psikolojik ve fizyolojik problemler gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlara ilişkin olarak etkileşim ve işbirliğinin geliştirilmesi, ders içeriklerinin zenginleştirilmesi, alt yapının geliştirilmesi, uygulamalı derslerin yüz yüze yapılması gibi öneriler getirilmiştir. Öğretmen ve öğretim elemanları açısından teknoloji kullanımı, işbirliği, mesleki gelişim, evden çalışma, öğrenme, zamanı etkili kullanma ve empati kurma gibi olumlu durumlar ortaya çıkarken altyapı ve sistem, akademik ve teknik bilgi, aile ilişkileri, değerlendirme, iş yükü, stres ve etik kurallara ilişkin sorunlar belirlenmiştir. Kurumsal desteğin, meslektaş paylaşımının ve teknik desteğin artırılması önerilmiştir. Öğrenci velileri avantajlı bir durum ifade etmezken psikolojik ve fizyolojik sorunlar, tükenmişlik ve sosyalleşme sorunlarını öne çıkarmıştır. Yöneticiler teknoloji ve mesleki gelişim açısından avantajlı durumları öne çıkarırken öğrenci erişimi açısından sorunlar bulunduğunu ifade etmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Açık ve uzaktan öğretim, Çevrimiçi öğrenme, Uzaktan eğitim, Doküman analizi

## Kaynakça

- Arici, B. (2020). Analysis of University Students' Opinions on the COVID-19 Process and the Distance Education Method Applied in This Process: The Sample of Mus Alparslan University. *African Educational Research Journal*, 8, 344-352.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.
- Aytaç, T. (2020). The Problems and Opinions of School Administrators during COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study from Turkey. *European Journal of Educational Sciences*, 7(4), 57-79.
- Davis, C. R., Grooms, J., Ortega, A., Rubalcaba, J. A. A., & Vargas, E. (2021). Distance learning and parental mental health during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(1), 61-64.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Longhurst, G. J., Stone, D. M., Duloher, K., Scully, D., Campbell, T., & Smith, C. F. (2020). Strength, weakness, opportunity, threat (SWOT) analysis of the adaptations to anatomical education in the United Kingdom and Republic of Ireland in response to the COVID-19 pandemic. *Anatomical sciences education*, 13(3), 301-311.
- Scull, J., Phillips, M., Sharma, U., & Garnier, K. (2020). Innovations in teacher education at the time of COVID19: an Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 497-506.
- van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E., & van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the COVID19-pandemic in the Netherlands. *European journal of teacher education*, 43(4), 623-638.

## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Muhammed Kürşat Öksüzoğlu, İrem Elçi

Fırat Üniversitesi, Siirt Üniversitesi

### Problem Durumu

21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, birçok kurum ve sektörün yanısıra eğitim sistemlerini dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecini etkilemiştir (Orhan Göksün, Filiz ve Kurt, 2018, s.508; Çelik, 2020a, s.212). Bu durum, eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerde değişikliklere neden olmuştur. Günümüzde teknolojik gelişmeleri takip eden, araştıran, sorgulayan, değerlendiren ve teknolojiyi anlamlı bir şekilde öğrenme ortamlarıyla bütünleştiren, teknoloji okuryazarı öğretmenlere ihtiyaç vardır. Nitekim Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği'ne (ISTE) göre 21. yüzyılda öğretmenlerin öğrenen, lider, vatandaş, işbirlikçi, tasarımcı, kolaylaştırıcı ve analist gibi rollere sahip olması gerekmektedir. Bu sayede öğretmenler, modern öğretim teknolojilerinden faydalanarak bağımsız öğrenmeyi teşvik eden, öğrenci farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alan özgün öğrenme deneyimleri oluşturabilir (URL-1).

Öğretmenlerin, eğitim-öğretim sürecinde kullanabilecekleri birçok öğretim teknolojisi bulunmaktadır. Öğretim teknolojileri arasında özellikle web 2.0 araçları bilgiye ulaşma, paylaşma, üretme ve kaydetme, iletişim kurma, görsellik sunma, ölçme değerlendirme gibi özellikleri ve kullanım kolaylığı ile ön plana çıkmaktadır (Timur, Timur, Arcagök ve Öztürk, 2020, s. 64). Web 2.0 kavramı ilk olarak O'Reilly ve MediaLive International arasındaki bir konferans oturumunda yapılan beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkmıştır (O'Reilly, 2007, s.17). Web 2.0, kullanıcıların internet ortamında içerik oluşturmasına ve mevcut içeriklere katkıda bulunmasına olanak tanıyan, işbirliği ve sosyal etkileşime yardımcı olan ikinci nesil World Wide Web araçlarıdır (Atıcı ve Yıldırım, 2010, s.287; Yalman ve Başaran, 2018, s.83). Web 2.0 araçları bu özelliklerinden dolayı sosyal yazılımlar olarak da adlandırılmaktadır (Horzum, 2007, s.118). Bu araçlarının sayısı ve sağladığı olanaklar son dönemlerde giderek artış göstermektedir (Timur vd. 2020, s. 64).

Günümüzde Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının en önemli nedenlerinden biri de Aralık 2019 tarihinde Çin'in Hubei eyaletine bağlı Wuhan kentinde ortaya çıkan ve COVID-19 olarak adlandırılan salgın hastalıktır (Çelik, 2020c, s.4). Dört ay gibi kısa bir süre içerisinde Antartika hariç bütün kıtalara yayılan COVID-19 salgını, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde "pandemi" olarak ilan edilmiştir (URL-2; Öngel, Tatlı ve Bozkurt, 2020, s.829). Pandemi sürecinde eğitim ve öğretimin aksamaması için Türkiye'de dâhil olmak üzere dünyadaki birçok ülke yüz yüze eğitime ara vererek uzaktan eğitim sistemine geçmiştir. Ancak uzaktan eğitimde motivasyon kaybı, etkileşim yetersizliği, sosyalleşme eksikliği, ölçme ve değerlendirme eksikliği ve sürece hazırlıksız olunması gibi çeşitli sorunlar ortaya çıkmıştır (Özdoğan ve Berkant, 2020, s.37). Web 2.0 araçlarının kullanıldığı ortamlarda iletişimi, işbirliğini ve etkileşimi arttırması, uzaktan eğitim sisteminde görülen bu sorunların giderilmesine katkı sağlayabilir (Horzum, 2007, s.118). Ayrıca Web 2.0 araçları öğrencilerin; derse olan ilgisini, katılımını, dikkatini arttırır (Çelik, 2020a), iletişim, işbirliği (Özer ve Özer, 2017), eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme (Aytaç ve Başal, 2015), problem çözme gibi üst düzey becerilerini geliştirir (Orhan Göksün vd. 2018) ve dersi eğlenceli hale getirerek öğrencilerin etkin katılımına (Tünkler, 2021) yardımcı olur.

Web 2.0 araçlarının sahip olduğu özellikler nedeniyle sosyal bilgiler dersinde de kullanılması önem arz etmektedir. Nitekim sosyal bilgiler dersi; soyut kavramları, karmaşık bilgi, beceri ve değerleri bünyesinde barındırmakta ve modern öğretim teknolojileri ve materyallerine ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını tanıması, bu araçların işlevlerini bilerek etkili bir şekilde kullanabilmesi ve söz konusu araçları sosyal bilgiler dersine entegre edebilecek yetkinliğe sahip olması gerekmektedir (Çelik, 2020c, s.4). Ancak daha önce yapılan araştırmalar, öğretmenlerin web 2.0 araçlarına yönelik yeterlilik ve farkındalık düzeylerinin yüksek olmadığını göstermektedir (Horzum, 2010; Korucu ve Sezer, 2016). Dolayısıyla günümüzde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi, geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerine ise lisans eğitiminden itibaren web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliğinin kazandırılması gerekmektedir (Çelik, 2020b, s.880). Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin belirlenmesi ve bu yetkinliklerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi önem arz etmektedir.



## Yöntem

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerini belirlemek ve bu yetkinlikleri çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim teknoloji dersini alma durumları) açısından incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama araştırması; geçmişte ya da hâlen var olan bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerini ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerini var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s.177; Köse, 2017, s.111). İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2017, s.114).

Araştırmanın evreni, Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Fırat Üniversitesi ve Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalındaki birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan *kişisel bilgi formu ve Çelik (2020c) tarafından geliştirilen Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği (WAKYÖ)* kullanılmıştır. Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği, öğretmen ve öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin açılımlı faktör analizi 409, doğrulayıcı faktör analizi 338 öğretmen ve öğretmen adayı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Açılımlı faktör analizi sonucunda elde edilen 39 madde ve tek boyutlu ölçek yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır ( $\chi^2/df$ : 4.83, RMSEA: .098, CFI: .98 ve TL: .98). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .98'dir. Bu sonuçlar, WAKYÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılacaktır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için verilere ait merkezi eğilim ölçüleri, Q-Q grafiği, Stem And Leaf grafiği, Box Plot grafiği, histogram grafiği incelenecek ve Kolmogorov-Smirnov testi yapılacaktır. Verilerin dağılımına göre parametrik ya da parametrik olmayan testlerden uygun olanlar seçilecektir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler tabloleştirilecek ve yorumlanacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerini belirlemek ve bu yetkinlikleri çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik yeterlilik ve farkındalık düzeylerinin yüksek olmadığı görülmektedir (Horzum, 2010; Kıyıcı, 2011; Korucu ve Sezer, 2016; Özer ve Albayrak Özer, 2017; Orhan Göksün, Filiz ve Kurt, 2018; Çelik, 2020a; Tünkler, 2021). Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin düşük düzeyde çıkması beklenmektedir. Özerbaş ve Akın Mart (2017) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının Web 2.0 kullanımına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri ile sınıf düzeyleri ve öğretim teknolojileri dersini alma durumları arasında anlamlı bir farkın çıkması beklenmektedir. Nitekim alanyazındaki araştırmalar, web 2.0 araçları ile ilgili uygulamalı eğitimlerin; öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirdiğini ve bu araçlara yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Aytan ve Başal, 2015; Çelik, 2020a; Çelik, 2020b; Tünkler, 2021).

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, öğretmen adayları, web 2.0 araçları, web 2.0 kullanım yetkinliği.

## Kaynakça

- Atıcı, B. ve Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 Uygulamalarının E-Öğrenmeye Etkisi. *Akademik Bilişim*, 287-292.
- Aytan, T. ve Başal, A. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarına Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 149-166.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, T. (2020a). Dijital Çağda Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme: Bir Eylem Araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(38), 211-229.

- Çelik, T. (2020b). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Teknolojilerini Alanlarına Entegre Etme Sürecine İlişkin Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 875-815.
- Çelik, T. (2020c). Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-30.
- Horzum, M. B. (2007). Web Tabanlı Yeni Öğretim Teknolojileri: Web 2.0 Araçları. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 6(12), 99-121.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıyıcı, F. B. (2010). The Definitons and Preferences of Science Teacher Candidates Concerning Web 2.0 Tools: A Phenomenological Research Study. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 185-195.
- Korucu, A. T. ve Sezer, C. (2016). Web 2.0 Teknolojilerini Kullanma Sıklığının Ders Başarısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 379-394.
- Köse, E. (2017). Bilimsel Araştırma Modelleri. R. Y. Kıncal içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 99-123). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Desing Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies*, 17-37.
- Orhan Göksün, D., Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2018). Eğitim Çantası: Web 2.0 Araçlarını Kategori Bazlı Sunan Sosyal Bir Web Sitesinin Geliştirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 505-533.
- Öngel, V., Tatlı, H. S. ve Bozkurt, G. (2020). Küresel Krizlerde Kişilik Özelliklerine Göre Sosyal Medya Algısı: COVID-19 Örneği. *Turkish Studies*, 15(4), 827-851.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 49, 13-43.
- Özer, Ü. ve Albayrak Özer, E. (2017). Sosyal Bilgiler ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Web 2.0 Kullanımına Yönelik Görüşleri. *International Congress on Politic, Economic and Social Studies*, 106-118.
- Özerbaş, M. A. ve Akın Mart, Ö. (2017). İngilizce Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Kullanımına İlişkin Görüş ve Kullanım Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1152-1167.
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S. ve Öztürk, G. (2020). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 63-108.
- Tünkler, V. (2021). Web 2.0 Araçlarıyla Grafik Materyalleri Deneyimlemek: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-27.
- Yalman, M. ve Başaran, B. (2018). Web 2.0 Araçlarıyla Geliştirilen Uzaktan Eğitim Materyallerine Yönelik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşleri. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 9(34), 81-95.
- URL-1: <https://www.iste.org/standards/for-educators> erişim tarihi: 10.05.2021
- URL-2: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVID-19---11-march-2020> erişim tarihi: 06.12.2020

## Çevrimdışı Hayat Boyu Öğrenmeden Çevrimiçi Hayat Boyu Öğrenmeye: Öğrenci Perspektifinden Değerlendirilmesi

Yakup Yılmaz

Necmettin Erbakan Üniversitesi

### Problem Durumu

Toplumlar, içinde bulunduğu zamanın şartlarına bağlı olarak değişmekte, bu değişime uyum sağlamak için bireylerde kendini yenilemekte ya da buna zorlanmaktadır. Sürdürülebilir bir hayatı mümkün kılmak için hem örgün hem de yaygın eğitim programları geleceğin ortam ve şartlarına göre tasarlanmalıdır (Şemin-Köybaşı, 2020). Yaygın eğitim türlerinden birisi de hayat boyu öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayat boyu öğrenme, bireylerin sahip olduğu öğrenme imkânları doğrultusunda bireysel, mesleki ve sosyal yaşantıların yayılmasına ve bireylerin sahip oldukları potansiyellerini ve yeteneklerini hayatları boyunca geliştirmelerine imkan veren bir süreçtir (Coşkun & Demirel, 2012). Tamer (2014), hayat boyu öğrenmenin amacını, bireylerin yaşadığı zamana uyum sağlaması ve toplum içinde daha iyi hayatını sürdürebilmesi için her şekilde aktif katılım için fırsatlar sunması olarak belirtmiştir.

Hayat boyu öğrenmeyi çeşitli formlarda devam ettirmek isteyen bireylerin daha özerk (otonom) öğrenen olmaları, üst düzey öğrenme becerilerinin farkında olmaları ve bunları işe koşabilmeleri öne çıkan özellikleridir. Hayat boyu öğrenmede öğrenci özellikleri aynı zamanda çevrim içi ortamdaki öğrencilerin özellikleriyle benzerlik göstermektedir (Kaleli, Atan & Çetin, 2016). Dünyada ve ülkemizde yaşanan pandemi süreci ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı okullarda ve yüksek öğretimde uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı olarak devam ettirilen uzaktan eğitim, öğretim faaliyetlerinin aksamaması için iş koşulmuş durumdadır. Bundan sonra da yaşanabilecek acil durumlar için artık alternatif bir sistem olacaktır. MEB ve yüksek öğretimin yanında çeşitli amaçlar için yürütülen hayat boyu öğrenmenin de sürdürülebilmesi için çevrimiçi ortama taşındığının örneklerini görmekteyiz.

Ülkemizde hayat boyu öğrenme programlarını destekleyen çalışmalar yürüten yerel yönetimlerimiz vardır. Bunlar; İstanbul'da İSMEK, Ankara'da BELTEK, Kayseri'de KAYMEK, Konya'da KOMEK, Kocaeli'nde KO-MEK ve daha bir çoğu bulunmaktadır. Bunlardan İstanbul'daki İSMEK ve Konya'daki KOMEK bu süreçte faaliyetlerini çevrimiçi ortama taşıyarak, öğretimlerini devam ettirmektedirler.

Bu araştırmanın amacı çevrimiçi olarak devam ettirilen hayat boyu öğrenme kurslarına katılan öğrencilerin deneyimlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Çevrimiçi hayat boyu öğrenme, eğitim ihtiyaçlarınızı karşılama durumu nedir?
- Çevrimiçi hayat boyu öğrenme ile elde ettiğiniz fırsatlar nelerdir?

Çevrimiçi hayat boyu öğrenme ile yaşadığınız sınırlılıklar nelerdir?

### Yöntem

Belirlenen amaçlar doğrultusunda bu çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinden biri veya bir kaçını kullanarak, bireylere ait algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik izlendiği araştırmalardır." (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma, nitel yöntemlerden biri olan olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmasına imkan sağlayan bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmaya ait çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi belirli ölçütleri sağlayan ya da belirli özelliklere sahip özel durumlarda çalışma imkânı sağlayan bir örnekleme çeşididir. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabileceği gibi önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırma için geçerli olan ölçütler araştırmacı tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda derinlemesine veri elde edilmesi amacıyla çevrim içi ortamda hayat boyu öğrenme kursuna devam etme ve başarıyla tamamlama olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında, 2020-2021 eğitim öğretim yılı Konya Büyükşehir Meslek Edindirme Kursuna (KOMEK) çevrimiçi ortamda devam eden, katıldıkları kursu başarılı bir şekilde bitiren kadın ve erkek öğrencilerden oluşan ve amaçlı şekilde seçilmiş 27 kişilik bir gruba, çevrimiçi ortamda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

#### Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, nitel araştırma desenine uygun olarak, çevrimiçi ortamda birebir görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşmede kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve görüşme formunun uygunluğu konusunda uzman görüşleri alınmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik özellikleri hakkında sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise çevrimiçi ortamda yaşam boyu öğretimle ilgili deneyimlerine ve ihtiyaçlarına yönelik sorular bulunmaktadır.

#### Verilerin Analizi

Görüşmelerde, izin alınarak tutulan ses kayıtları incelenmiş; belli kategoriler oluşturularak araştırma amaçları doğrultusunda analiz edilmiş ve elde edilen bulgular derlenmiştir.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hayat boyu öğrenme yaygın bir eğitim modeli olup hem Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü tarafından hem de yerel yönetimler tarafından yürütülmektedir. Çevrimiçi ortamlar son bir (1) yıldır acil bir durum olarak nitelendirilebileceğimiz pandemiden dolayı sağlıklı bir şekilde sürdürmek için yeni perspektif sunar (Bozkurt, 2020). Bu duruma alternatif üretebilmek adına KOMEK çevrimiçi ortamda farklı branşlardaki kurslarını devam ettirme kararı alarak, hayata geçirmiştir. Bu araştırma ile KOMEK'in çevrimiçi ortama taşıdığı bu faaliyet hakkında öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Çevrimiçi hayat boyu öğrenme programına katılan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama durumu ile ilgili olarak bilişsel anlamda yeterli derecede faydalandıkları, bilişsel farkındalığın artması ile de branşa olan olumsuz tutumlarının azaldığı, kendilerinin de yapabileceği kanaati hissini arttırdığını bildirmişlerdir. Ancak, psikomotor beceri gerektiren aşamalarda ise kendi başına yapabilme becerilerinin belirli seviyede kaldığını bildirmişlerdir.

Çevrimiçi hayat boyu öğrenme programı ile elde edilen fırsatların ulaşım sıkıntılarının olmadığı, derse yetişememelerinin ortadan kalktığı, farklı ve bu tür kurs imkanlarının olmadığı bir şehirde yaşamasından kaynaklı olumsuzluğun giderildiği şeklinde öne çıkan görüşlerdir.

Çevrimiçi hayat boyu öğrenme programında yaşanan sınırlılıkların ev ya da iş ortamında olduğu için dikkat toplamada yaşanan sıkıntılar, sınıf ortamında olduğu gibi anlık iletişimin sınırlı kalması, elektrik veya internet kaynaklı yaşanan olumsuzluklar olarak görüşler öne çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi, hayat boyu öğrenme, öğrenci görüşleri

#### Kaynakça

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.

Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(42), 108-120.

Kalelioğlu, F. Atan, A. & Çetin, Ç. (2016). Sanal sınıf ortamında eğitmen Öğrenci Deneyimleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 555-568.

Şemin-Köybaşı, F. (2020). Examining teachers' disposition towards sustainable education through discriminant analysis. *Research in Pedagogy*, 10 (2), 229-247.

Tamer, M. G. (2014). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *IJOCİS*, 3(5), 43-54.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (10 bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.

## Öğretmenlerin Materyal Hazırlamada İnterneti Kullanma Şekilleri

Sümevra Pekgöz, Fatih Baş

MEB, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitimde önemi yadsınamaz bir konuma sahip olan materyaller, soyut kavramları somutlaştırmak ve daha anlaşılır kılmak için tasarlanmış nesnelere olarak tanımlanabilir (Moyer, 2001). Birçok eğitimci, öğrencilerin özellikle soyut konulardaki düşüncelerinin gelişiminde materyallerin önemli rol oynadığını kabul etmektedir (Kamii, Lewis & Kirkland, 2001; Perry & Howard, 1994).

Hem sınıf içi uygulamalar hem de mesleki açıdan bireysel gelişimler konusunda internet kullanımı öğretmenlere projeler, ders planları, öğretim materyalleri gibi birçok etkinliklere ulaşabilecekleri kaynakları oluşturmaktadır (Akkoyunlu, 2002). Dijital materyal kullanımı için, internet destekli öğretim materyalleri ve uygulamaları eğitim fakültelerinde de her ders için önerilmektedir (İşman, Baytekin, Kıyıcı, Horzum, 2002).

Günümüzde öğretmenler genel anlamda ders materyali hazırlamada internetten yararlanmaktadırlar. Ancak yine de bu konuda öğretmenlere yönelik daha çok eğitim ve kullanımın teşvik edilmesi gerekmektedir (Bozkuş, Fatih Karacabey, 2019). Alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının internet kullanımına dair bazı araştırmaların sonuçları şu şekildedir. Yapılan bir çalışmada mesleki kıdem değişkenine göre hizmet yılı az olan öğretmenlerin bilgisayar ve internet teknolojilerini daha iyi kullandıkları ifade edilmektedir (Kocatepe, Yörük & Verim, 2014). Kimya öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmaya göre ise öğretmenlerin internetten aldıkları materyalleri küçük parçalar halinde kendilerine göre birleştirerek özel içerikler oluşturmaya yatkın oldukları ifade edilmektedir (Karaman, 2006). Balı (2006) da branş ayırımı gitmeden öğretmenlerin ders materyali hazırlama sürecinde en fazla kullandıkları internet kaynağının eğitim içerikli site ziyareti olduğunu ifade etmiştir.

İnternetin sunduğu olanaklar göz önüne alındığında, öğretim sürecinde derslerle bütünleştirilmesinin önemi daha da ortaya çıkmaktadır (Akkoyunlu, 2002). Öğretmenlerin materyal hazırlamada İnterneti kullanma şekillerinin belirlenmesinin hem öğretmenlere hem de yapılacak yeni çalışmalara olumlu ve olumsuz davranışlar hakkında fikir ve yön göstereceği düşünülmektedir. Bu çalışma Balı'nın (2006) yüksek lisans tezi güncellenerek yapılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin dersleri için materyal hazırlarken ne tür İnternet sitelerinden, hangi sıklıkta yararlandıklarını ve bu İnternet sitelerinden, aldıkları verileri nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenler materyal hazırlamada hangi İnternet kaynaklarını kullanmaktadırlar?
2. Öğretmenler materyal hazırlamada kullandıkları İnternet kaynaklarından ne sıklıkla yararlanmaktadırlar?
3. Öğretmenler materyal hazırlamada kullandıkları İnternet kaynaklarından aldıkları bilgileri ne amaçla kullanmaktadırlar?
4. Öğretmenlerin ders materyali hazırlamada kullandıkları İnternet kaynakları ve demografik değişkenler ( cinsiyet, çalışılan eğitim kademesi, kıdem, öğrenim düzeyi) arasında bir ilişki var mıdır?

### Yöntem

Bu araştırma tarama yöntemiyle yapılmış bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmiş veya mevcut durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1995).Yapılan araştırmada tarama modelinin seçilmesinin ana sebebi, öğretmenlerin interneti kullanma durumlarının tespiti için büyük bir örneklem üzerinde çalışılarak evrene genellenebilecek sonuçlara ulaşılmasının amaçlanmasıdır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu araştırma sürecine gönüllü katılan 39 erkek 79 kadın olmak üzere 118 öğretmenden oluşmaktadır. Grubun oluşturulma sürecinde pandemi şartları etkili olmuştur. Mevcut durumun etkisi göz önüne alınarak uygun ve ulaşılabilir insan gruplarını içeren uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 1990).

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak (Balı, 2006) nın tez çalışması için hazırlanmış olduğu "Materyal Hazırlamada İnternet Kullanım Anketi" kullanılmıştır. İki bölümden oluşan veri aracı aşağıda özetlenmiştir.

Birinci bölüm; demografik (kişisel) bilgileri saptamaya yönelik olup cinsiyet (bayan, bay), çalışılan eğitim kademesi (ilköğretim 1.kademe, ilköğretim 2.kademe, ortaöğretim), öğrenim düzeyi (önlisans, lisans, yüksek lisans, doktora), deneyim yılı (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üstü) şeklinde dört değişken ve 6 sorudan oluşmuştur.

İkinci bölümde öğretmenlerin materyal hazırlamada hangi internet kaynaklarından (eğitim içerikli site, veri tabanı, metin dosyaları, Power Point sunusu, resim, grafik, video, ses örneği, yazılım, ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük ders planı, yönetmelik, ödev konuları, çevrimiçi proje, e-mail), nasıl (aynen uygulama, düzenleyerek kullanma, inceleme, yönlendirme) ve ne sıklıkta (haftada birkaç defa veya haftada, ayda, altı ayda, yılda bir defa) yararlandıklarına ilişkin 51 soru vardır.

Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra matematik eğitiminde uzman bir akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapılarak Materyal Hazırlamada İnternet Kullanım Anketi (MHİKA) son halini almıştır.

MHİKA hazır olunca veri toplama süreci başlatılmıştır. Tüm veriler internet aracılığıyla google form şeklinde toplanmıştır. Araştırmacı bulunduğu ilçedeki öğretmenlere ve Türkiye'nin farklı bölgelerindeki diğer katılımcı öğretmenlere online platformlar ve telefon aracılığıyla ulaşmıştır.

#### Verilerin Analizi

İlk üç alt probleme cevap bulabilmek amacıyla MHİKA'nın ikinci bölümünü oluşturan 17 kategoriye ilişkin tercihler temel alınarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanırken, dördüncü alt problem için sözkonusu cevaplar ile demografik özellikler dikkate alınarak ki-kare analizi yapılmıştır. Kikare testi ile ilişki aranan sonuçların analizinde hata payını en aza indirmek için anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların materyal hazırlamada en fazla vurguladıkları İnternet kaynağının eğitim içerikli site ziyareti (%95,8) olduğu görülmüştür.

Katılımcıların en sık (haftada birkaç defa) eğitim içerikli site ziyareti (%68,5), en az ise (yılda bir defa), İnternet'ten ünitelendirilmiş yıllık ders planı (%51,4) kaynaklarını kullandıkları görülmüştür.

En çok "aynen uyguluyorum" cevabının video alma (%36,6), en çok "öğrencilerimin ve sınıfın durumuna göre düzenleyerek uyguluyorum" cevabının ödev konularını alma (%84,3), en çok "sadece inceliyorum" cevabının öğrencilerden e-postalar yoluyla alınan ödevler (%31,4), en çok "inceleyip yararlı bulduğum kaynaklara meslektaşlarımı da yönlendiriyorum" cevabının eğitim-öğretim ile ilgili yönetmelik alma (%10,2), en çok "hiçbir zaman kullanmıyorum" cevabının yazılım alma (%2,3) olduğu görülmüştür.

Kullanılan tüm İnternet kaynağı türleri ile cinsiyet, çalışılan eğitim kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p > .05$ ).

Grafik alma ( $X^2(6)=6,013$ ,  $p < .05$ ) ve e-mail ile öğrencilere ödev verip toplama ( $X^2(16)=7,043$ ,  $p < .05$ ) ile öğrenim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olanlar, lisans ve doktora düzeyindekilere kıyasla İnternet'ten derslerinde işleyeceği konular ile ilgili daha çok grafik almakta ve e-mail ile öğrencilerine ödev verip toplamaktadır.

Video alma ( $X^2(7)=10,628$ ,  $p < .05$ ) ile mesleki çalışma yılı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 11-15 yıl çalışanlar, diğer çalışma aralıklarındakilere kıyasla İnternet'ten derslerinde işleyeceği konular ile ilgili daha çok video almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, materyal hazırlama, İnternet kullanımı

#### Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri/ Use of internet by teachers and their opinions on the issue. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1–8.
- Balı, Ç. M. (2006). Öğretmenlerin ders materyali hazırlamada interneti kullanma durumları. (Yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozkuş, K., Fatih Karacabey, M. (2019). FATİH projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: Ne kadar yol alındı?. *Journal of Education for Life*, 33(1), 17–32. doi:10.33308/26674874.201933191



- Fraenkel, J. R. and Wallen N. E. (1990). How to design and evaluate research in education. San Francisco: McGraw-Hill.
- İşman, A., Baytekin, C., Kıyıcı, M., Horzum, M. B. (2002). İnternet Destekli Materyal Geliştirme Dersi Alan Öğrencilerin İnterneti Kullanma Durumları.
- Kamii, C., Lewis, B. A., & Kirkland, L. (2001). Manipulatives: When are they useful? The Journal of Mathematical Behavior, 20(1), 21-31.
- Karaman, S. (2006). Kimya öğretmen adaylarının internet kaynaklarını kullanımla ilgili tutumları/ Chemistry prospective teachers attitudes toward using internet resources. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 207–215.
- Karasar, N.(1995). Bilimsel araştırma yöntemleri kavramlar, ilkeler, teknikler. Yedinci basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmalık Ltd.Şti.
- Kocatepe, A., Yörük, S., Verim, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımlarına ilişkin görüşleri. *University Journal of Science and Engineering AKÜ FEMÜBİD*, 14, 15101–15102. doi:10.5578/fmbd.6557
- Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 47(2), 175-197.
- Perry, B., & Howard, P. (1994). Manipulatives: Constraints on construction. In G. Bell, B. Wright, N. Leeson & G. J. (Eds.), *Challenges in mathematics education: Constraints on construction* (pp. 487-495). Lismore: MERGA.

## Yükseköğretimdeki Genç Yetişkinlerin Pandemi Döneminde Aldıkları Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

Esra Barut Tuğtekin

İnönü Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsan sağlığını tehdit eden ve yaşam koşullarını temelden sarsan pandemilerin en çok etkilediği alanlardan biri kuşkusuz eğitim alanıdır. Son yıllarda tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi eğitim sistemlerinde yeni düzenlemelerin yapılmasını zorunlu hale getirmiştir (Adıgüzel, 2020). Salgın, afet veya geniş çaplı boyutta toplumu etkileyen olumsuz doğa şartları normal öğretime alternatif olarak acil uzaktan eğitimi gündeme getirmiştir. Türkiye’de ise COVID-19 salgın döneminde toplum sağlığının tehlikeye girmesi nedeniyle örgün eğitime ara verilmiştir (YÖK, 2020). Salgının dünya çapında etkili olması ve pandemi olarak adlandırılmasıyla birlikte toplum sağlığını koruyarak eğitim hizmetlerinin sürdürülebilmesi için acil uzaktan eğitime geçilmesi önerilmektedir (Gewin, 2020). Uzaktan eğitim örgün eğitime alternatif bir yol olarak düşünülebildiği gibi, örgün eğitimi destekleyici rolü de bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılarak bireyler arasındaki uzaklığa rağmen eğitimi mümkün kılabilir. Üniversitelerde uzaktan eğitim faaliyetleri dijital platformlarda gerçekleştirilmesi için üniversiteler tarafından yönlendirmeler yapılmıştır. Fakat tüm programların uzaktan eğitime aniden geçmek durumunda olması hazırlık ve planlamanın sınırlı kalmasına yol açmıştır (Özer ve Turan, 2021). Bu durum ise sunulan uzaktan eğitimin kalitesinde ve veriminde istenilen sonucun ulaşılmasını zorlaştırabilmektedir. Pandemi nedeniyle aniden zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmesi sürecin başlangıcında pek çok sorunun yaşanmasına sebep olsa dahi pandemi sürecinin uzaması bu eğitimde iyileştirmeler yapmayı mümkün kılmıştır. Uzaktan eğitim öğrencilerin öğretimsel olarak yetiştirilmesini hedeflediğinden öğrencilerin bu duruma ilişkin görüşleri göz ardı edilemez derecede önemli görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma yükseköğretimdeki genç yetişkinler olarak; İnönü Üniversitesi öğrencilerinin pandemi sürecinde sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüş ve düşüncelerini incelemiştir. Çalışılan konunun güncel olması, elde edilen görüşlerden ortaya çıkan sonuçlar ve mevcut sisteme sunacağı çözüm önerileri bağlamında bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yükseköğretimdeki genç yetişkinlerin; COVID-19 pandemisi döneminde aldıkları uzaktan eğitime ilişkin görüşleri; uzaktan eğitimde kullanılan sistemin tüm sürecinin farklı yönleriyle incelenerek değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda uzaktan eğitim sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerilerin sunulması planlanmıştır. Buna göre araştırmanın temel araştırma sorusu ise “Yükseköğretimdeki genç yetişkinlerin pandemi döneminde aldıkları uzaktan eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak ele alınmıştır.

### Yöntem

#### *Araştırmanın Modeli:*

Araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için nitel yöntemlerden araştırma modeli olarak durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Bu model; bir yada birden fazla durum, ortam, sosyal grup veya program gibi birbirine bağlı sistemleri derinlemesine incelemek, açıklamak ve değerlendirmek için kullanılmaktadır (McMillan, 2000). Durum çalışmalarında tek bir durum incelenemediği gibi iç içe geçmiş birden fazla olay birlikte durumsal olarak incelenebilmektedir (Yin, 1984). Bu doğrultuda durum olarak pandemi dönemindeki uzaktan eğitim süreci temele alındığında bütüncül tek durum deseni (Yin, 1984) çerçevesinde araştırma yapılmıştır. Buna yönelik bireylerin yaşam deneyimleri hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi edebilmek için veri toplama aracı olarak yazılı görüşme kullanılmıştır. Pandemi döneminde bireylerle yüz yüze görüşme yapmanın zorluğu ve uzaktan sunulan eğitim ile uyumlu olarak uzaktan dijital veri toplama aracıyla anket sorularının ve yazılı görüşme sorularının yanıtlanması araştırmanın amacına daha iyi hizmet ettiği düşünülmektedir.

#### *Veri Toplama Aracı*

İnönü Üniversitesi öğrencilerinin görüşlerini almak üzere veri toplama tekniği olarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2006) ile dijital anket formu kullanılmıştır. Bu anket formunda katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular, likert tipinde anket maddeleri ve açık uçlu görüşme sorusu yer almaktadır. Anket maddeleri “Derslerdeki öğrenme etkinliklerine katılım düzeyiniz nasıldır?” ve “Kendinizi kurumunuza (üniversite, fakülte, bölüm) ait/bağlı hissediyor musunuz?” şeklindeki sorular 5’li derecelendirme olarak sunulmuştur. Açık uçlu görüşme sorusu ise “Pandemi döneminde aldığınız uzaktan eğitime ilişkin görüşleriniz nelerdir?” şeklindedir.

### Verilerin Analizi

Katılımcıların demografik sorulara ve anket maddelerine verdikleri yanıtlar için betimsel istatistik tekniğiyle değerlendirme yapılmıştır. Açık uçlu görüşme sorusu ise içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. İçerik analiziyle; tutarlılıklar çerçevesinde verinin temalandırılarak yorumlanması ve anlamlandırma çabasına girilmesi düşünülmektedir (Patton, 2013). Araştırma kapsamında elde edilen dökümanlar kelime işlemci programında metin haline getirilerek kodlama metodu ile benzer veriler bir araya getirilerek içerik analizi yapılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi'nde 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören dijital anket formuna gönüllü olarak katılan 174 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların %53.4'ü (nKadın=93) kadın, %46.6'sı (nErkek=81) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.81'dir (SS=3.55; n=174). Çalışma grubunun çoğunluğunun katıldığı fakülteler incelendiğinde; %25.6'sı Mühendislik Fakültesi, %16.7'si İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, %13.8'i Fen-Edebiyat Fakültesi, %6.3'ü Hukuk Fakültesi ve %6.3'ü Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ise; %30.5'i birinci sınıf, %24.7'si ikinci sınıf, %25.9'u üçüncü sınıf, %16.7'si dördüncü sınıf ve %2.2'si ise daha üst sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

İnönü Üniversitesi öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada öğrenci görüşleri eleştiri ve öneri başlıkları altında incelenerek temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşlerinin içerik analizine göre en çok dikkat çeken görüşler ele alındığında ilk olarak bahsedilmesi gereken sonuç bir an önce uzaktan eğitimin sonlanarak öğrencilerin yüzyüze geçme isteğinin olmasıdır. Öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik, kişiye yönelik ve işleyişe yönelik eleştirilerinin olmasının yanında sürece, derse ve materyale yönelik önerileri de bulunmaktadır. Genel olarak tüm öğrenci görüşleri ele alındığında şuanki haliyle öğrencilerin uzaktan eğitimi eleştirdiği ve iyileştirilmesi yönünde adımlar atılması gerektiğini vurguladıkları belirlenmiştir. Bunun için ders ve sınav süreçlerinin yeniden düzenlenmesi, öğretim elemanlarından empati beklentisi, uygulamalı dersler için daha fazla yüzyüze derslerin açılması, materyal çeşitliliğinin artırılması, öğrencilerin motivasyon, ilgi ve sosyalleşmeleri üzerine ek çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Üniversitede mevcut durumda hem senkron hem asenkron eğitim sunulmasıyla birlikte öğrencilerin asenkron eğitime daha fazla ağırlık verilmesi isteği önemli bir sonuçtur. Asenkron eğitimde öğrenme faaliyetleri için zaman kısıtlamasının bulunmamasından dolayı öğrenciye öğrenme özgürlüğü sunulmaktadır (Yusuf, 2006). Öğrenme özgürlüğünün ise öğrencilerin uzaktan eğitim kullanma isteklerini artırabileceği düşünülmektedir (Gömleksiz ve Pullu, 2020). Bu doğrultuda asenkron eğitime ağırlık verilmesi öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarına da katkı sağlayabileceği düşünüldüğünden bu alanda daha fazla çalışma yapılması ihtiyaç olarak görülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, öğrenci görüşü, pandemi döneminde eğitim.

### Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271.
- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold. *Nature*, 580(7802), 295-296.
- Gömleksiz, M. N., & Pullu, E. K. (2020). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).
- Mcmillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer (3th ed.)*. New York: Longman
- Özer, S., & Turan, E. Z. (2021). Öğretmen adaylarının COVID-19 nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri.
- Patton, M. Q. (2013). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Yusuf, M.O. (2006). Problems and prospects of open and distance education in Nigeria. *TOJDE*, 7(1), 22-29.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2020). *Basın açıklaması*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Bas%C4%B1n%20A%C3%A7%C4%B1klamas%C4%B1.aspx>.

## Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim, LMS, Eğitim İşleyişi ve Kurumsal İletişim Hakkındaki Görüşleri

Emine Aruğaslan, Hanife Çivril, Pelin Babaoğlu

Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

### Problem Durumu

Teknolojik ilerlemelerin hayatımızın her alanında köklü değişimlere neden olduğu 21. yüzyıl, bilişim çağı olarak tanımlanmaktadır. Diğer birçok alanda olduğu gibi bu çağda eğitim de yeniden tanımlanmakta ve yenilenmektedir. Teknoloji, bir yandan eğitim gereksinimlerinde bir değişime neden olurken diğer taraftan eğitim süreçlerindeki değişimleri tetiklemektedir. Bilginin yayılımı ve değişim hızı göz önüne alındığında daha fazla insanın daha uzun süre eğitim alabilmesinin önünün açıldığı, teknolojik yeniliklerle zamandan ve mekandan bağımsız şekilde organize edilen yeni bir eğitim felsefesinin mümkün kılındığı görülmektedir. Bu yeni eğitim felsefesi, eğitim sürecinin yaşam sürecine yayılması talebine bağlı olarak bilgi işlem teknolojilerinin imkânlarını kullanarak cevap verilmesi stratejisine dayanır. Bu süreç, bilgisayar destekli eğitim, sanal sınıflar, elektronik kitaplar, sanal üniversiteler, uzaktan eğitim gibi kavramların hayatımıza girmesine neden olmuştur. Böylelikle eğitim sürecinde kaynakların etkin kullanılması ve adil dağıtımı, eğitim sürecinde fırsat eşitliği yaratılması gibi ihtiyaçların karşılanmasına katkıda bulunulmuştur. Öte yandan dijital uçurum gibi meseleler nedeniyle yeni sorun alanları da ortaya çıkmaya başlamıştır. Aynı zamanda bu yeni eğitim anlayışı öğrenme sorumluluğunu bireylere daha fazla yükleyen ve öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesi gibi bir anlayışı da beraberinde getirmiştir. 2020 yılında beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan COVID-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim tüm eğitim kademelerinde uygulanır olmuştur. Pandemi süreci sonrasında da uzaktan eğitimin bir sistem olarak yapılandırılıp daha profesyonel bir şekilde kullanılmaya devam edeceği düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında öncelikle uzaktan eğitim kavramı ele alınmış, Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişim seyrine ilişkin alan yazın taraması yapıldıktan sonra öğrencilerin ve öğretimcilerin uzaktan eğitim sürecindeki algılarına yönelik olarak daha önce yapılmış alan araştırmaları incelenmiştir. Bu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme yönetim sistemine, eğitim içerikleri/işleyişine ve kurumsal iletişime yönelik algıları ile uzaktan eğitime yönelik algıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Aynı zamanda bu değişkenlerin öğrencilerin demografik özellikleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu’nda bulunan önlisans programlarına kayıtlı 115 öğrencinin verdiği yanıtlardan elde edilen veriler değerlendirilerek ulaşılmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime, öğrenme yönetim sistemine, eğitim içerikleri/işleyişine ve kurumsal iletişime yönelik algılarını incelemektir. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket maddelerinin hazırlanmasında alan yazın taraması yapılmış ve ilgili yazındaki benzer araştırmalarda yer alan anketlerdeki ifadeler bağlama uygun olarak düzenlenmiştir (ATIF). Anket 3 bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde uzaktan eğitim öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. İkinci bölümde uzaktan eğitime (16 madde), öğrenme yönetim sistemine (6 madde), eğitim içerikleri/işleyişine (10 madde) ve kurumsal iletişime (12 madde) yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla dört ana başlık altında toplam 44 tane anket ifadesi bulunmaktadır. Anketteki değişkenler gruplar halinde oluşturulmuş, aralarındaki farklılıkları göstermek ve birbiriyle karıştırılmasını önlemek için her bir ölçeğe ait ana başlıklar kullanılmıştır. Maddelerin hazırlanmasında sosyal bilimler alanında algı ve tutumların ölçülmesine yönelik olarak en sık kullanılan tekniklerden biri olan 5 noktalı Likert Ölçeği tercih edilmiş olup öğrencilerin önermeleri değerlendirme seçenekleri; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde belirlenmiştir. Anketin üçüncü ve son bölümünde ise katılımcıların uzaktan eğitim ile ilgili genel görüşlerini almak amacıyla bir tane açık uçlu soru sorulmuştur. Veriler Online Veri Toplama araçlarından Google Form üzerinden 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi içerisinde toplanmıştır. Çalışma, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu’nda bulunan Bilgisayar Teknolojileri, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler, Büro Hizmetleri ve Sekreterlik, Bilgisayar Kullanımı bölümlerindeki önlisans programlarına kayıtlı bulunan öğrenciler ile yürütülmüştür. Çalışmaya 115 öğrenci basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle araştırmanın örnekleme dahil olmuştur. Verilerin analizi için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar arası t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Korelasyon testleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS Statistics 23

programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrenci memnuniyeti ölçeğinin her bir boyutu için güvenilirlik katsayılarının sosyal bilimler yazınında ölçeklerin içsel güvenilirlikleri için kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemi, öğrenme yönetim sistemi, eğitim içerikleri/işleyişi ve kurumsal iletişim ile ilgili olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemini etkili, verimli ve yararlı bulduklarını göstermektedir. Öğrencilerin, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu'nda kullanılmakta olan öğrenme yönetim sistemi hakkındaki görüşlerinin de kullanım kolaylığı, derslere katılım, materyallere erişim, iletişim açısından olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler, program müfredatlarını ve her bir ders için geliştirilen çevrimiçi ders materyallerini/içeriklerini mesleki gelişimleri için yeterli bulmaktadır. Öğrencilerin akademik, teknik ve idari destek noktasında kurumla olan iletişimlerden memnun oldukları görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin medeni durumu ile eğitim içerikleri/işleyişi ve kurumsal iletişim arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca, öğrencilerini öğrenme yönetim sistemine, eğitim içerikleri/işleyişine ve kurumsal iletişime yönelik algıları ile uzaktan eğitime yönelik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, Öğrenme yönetim sistemi, İletişim, Öğrenci görüşleri

### **Kaynakça**

- Bonk, C. J. (2020). Pandemic ponderings, 30 years to today: synchronous signals, saviors, or survivors?. *Distance Education*, 41(4), 589-599.
- Diehl, W. (2020). Opportunities and change amidst debate, confusion, and challenges in education. *American Journal of Distance Education*, 34(4), 259-259.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel
- Naidu, S. (2020) It is the worst—and the best—of times!. *Distance Education*, 41(4), 425-428.
- Telli, S. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- UNESCO, (2021b). UNESCO figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to COVID-19 school closures. (Erişim: 13.02.2021), <https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-COVID-19-school>
- UNESCO, (2021a). Education: From disruption to recovery. (Erişim: 13.02.2021), <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>

## Öğretim Materyali Olarak Dijital Öykülerin Avantajları ve Sınırlılıkları

Merve Müldür, Ayşegül Büyükkarcı

Süleyman Demirel Üniversitesi

### Problem Durumu

Teknolojinin hızlı ilerlemesi ile beraber eğitim öğretim süreçleri de bu hızdan etkilenmiştir. Eğitim öğretim süreçlerinin önemli alt öğelerinden olan materyaller de bu hıza uyum göstererek dijitalleşme yolunda evrilmiştir. Eğitim öğretim sürecinde fazlaca kullanılan ve somut materyaller şeklinde yer alan öyküler artık dijitalleşerek dijital öyküye dönüşmüştür. Öykü oluşturma süreci metin kurgusu, biçimsel özellikleri, görsel aşamaları gibi özellikleriyle emek ve donanım isteyen bir süreci içermektedir. Dijital öykülerle birlikte bu sürece ses, müzik, video gibi çoklu ortam öğeleriyle birlikte çevrimiçi yayımlama basamakları da eklenmiş, böylece dijital öyküler daha kapsamlı bir yapıya bürünmüştür (Barrett, 2008; Sarıtepeci, 2017).

Dijital öyküler bilgisayar bünyesinde çoklu ortamları bir araya getirilmesiyle oluşturulabileceği gibi özellikle dijital öyküleme için geliştirilen Web 2.0 araçları da mevcuttur. Story jumper, PowToon, Slidely, Tellagami, iMovie dijital öyküleme sürecinin gerçekleştirilebileceği araçlardan sadece birkaçıdır (Yılmaz, Üstündağ, & Güneş, 2017). Bahsi geçen araçlar kullanıcılara birçok kolaylık sağlamaktadır. Kullanıcılar bu araçlar ile sesli, müzikli, animasyonlu öyküler oluşturulabilmekte, bu öyküleri çevrimiçi ortamda paylaşabilmekte, hatta e-kitap olarak dönüştürerek bunların baskısını alabilmektedir. Bu araçlar eğitim-öğretim alanında da kullanılabilir. Günümüzde öğrenciler, öğretmenler, öğretmen adayları, ebeveynler ve hatta ilgisi olan herkes öykü oluşturma deneyimini yaşayabilmekte, bu araçları bir eğitim-öğretim materyali olarak kullanabilmektedir. Eğitim öğretim sürecinde kazanım odaklı, yaşanan kültüre uygun, sınıf içi gelişebilecek problemlere ilişkin çözüm odaklı öyküler oluşturabilmektedirler. Bu yolla da eğitim öğretim sürecine katkı sağlamaktadırlar.

Belirtilen bu olumlu yönlerinin yanı sıra dijital öyküler birtakım sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Öncelikle kullanıcının bilgisayar ve ilgili çevrim içi programları kullanabilme noktasında yeterli donanıma sahip olması gereklidir. Öte yandan bir eğitim öğretim materyali olarak dijital öykülerin kullanılması da birtakım olumsuzluklara sebep olabilir. Öğrencinin sürekli olarak dijital öyküye maruz kalması, öğrencilerin kolaycılığa alışmasına sebep olabilir, onların okuma becerisinden uzaklaşmasına sebep olabilir. Dijital öyküler metnin az, ses ve görsel unsurların daha yoğun kullanıldığı materyallerdir. Bu durum da öğrencinin bir öykü oluşturma sürecini bu şekilde algılamasına sebep olabilir. Bu da öğrencinin yazma becerisini zayıflatabilir.

Dijital öykülerin bu ve benzeri pek çok avantaj ve sınırlılığını saymak mümkündür. Bu sınırlılık ve avantajlar hakkında en fazla tespitte bulunabilecek kişiler, kullanıcıların kendisidir.

Dijital öyküleri şu anda öğrenim hayatlarında kullanan ve ileride mesleğe atıldıklarında bir öğretim materyali olarak kullanacak olan öğretmen adayları temel kullanıcılar arasında yer almaktadır. Bu kullanıcılar dijital öykülerin avantajları ve sınırlılıklarını değerlendirebilecek kişilerdir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada öğretmen adaylarının bir öğretim materyali olarak dijital öykülerin avantajları ve sınırlılıklarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada ele alınan alt problem “Öğretmen adaylarının bir öğretim materyali olarak kullanılabilecek dijital öykülere ilişkin görüşleri nelerdir?” dir.

### Yöntem

Araştırmanın Deseni:

Çalışmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Eğitim alanında yaygın olarak kullanılan temel nitel araştırma deseni; insanların bir konuya ilişkin görüşlerini, deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanır (Merriam, 2013). Mevcut çalışmada öğretmen adaylarının bir öğretim materyali olarak kullanabilecekleri dijital öykülere ilişkin deneyimlerinin ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Uygun örnekleme araştırmacının veri toplama sürecini kolaylaştıran örnekleme türüdür (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013). Mevcut çalışmada çalışma grubu, araştırmacıların görev yaptığı üniversitede gerçekleştirildiği için uygun örnekleme başvurulmuştur. Bu doğrultuda



araştırmanın çalışma grubu, dijital öykü oluşturan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 40 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının 25'i sınıf öğretmenliğinde, 15'i de Türkçe öğretmenliğinde öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Araştırmanın verileri tüm öğretmen adaylarına dağıtılan görüşme formu aracılığıyla ve beş öğretmen adayıyla yürütülen odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen her bir veri parçası kodlanmış, ardından bu kodlar gruplandırılarak kategorilere dönüştürülmüştür (Merriam, 2013: 170-172). İçerik analizi yapılırken Maxqda 2020 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

Verilerin analizine başlanmış olmakla birlikte analiz süreci tamamlanmamıştır. Verilerin analizini araştırmacılardan biri yürütmektedir. Araştırmadaki güvenilirliği artırmak için veri setinden rastgele seçilecek olan örnekler diğer araştırmacı tarafından kodlanarak kodlayıcılar arasındaki anlaşma oranı hesaplanacaktır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Belirtildiği üzere verilerin analizine başlanmış, ancak süreç sona ermemiştir. Mevcut durum itibarıyla araştırmada avantajlar ve sınırlılıklar olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Dijital öykülerin avantajlarına ilişkin ortaya çıkan kodlara göre dijital öyküler ilgi çeken ve motivasyon artıran, eğlendirici, eğitici, dil becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren, soyut konuların somutlaştırılmasını sağlayan, çoklu ortamı sağlayarak öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap eden, her kazanıma uygun olarak yapılandırılabilen, kavram yanılığını gideren, öğrenciyi etkin kılan, farklı zekâ, ilgi alanlarına, yani bireysel farklılıklara uygun, başta küçük yaş grupları olmak üzere z ve alfa kuşağına uygun bir öğretim materyalidir. Dijital öykülerin sınırlılıklarına ilişkin kodlara göre dijital öyküler teknoloji bağımlılığı yaratabilen, yazma tembelliği doğurabilen, dikkati dağıtabilen, sadece eğlence materyali olarak algılanabilen, teknolojik imkânlardan yoksun insanlar için uygun olmayan ve hazırlanması emek gerektiren öğrenme materyalleridir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital öyküleme, Öğretim materyali, Öğretmen adayları

### Kaynakça

- Barrett, H. (2008, March). Multiple purposes of digital stories in ePortfolios. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 880-882). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Güler, A., Halicioğlu, M. B., & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Los Angeles: Sage.
- Sarıtepeci, M. (2017). An experimental study on the investigation of the effect of digital storytelling on reflective thinking ability at middle school level. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1367-1384.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., & Güneş, E. (2017). Öğretim Materyali Olarak Dijital Hikâye Geliştirme Aşamalarının ve Araçlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.

## Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Kullandığı Teknolojik Cihazların, Öğrencilerin Ders Verimine Etkisi Ön Çalışması

Yağmur Sönmez, Melis Akyol, Zeynep Candaş Candan

TED Ege Koleji

### Problem Durumu

COVID-19 pandemisi dünyadaki en önemli sağlık krizini oluşturmaktadır. Pek çok ülke, hastalığın yayılmasına karşı bir önlem olarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim okullarını kapatmaya karar vermiştir. Birleşmiş Milletler (BM), pandemiden önemli ölçüde etkilenen sektörlerden birinin eğitim olduğu savını ileri sürmektedir (Putri ve arkadaşları, 2020). UNESCO COVID-19'un neden olduğu kapanışların ardından 2020'de okul öncesinden yükseköğretime kadar 24 milyon öğrencinin çalışmalarına geri dönmeme riskiyle karşı karşıya olduğuna işaret etmektedir (UNESCO, 2020). Sonuç olarak, hükümet ve ilgili kurumlar, normal bir sınıfta yüz yüze etkileşimin yerini alacak alternatif eğitim süreçleri sunmaya başlamıştır. Mart 2020'nin ortalarında, Türkiye başta olmak üzere birçok ülke tarafından başlatılan, giderek yaygınlaşan evde öğrenme programları uygulanmaktadır. Nispeten kısa bir hazırlık süresinde, tüm eğitim kurumları yüz yüze öğrenmeden çevrimiçi öğrenmeye doğru geçmiştir. Kurumlar alt yapı ve teknolojilerini hızlı bir şekilde iyileştirebilse de öğrenciler ve aileleri çevrimiçi eğitimin teknolojik ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk yaşamıştır (Putri ve arkadaşları, 2020).

Eğitim alanındaki bu hızlı değişim, alandaki ihtiyaçların da yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Eğitim faaliyetlerindeki çalışmalarda yeni ve kalıcı olacağı düşünülen uzaktan eğitimin problemleri ve problemlere çözüm üretmek üzerine yönelmektedir. Can (2020), COVID-19 pandemisinin Türkiye'deki açık ve uzaktan eğitim uygulamalarına etkilerini değerlendirmiştir. Çalışmada COVID-19 sürecinin, Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini raporlamıştır. Putri ve arkadaşları (2020) Endonezya'da gerçekleştirdikleri araştırmalarında evde öğrenme süreçlerinde sınırlı iletişim ve sosyalleşme, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin daha çok performans göstermek zorunda kalması, ekranda kalma süresinin yorucu olduğunu sunmuştur. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin ise artan internet faturalarının ortak sorun olduğunu raporlamıştır. Bakioğlu ve Çevik (2020) benzer bir çalışmayı fen bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirdiklerinde, uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı, öğrencilerle iletişim kurma, öğrencilerin derslere katılım oranının düşük olması gibi problemlere sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Karatepe ve arkadaşları (2020), öğretmen adaylarının eşzaman uzaktan eğitime bakış açısını ölçmek için uyguladıkları ankette, eğitime katılırken tercih ettikleri teknolojik cihazlar birinci sırada cep telefonunu ikinci sırada ise dizüstü bilgisayar tercih ettiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda sabit internet hattı kullanmayı tercih ettiklerini raporlamışlardır. Yapılan başka bir çalışmada Özyürek ve arkadaşları (2016), öğrencilerin iş ve eğitim yaşamını birlikte yürütmek istemelerinden dolayı uzaktan eğitimi tercih ettikleri, dersi yürüten öğretim elemanları ile iletişim problemi yaşamadıkları ancak ders takiplerinin internet ve teknik sorunlar sebebiyle aksadığı sonucuna ulaşmışlardır. Akkuş ve Acar'ın (2017) çalışmasında ise eşzamanlı eğitimde karşılaşılan teknik problemler tespit etmek ve problemlerin öğretici ve öğrenen üzerinde oluşturduğu etkileri belirlemek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Öğreticiler genel olarak bağlantı kopukluğu, ses iletiminde problemlerin yaşanması ve derslere katılımın az olması bakımından sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler ise eşzamanlı derslerin çoğunluğunda internet bağlantısı konusunda sorunlar yaşadıklarını, etkileşim açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan alan yazın taramaları sonucunda uzaktan eğitim alan öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini, bakış açılarını anlamaya yönelik çalışmalar olduğu, bununla beraber ilk ve ortaöğretim düzeyini temsilen K-12 düzeyinde öğrencilerin uzaktan eğitimde yaşadıkları donanımsal sıkıntılarının ders verimlerine etkisi ile ilgili araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı ilk ve ortaöğretimdeki öğrencilerin pandemi süresince devam eden uzaktan eğitim programlarındaki ihtiyaçlarının belirlenmesi ve değişen Dünya'da kalıcı hale geleceği düşünülen uzaktan eğitimdeki bireysel ihtiyaçların belirlenmesinde yol göstermesi amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullandığı teknolojik cihazların, öğrencilerin ders verimine etkisi nelerdir?
2. Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullandığı teknolojik cihazların, kendilerine ait olmasının ders verimine etkisi nedir?
3. Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullandığı teknolojik cihazların, öğrencilere yarattığı en büyük zorluk nedir?
4. Öğrencilerin uzaktan eğitimde katılırken en sık tercih ettikleri teknolojik cihaz türü nedir?
5. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime katılırken tercih ettikleri cihaz türleri nedir?

## Yöntem

Bu çalışmada bir durumu, deneysel bir müdahalede bulunmadan olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modeli seçilmiştir. Veri toplamada ise sosyal bilimlerde sıkça kullanılan, içeriğinin kısa sorulardan oluştuğu ve anket olarak tanımlanan veri toplama aracı tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2005). Veri toplama aracı olarak anketin kısa sürede büyük kitlelere uygulanabilme, COVID-19 sürecinde dijital ortama aktarılabilme ve hedef kitlelere salgın kurallarına uygun şekilde ulaştırılabilir olması gibi sağladığı avantajlar nedeniyle tercih edilmiştir. Uzaktan Eğitimde Kullandığı Teknolojik Cihazların, Öğrencilerin Ders Verimine Etkisi Anketi ile toplanan verilerden toplam puan alınmamaktadır. TED Ege koleji, K12 öğrencilerinin oluşturduğu evrende, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri ile tabakalı örnekleme uygulanmıştır. Anketten nitel veriler elde edilmekte ve verilerin analizi için betimsel istatistiklerden, yüzde frekans tabloları oluşturularak, her madde için ayrı ayrı yorumlar yapılmaktadır. Elde edilen yanıtlar uzaktan eğitimde öğrencilerin ders verimlerini arttırmak için ihtiyaç duydukları teknolojik gereksinimlerini ortaya koymak için hedeflenmiş bir ön çalışmadır. Araştırmacılar, öğrencilerin uzaktan eğitimde geçirdiği süreçler değerlendirmek üzere görüşmeler sağlayarak bireysel fikirlerinden oluşan bir soru havuzu oluşturmuştur. Uzaktan eğitimde yapılan çalışmaların alanyazını tarandıktan sonra gerçekleştirilen Zoom toplantısı sonucunda soruların problem durumuna uygunluğu tartışılıp “Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Kullandığı Teknolojik Cihazların, Öğrencilerin Ders Verimine Etkisi Taslak Anketi” oluşturulmuştur. Araştırmacılar hazırladıkları taslak anketi alan uzmanlarının görüşlerine sunmuşlardır. Uzmanların anket hakkındaki görüşleri %80 uyumluluk göstermiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra sorular tekrar gözden geçirilerek paylaşılan öneriler doğrultusunda sorularda düzeltmeler yapılmış ve “Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Kullandığı Teknolojik Cihazların, Öğrencilerin Ders Verimine Etkisi Anketi” oluşturulmuştur. Örneklem tercihi sosyo-ekonomik şartları, eğitim öğretime ulaşılabilirlikleri, sunulan eğitim koşullarının benzerliği yüksek kitle tercih edilmiştir. Bu doğrultuda TED Ege koleji ilköğretim 2-3-4. sınıf, ortaokul 5-6-7. sınıf ve lise 9-10-11. sınıflarında öğrenim gören toplam 601 öğrenciye anket ulaştırılmıştır. Araştırma gönüllülük esasıyla yürütüldüğü için 133 öğrenci dönüş sağlamış ve örnekleme oluşturmuştur. Pandemi kuralları gereği teması en aza indirmek için anket öğrencilere çevrimiçi okul portalı üzerinden gönderilmiştir. Araştırmanın örnekleme 18 yaş altını oluşturduğu ve MEB bünyesinde bir okul öğrencilerini kapsadığı için çalışma öncesinde katılımcılardan veli izin kâğıdı ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü izinleri alınmıştır. İlgili izinler sağlandıktan sonra “Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Kullandığı Teknolojik Cihazların, Öğrencilerin Ders Verimine Etkisi Anketi” aynı sorulardan oluşan ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için Google form anketlere dönüştürülmüş, uzantıları okul portalından öğrenci ve velilere ulaştırılmıştır. Anket beş gün boyunca veri alımı için açık bırakılmış beşinci günün sonunda anket veri alımına kapatılmıştır. Verilerin ilk incelemesinde cevapsız bırakılan soru bulunmadığı için geçersiz sayılan anket olmamıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ankete katılan öğrencilerin %51,05 oranında laptop (dizüstü bilgisayar), %21,05 oranında tablet, %15,26 oranında bilgisayar (masaüstü bilgisayar), %12,63 oranında telefon kullandığı görülmektedir. Bu orana eğitim kademelerinde bakıldığında hemen hemen aynı olduğu görülmüştür. Katılımcılara kullandıkları cihazların %94,74 oranında kendilerine ait olduğu sonucu elde edilmiştir. Katılımcılar kendilerine ait olan teknolojik cihazların uzaktan eğitimde onlara %73,64 oranında bir zorluk yaratmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların %17,70 kullandıkları teknolojik cihazın ders verimlerine olumsuz yönde etkilediğini belirtirken, %74,34'ü ise internet alt yapılarının kötü olmasının ders verimlerini etkilediğini belirtmiştir. Araştırma verileri özel okul öğrencileri kapsayan bir ön çalışmadır. Bu bağlamda sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırıldığında sosyo-ekonomik şartları elverişli olduğu için kendilerine ait teknolojik cihazları bulunduğu ve bu cihazlarında uzaktan eğitim için donanımsal yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Fakat internet sağlayıcılarının alt yapısı yetersiz olduğu için donanımsal yeterlilik olsa daha derslere katılım ve verimlilikte sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın devlet okulu ve özel okul öğrencileri üzerinde tekrarlanıp sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Ders Verimliliği, Teknolojik Cihazlar, COVID-19

## Kaynakça

Akkuş, İ. ve Acar, S. (2017). Eş zamanlı Öğrenme Ortamlarında Karşılaşılan Teknik Sorunların Öğretici ve Öğrenen Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 363-376. doi:10.17679/inuefd.340479

Bakioğlu, B. ve evik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri ğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.

Karatepe, F. Küçükgenay, N., ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of social and humanities sciences research*, 7(53), 1262- 1274.

Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan Eğitim Uygulamasının ğrenci Bakış Açısına Göre Değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.

Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., ve Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809-4818.

UNESCO, Press Release No.2020-73 <https://en.unesco.org/news/secretary-general-warnseducation-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-risk>

## Biyoloji Öğretiminde Veriye Dayalı Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve İstatistiksel Düşünme Tutumlarına Etkisi

Asiye Karademir, Defne Yabaş

Bahçeşehir Üniversitesi

### Problem Durumu

Günlük hayatımızda, okulda, işte, evde bir çok verilerle karşılaşmaktayız. Pandemi süresince oluşturulan vaka tablosu, nüfus sayımları, döviz kurlarının gösterildiği grafikler, yıllık kira artış ortalamaları, not ortalamaları örnek olarak verilebilir (Koparan ve Güven, 2014). 21.yy gereksinimleri düşünüldüğünde istatistiksel verilerin okunabilmesi bu noktada önem arz etmektedir. Bu ihtiyacı karşılayabilmek adına eğitim sistemlerinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için revizyonlar gerekmektedir (Çakır ve Senemoğlu, 2016).

Bu bağlamda öğrencilerin istatistiksel düşünme becerilerinin gelişebilmesi için veriye dayalı etkinliklerin yer aldığı ders planları tasarlanmalıdır. Veriye dayalı öğrenme etkinliklerinde amaç; verileri toplayabilme, analiz edebilme, yorumlayabilme gibi becerilerin kazanılmasıdır (Dichev ve Dicheva, 2017). Bu amaç doğrultusunda eğitimciler, müfredatları ve çalışmaları bu yönde gerçekleştirecek şekilde revize etmeleri gerekmektedir (Burruss vd., 2020). STEM eğitim modeli bu noktada devreye girmektedir. STEM eğitim modeli çerçevesinde veriye dayalı çeşitli etkinlikler tasarlanabilmektedir. Bu bağlamda; LabStar veri toplama aracı sayesinde öğrenciler günlük hayatta karşılaşılabilecekleri verileri toplayabilecek, bu verileri grafikler üzerinde gösterebilecek ve yorumlama becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulabilecektir. Veriye dayalı etkinliklerin neticesinde öğrencilerin istatistiğe karşı tutumlarının ve akademik başarılarının ne düzeyde arttığının ortaya konması bu noktada büyük önem arz etmekte ve gerekmektedir.

Araştırmamızın ana problemi; biyoloji disiplini temelli LabStar eğitim teknolojisinin yer aldığı veriye dayalı olarak hazırlanan STEM ders planlarının öğrencilerin akademik başarılarına ve istatistiksel düşünme becerilerine etkisinin ne yönde olduğunun tespitinin ve istatistiğe yönelik tutumlarına katkısının araştırılmasıdır.

Araştırmanın ana problemi ekseninde yer alan alt problemler şu şekildedir;

- STEM ders planlarının uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu akademik başarı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

- Labstar veri toplama aracı kullanılarak STEM ders planı üzerinden dersin işlendiği deney grubuna uygulanan öğrencilerin istatistiğe karşı tutum ölçeğinin ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

- Labstar veri toplama aracı kullanılmadan sadece ders kitabı rehberliğinde dersin işlendiği kontrol grubuna uygulanan akademik başarı testinin ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

- Labstar veri toplama aracı kullanılmadan sadece ders kitabı rehberliğinde dersin işlendiği kontrol grubuna uygulanan öğrencilerin istatistiğe karşı tutum ölçeğinin ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

- Araştırma sonucunda son test olarak uygulanan akademik başarı testi sonuçlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Araştırma sonucunda son test olarak uygulanan öğrencilerin istatistiğe karşı tutum ölçeği sonuçlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### Yöntem

Araştırmanın uygulandığı okul örnekleme beş şubeden oluşmaktadır. Araştırmanın deney grubu iki şubeden, kontrol grubu ise üç şubeden oluşacak şekilde belirlenmiştir. Şubelerin ayrımı esnasında deney ve kontrol gruplarının akademik düzeylerinin birbirine benzer olması dikkate alınmıştır. Şubelerin akademik düzeylerinin belirlenmesi ve deney grubu & kontrol grubu şeklinde gruplara ayrılmasında bu sınıflara giren diğer branş öğretmenlerinden görüş alınmıştır.

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test olarak; deney ve kontrol gruplarına Öğrencilerin İstatistiğe Karşı Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. Ön test sonrasında iki hafta boyunca deney grubu ile konular STEM ders planı çerçevesinde LabStar veri toplama aracı kullanılarak işlenmiştir. Bu süreçte eş

zamanlı olarak kontrol grubuna ise aynı konular ders kitabı rehberliğinde öğretmen merkezli bir anlatımla işlenmiştir. İki hafta sonunda hem deney grubuna hem de kontrol grubuna Öğrencilerin İstatistiğe Karşı Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi tekrar uygulanmış olup sonuçlar kayıt altına alınmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan 10 kişilik öğrenci grubuna altı maddeden oluşan anket soruları yöneltilmiştir. Anket öğrencilerin serbestçe cevap vermelerine olanak sağlayacak şekilde çevrimiçi olarak hazırlanmış, altı adet açık uçlu yorumlama sorularından oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018).

Öğrencilerin biyoloji konularına, LabStar veri toplama aracına, istatistiksel verilere karşı tutumları hakkında bir çerçeve oluşturması amaçlanmıştır.

Araştırmada uygulanan ÖİKTÖ Koparan ve Güven (2014) tarafından geliştirilmiş olup, 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklinde beşli likert tipi derecelendirmeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin hesaplanabilmesi için ölçek, Ankara ilinde bulunan özel bir okulun 9. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonrası SPSS programında ölçeğin cronbach's alpha analizi 0.856 şeklinde hesaplanmıştır. Pandemi koşulları sebebiyle ölçek, online platform üzerinden öğrencilere link paylaşımı yapılarak uygulanmıştır.

Akademik başarı testi Mooney'in (2002) istatistiksel düşünme becerilerine ilişkin geliştirdiği çerçeve dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Akademik Başarı Testi, on altı tane çoktan seçmeli ve 17 tane açık uçlu olmak üzere toplam 33 maddeden meydana gelmektedir. Akademik Başarı Testi araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra akademik olarak kontrolünün yapılabilmesi için biyoloji branşına yönelik uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanmış olan Akademik Başarı Testi, online platforma taşınarak öğrencilere link paylaşımı ile uygulanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları neticesinde; LabStar eğitim teknolojisinin yer aldığı veriye dayalı olarak hazırlanan STEM ders planlarının öğrencilerin akademik başarılarına ve istatistiksel düşünme becerilerine etkisinin pozitif yönde olması ve öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarının deney sonunda artması beklenmektedir. Bununla birlikte STEM ders planlarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitim yöntemi ile ders işlenen kontrol grubunun akademik başarı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olması, Labstar veri toplama aracı kullanılarak STEM ders planı üzerinden dersin işlendiği deney grubuna uygulanan öğrencilerin istatistiğe karşı tutum ölçeğinin ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark içermesi, Labstar veri toplama aracı kullanılmadan sadece ders kitabı rehberliğinde öğretmen merkezli dersin işlendiği kontrol grubuna uygulanan akademik başarı testinin ve istatistiğe karşı tutum ölçeğinin ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmaması ve araştırma sonucunda son test olarak uygulanan akademik başarı testi ve istatistiğe karşı tutum ölçeği sonuçlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** LabStar, STEM, İstatistiksel Düşünme Becerisi, Veriye Dayalı Öğrenme, Veri Okuryazarlığı

### Kaynakça

- Burruss, T., Mann, E. ve Neville, T. (2020). Exploring data literacy via a librarian-faculty learning community: A case study. *Journal of Academic Librarianship*, 46(1), 102076. Available at <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2019.102076>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Bilimsel araştırma yöntemleri*.
- Çakır, N.A. ve Senemoğlu, N. (2016). *Yükseköğretimde Analitik Düşünme Becerileri*. (3), 1487–1502.
- Dichev, C. ve Dicheva, D. (2017). Towards Data Science Literacy. *Procedia Computer Science*, 108(June), 2151–2160. Available at <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2017.05.240>.
- Koparan, T. ve Güven, B. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin İstatistiksel Düşünme Seviyelerinin M3ST Modeline Göre İncelenmesi According to the M3ST Model Analyze of the Statistical Thinking Levels of Middle School Students. *Eğitim ve Bilim Education and Science Cilt*, 39(171), 37–51.
- Mooney, E.S. (2002). A Framework for Characterizing Middle School Students' Statistical Thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(1), 23–63.



## Öğrencilerin Telefonsuz Kalma Korkusunu (NOMOFÖBİ) İnceleyen Çalışmaların Sistemik Bir Analizi

Mehmet Kemal Aydın, Metin Kuş

Hitit Üniversitesi, İstanbul Erkek Lisesi

### Problem Durumu

Teknolojik gelişmelerin baş döndürücü bir hızla gerçekleştiği günümüzde gençler sosyalleşme ihtiyaçlarını akranları yerine akıllı telefonlardan karşılama eğilimindedirler. Akıllı telefonlar gençlere büyük rahatlık ve konfor sunmanın yanında toplumda popüler olma, günlük işlerinde kolaylık sağlama gibi birtakım fırsatlar sunmaktadır (Bartwal ve Nath, 2019). Akıllı telefonların modern yaşamın kaçınılmaz bir parçası olduğunu ve pek çok açıdan günlük hayatı kolaylaştırdığını kabul edilmekle birlikte, son yıllarda akıllı telefon kullanımı kaynaklı önemli sorunların ortaya çıktığı görülmektedir (Lin, Griffiths ve Pakpour, 2018).

Bu sorunlardan biri de son yıllarda özellikle genç nesil arasında ortaya çıkan ve giderek yaygınlaşan Akıllı Telefonsuz Kalma Korkusu (No Mobile Phone Phobia) olarak adlandırılan nomofobidir. İlk bakışta Latince'den alınmış bir kelime gibi sanılsa da, etimolojik olarak nomofobi kelimesi, İngilizce'deki, No ve MOBILE kelimelerine 'phobia' (korku) kelimesinin eklenmesiyle türetilmiş bir kelimedir. Türkçe'de ise 'nomofobi' ya da 'akıllı telefonsuz kalma korkusu' şeklinde kullanılmaktadır. Literatürde nomofobi kavramı; akıllı telefon yoluyla iletişim kuramama korkusu, akıllı telefona bağlanamama korkusu, bilgiye ulaşamama korkusu ve akıllı telefonun sağladığı konforu kaybetme korkusunu içinde barındıran dört temel bileşenle açıklanmaktadır (Yıldırım ve Correia, 2015). Akıllı telefonlar eğitim sürecinde öğrenci ve öğretmenlere kolaylık sağlayarak mobil öğrenme, bilgi kaynakları ve eğitim materyallerine çabuk ve istediği zaman ulaşabilme imkânı vermektedir (Almunawar ve diğ., 2015). Akıllı telefonların sağladığı tüm kolaylıkların yanında özellikle COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan sokağa çıkma kısıtlamaları ve öğrencilerin çevrimiçi olarak derslerine katılmaları, öğrencilerin telefon bağımlılığının artırmıştır. Bu süreçte eğitim amacı dışında, eğlence ve vakit geçirme kaynağı haline dönüşen akıllı telefonlar öğrencilerin nomofobi düzeylerini artmasına yol açmıştır (Shahzad ve diğ., 2021). Tavolacci ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre, her üç öğrenciden birisi nomofobi sorunu yaşamaktadır. Yine yapılan çalışmalara göre, COVID 19 pandemisinin öğrencilerin sosyal etkileşimlerini engelleyerek, akıllı telefon bağımlılığını ve internet kullanımını artırdığı ortaya konmuştur (Pasquale ve diğ., 2021).

Türkiye'de nomofobi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların eğitim ve tıp alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde; nomofobinin lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı arttırdığı ve akademik başarılarını düşürdüğü (Göktaş, 2019), öğrencilerin nomofobi düzeyleri arttıkça ders dinleme ve derse katılım performanslarının düştüğü (Hoşgör, 2020), nomofobinin öğrencilerde dikkat eksikliği artırdığı (Kıraç, 2019), öğrencilerin sosyal medyada vakit geçirme süreleri arttıkça nomofobik davranışlarının da arttığı (Kara, 2020), nomofobinin günlük alışkanlıkları değiştirebildiği, özellikle öğrencilerin nomofobi yüzünden yaşadığı olumsuzlukların okul yaşantılarına ve akademik başarılarına da etki edebildiği (Adnan ve Gezgin, 2016), nomofobinin akıllı telefon bağımlılığının en güçlü yordayıcısı olduğu (Semerci, 2019), nomofobi yüzünden öğrencilerinin sosyal medya ve akıllı telefon kullanım sürelerinin artması sonucunda, öğrencilerin nomofobiye yatkın bir hale geldiği ve bu yüzünden korku, kaygı ve strese kadar yol açan sorunlar yaşadığı (Gezgin ve diğ., 2019), nomofobik davranışlar gösteren öğrencilerin; telefonlarını sık sık kontrol ettikleri, yanlarında şarj aleti taşıdıkları, gece telefonlarını kapatmadıkları, yatmadan önce yatakta telefonlarıyla zaman geçirdikleri ve uyanır uyanmaz telefonlarını kontrol ettikleri (Gezgin ve Akıllı, 2016), nomofobi arttıkça sosyal ağ kullanımı ve sosyal gelişmeleri kaçırma korkusunun da arttığı (Yaman ve Kavuncu, 2019), akıllı telefonların bireylerin günlük yaşamını kolaylaştırmakla birlikte sosyal ve psikolojik sorunlara da yol açtığı (Güzel, 2018), nomofobinin fiziksel sorunlar, stres, kaygı, depresyon gibi duygusal problemlerle ilişkili olduğu (Günlü ve Uz, 2020) bulgularına ulaşıldığı görülmektedir.

Bu araştırmalar ışığında mevcut çalışmada ilgili literatürün sistemik bir analizi gerçekleştirilerek, nomofobi kavramının tüm yönleriyle daha iyi anlaşılmasına ve nomofobi konusunda ilgili literatürde bilinenler ve bilinmeyenlerin ortaya konması ve bu sayede gelecek çalışmalarda araştırmacılara yol göstermesi ve katkı sağlaması beklenmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışma, araştırmacılara daha önce yapılan araştırma sonuçlarını toplu olarak görebilme, karşılaştırma yapabilmeye ve mevcut literatüre kolayca ulaşma imkânı verebilecek olması açısından önem arz etmektedir. Bu amaca yönelik olarak, mevcut sistemik literatür taraması çalışmasında, nomofobi konusunda 2010-2020 yılları arasında Türkiye'de yapılan araştırmalar sistemik bir şekilde incelenerek elde edilerek sonuçların özetlenmesi, araştırma trendleri ve yönelimler ile birlikte araştırma boşluklarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

## Yöntem

Nomofobi üzerine Türkiye’de eğitim alanında 2010 ile 2020 yılları arasında yapılan YÖK Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı tezler ile TR dizinde yer alan araştırma makalelerinin sistematik bir analizini gerçekleştirmek için sistematik literatür taraması yöntemlerinden bütünlendirici sentez kullanılmıştır. Bütünlendirici sentez, veri azaltımı, veri sergileme, veri karşılaştırma, sonuç çıkarma ve doğrulama gibi birtakım teknikler içermektedir (Whittemore ve Knafl, 2005). Ayrıca sistematik literatür taraması sürecinde şeffaflığı ve tekrarlanabilirliği sağlamak için PRISMA (Sistematik Analiz ve Meta Analizler için Tercih Edilen Raporlama Protokolü) beyanında ifade edilen temel ilkeler takip edilmiştir (Moher, ve diğ. 2009). PRISMA raporlama protokolü; Tanımlama (identification), Tarama (screening), Uygunluk (eligibility), Dahil Edilme (included) olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır.

Sistematik analiz sürecine dahil edilme ölçütleri

1. Çalışmaların 2010-2020 yılları arasında yapılmış olması
2. Nitel, nicel veya karma yöntemlerden biriyle desenlenmiş ampirik çalışma olması
3. Çalışmaların eğitim ortamında gerçekleştirilmiş olması
4. Çalışmaların nomofobi kavramını açıklaması, nomofobi ile ilgili faktörleri ortaya çıkarması, nomofobi ile öğrenciler ve/veya eğitim ortamları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlaması

Sistematik analiz çalışmasının değeri dahil edilen çalışmaların niteliği ile yakından ilişkili olduğundan sistematik analiz çalışması sürecinde değerlendirilen çalışmaları ilgili, ilgisiz ve açık değil şeklinde 3 kategoriye ayrılarak incelenmiştir. Sistematik analiz sürecine dahil edilen çalışmalar başka bir araştırmacı tarafından da taranması yoluyla sistematik analiz sürecinin güvenilirliği sağlanmıştır.

### Tanımlama

YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “nomofobi” anahtar kelime olarak girilmiş ve toplam 23 tez tanımlanmıştır. Öte yandan, Dergipark veri tabanı üzerinden TR Dizin seçilerek ‘nomofobi’ anahtar kelime olarak girilmiş ve 44 makaleye ulaşılmıştır. Böylelikle bu aşamada tezler (n=23) ve makaleler (n=44) olmak üzere toplam 67 çalışma tanımlanarak sistematik analize dahil edilmiştir. Tez çalışmaları arasından nomofobi kavramıyla doğrudan ilgili olmayan çalışmalar (n=2), ile araştırma çalışmaları arasından rapor olarak hazırlanmış çalışmalar (n=4) olmak üzere toplam 6 çalışma bu aşamada çıkarılmıştır.

### Tarama

Bu aşamada, bir önceki aşamada tanımlanan 61 çalışmanın, başlıkları ve özetleri (abstract) taranarak incelenmiştir(n=61). Tez çalışmaları arasından eğitim alanında gerçekleştirilmeyen çalışmalar (n=6), makale çalışmaları arasından eğitim alanında gerçekleştirilmeyen çalışmalar (n=17) olmak üzere toplam 23 çalışma çıkarılmıştır.

### Uygunluk

Bu aşamada, tarama aşaması sonucunda elde edilen toplam 38 çalışma uygunluk açısından incelenmiştir. Makale çalışmaları arasından 1 içerik analizi ile 1 nomofobi ölçeği geliştirme çalışması uygun bulunarak çıkarılmıştır. (n=2)

### Dahil Edilme

Bu aşamada önceki aşamalardan geçtikten sonra elde edilen tezler (n=15) ve makaleler (n=21) olmak üzere toplam (n=36) çalışma sistematik analiz sürecine dahil edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu sistematik analiz çalışmasının 2010-2020 tarihleri arasında yapılan çalışmaların sonuçlarını ortaya koyması beklenmektedir. Bu bağlamda, ilgili literatürde yapılan çalışmalar özetlendiğinde aşağıda belirtilen geçici sonuçlara ulaşılmıştır;

- Nomofobi akıllı telefonsuz kalma ya da telefonda iletişimi kaybetme korkusu olarak tanımlanmaktadır.
- Nomofobi kavramı, akıllı telefon yoluyla iletişim kuramama korkusu, akıllı telefona bağlanamama korkusu, bilgiye ulaşamama korkusu ve akıllı telefonun sağladığı konforu kaybetme korkusunu içinde barındırmaktadır.
- Telefonu sürekli açık tutma ve kontrol etme ihtiyacı nomofobinin en belirgin özelliği olarak öne çıkmaktadır.

- Nomofobi konusunda yapılan çalışmaların özellikle 2019 yılından itibaren (36 çalışmadan 25'i son iki yılda yapılmıştır) yoğunlaşarak arttığı görülmektedir.
- Nomofobi konusunda yapılan çalışmaların örneklem gruplarında ağırlıklı olarak yükseköğretim öğrencilerinin yer aldığı (19 makale, 10 tez) görülmektedir.
- Nomofobi konusunda yapılan çalışmalarda araştırmacıların neredeyse tamamı (36 çalışmadan 35'inde) nicel araştırma yöntemlerini tercih etmişlerdir.
- Nomofobi ile öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı arasında pozitif yönlü, ancak öğrencilerin akademik başarıları arasında negatif yönlü ilişkiler mevcuttur.
- Öğrencilerin nomofobi düzeyleri arttıkça ders dinleme ve derse katılım performansları düşmektedir.
- Nomofobi öğrencilerde dikkat eksikliğini artırmaktadır.
- Öğrencilerin sosyal medyada vakit geçirme süreleri arttıkça nomofobik davranışları da artmaktadır.
- COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan sokağa çıkma kısıtlamaları ve öğrencilerin çevrim içi olarak derslere katılmaları öğrencilerin telefon bağımlılığını artırmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** nomofobi, sistematik literatür taraması, akıllı telefonsuz kalma korkusu,

#### Kaynakça

- Annan, M., Gezgin, D. M. (2016). A Modern Phobia: Prevalence of Nomophobia among College Students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1), 141-158.
- Akıllı, G. K. & Gezgin, D. M. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi Düzeyleri ile Farklı Davranış Örüntülerinin Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 51-69.
- Almunawar, M.N., Anshari, M., Susanto, H., & Chen, C.K. (2015). Revealing customer behaviour on smartphones. *International Journal of Asian Business and Information Management*, 6(2), 33-49.
- Bartwal, J. & Nath, B. (2019). Evaluation of nomophobia among medical students using smartphone in north India. *Med. J. Armed Forces India*.
- Gezgin, D. M., Hamutoğlu, N. B., Sezen-Gültekin, G. & Yıldırım, S. (2019). Preservice Teachers' Metaphorical Perceptions on Smartphone, No Mobile Phone Phobia (Nomophobia) and Fear of Missing Out (FoMO). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 733-783.
- Göktaş, H. (2019). Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı, mobil telefon yoksunluğu korkusu ve akademik başarıları arasındaki ilişki. Isparta. Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Günlü, A., Uz Baş, A. (2020). Genişletilmiş Benlik Kuramı Bağlamında Nomofobi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (5), 3853-3873.
- Güzel, Ş. (2018). Fear of the Age: Nomophobia (No-Mobile-Phone). *Journal of Academic Perspective on Social Studies*, (1), 20-24.
- Hoşgör, H. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi Düzeyini Etkileyen Faktörler ve Ders Performansları Üzerinde Nomofobinin Etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (25), 3169-3197.
- Kara, M. (2020). High Schoolers' Usage Intensity of Mobile Social Media and Nomophobia: Investigating the Mediating Role of Flow Experience. *Participatory Educational Research (PER)*, 8 (1), 409-422.
- Kıraç, R. (2019), Nomofobinin Dikkat Eksikliğine Etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14 (20), 1097-1114.
- Lin, C.Y.; Griffiths, M.D.; Pakpour, A.H. (2018). Psychometric evaluation of Persian Nomophobia Questionnaire: Differential item functioning and measurement invariance across gender. *J. Behav. Addiction*, 7, 100-108.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., The PRISMA Group (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*. PLoS Med 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097.

Pasquale C., Lucio I., Sara V., Marilena M., Riccardo P., Carlo L. & Giuliana M. (2021) Smartphone addiction across the lifetime during Italian lockdown for COVID-19, *Journal of Addictive Diseases*, DOI: 10.1080/10550887.2021.1889751

Shahzad, U., Shahzad, H., Anwer, N., Khader, Y., Mnan, F., Akhtar, S. & Akhtar, Hashaam. (2021). Prevalence of Nomophobia in students due to COVID-19 pandemic in Pakistan (Preprint). 10.2196/preprints.27612.

Semerci, Ç. (2019). Nomophobia as the Predictor of Secondary School Students' Smartphone Addiction. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 947-965.

Tavalocci, M.P., Meyrignac, G., Richard, L., Dechelotte, P. & Ladner, J. (2015). Problematic use of mobile phone and nomophobia among French college students. *European Journal of Public Health*, 25, ( 3 ). [https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv172.088\\_](https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv172.088_)

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–553. doi:10.1111/j.1365-648.2005.03621.x

Yaman, Z. & Kavuncu, B. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun ve Sosyal Ağ Kullanım Amacının Nomofobi Düzeyine Etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 555-570.

Yildirim, C. & Correia, A.P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behaviour*. 49, 130–137.

## Acil Uzaktan Öğretimde Kullanılan Sohbet Robotunun Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Mersin Üniversitesi Örneği

Mücahit İslam Doğan, Serkan Şendağ, Ömer Faruk İslim

Mersin Üniversitesi

### Problem Durumu

Koronavirüs (COVID-19) salgın sürecinde üniversitelerde de yüzyüze eğitimden uzaktan eğitime acil bir geçiş gerçekleştirilmiştir. Üniversitelerin uzaktan eğitime bu ani geçişi birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmiştir. Üniversitelerin öğrenme yönetim sistemlerinin bulunmaması veya mevcut sistemlerinin yetersiz olması ve sistemin kullanımına yönelik teknik destek sağlayacak yetişmiş personel yetersizliği nedeniyle hazırlıksız yakalanan uzaktan eğitim platformları öğrencilerin taleplerini karşılamada zorluk çekmişlerdir. Acil uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin daha önce hiç bulunmadığı bir öğrenim ortama giriş yapması, öğrencilerin maksimum desteğe ihtiyaç duymasına neden olabilir. Öğrenme sürecinde öğrenciler, bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerinde olumsuz bir etkisi olabilecek çeşitli engellerle karşılaşabilirler. Uzaktan eğitim sisteminde öğrenciler ve öğretmenlerin yüzyüze eğitimden farklı olarak birbirlerinden fiziksel olarak uzakta olduğu göz önünde bulundurulduğunda, iyi bir öğrenme ortamı tasarlanmadıkça ve sağlanmadıkça bu engeller giderek artacaktır (Kayabaş, 2010). Geline nokta karşılaşılan sorunlara anında ve etkili destek sağlayacak bir sistemin bulunmasının ne kadar hayati bir önem taşıdığı ortaya çıkmıştır. Elektronik ortamda destek sağlamanın çok zaman alması ve bu durumda çalışanlar için aşırı iş yükü oluşturmasına neden olabilir. Açık ve uzaktan eğitim yoluyla yaygın eğitim veren kurumlarda, öğrenci destek hizmetleri, eğitim ve öğretim sürecinin sürdürülebilirliği ve kalitesi için kritik öneme sahiptir. Yalnızca çok işlevli ve çok kanallı öğrenci destek kuruluşları aracılığıyla bu farklı gruplardan gelen sorular yanıtlanabilir ve sorunlara çözüm aranabilir (Fırat, 2020). Kuruma getireceği mali yükü de göz önünde bulundurarak, destek sistemi yönetiminde çalışanların sürekli öğrenenlere cevap vermesi gerektiğinden planlamada zorluklarla karşılaşılabilir ve kuruma getireceği mali yükü göz önünde bulundurarak, destek sistemi yönetiminde çalışanların sürekli öğrenenlere cevap vermesi gerektiğinden planlamada zorluklarla karşılaşılabilir (Thorpe, 2002). Bu kapsamda mevcut insanlı destek sistemlerin başta “anında destek” olmak üzere sınırlılıklarını ortadan kaldırma potansiyeline sahip olan dijital asistanlar sağladıkları fırsatlarla önemli bir işlevi yerine getirebilme potansiyeline sahiptirler. Günümüzde eğitimden sağlığa, askeri araştırmadan iletişim teknolojisine kadar neredeyse her alanda yapay zekâ teknolojisinin kullanımına dair örnekler görülebiliyor (Kayabaş, 2010). Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı, geliştirilerek uzaktan eğitim platformuna entegre edilen bir sohbet robotunun etkililiğine ilişkin kullanıcı görüşlerini incelemektir.

### Yöntem

Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 akademik yılında Mersin Üniversitesi’nde MERUZEM uzaktan eğitim platformunu kullanan öğrenciler oluşturmaktadır. MERUZEM uzaktan eğitim platformunu kullanan öğrenciler pandemi öncesi yüzyüze eğitimine devam eden ve pandemi sebebiyle acil uzaktan eğitime devam etmek zorunda kalan öğrencilerdir. Öğrencilerin bu görüşleri ileride yaşlarına ve deneyimlerine göre değişebileceğinden bu çalışma bir anlık tarama modeli olarak tanımlanmıştır. Anlık görüntü anketleri, belirli bir zamanda var olan mevcut durumu betimlemeyi amaçlayan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016:179). Çalışmanın kapsamında öncelikle öğrenme yönetim sisteminde bulunan destek hattına gelen sorular incelenmiş kullanıcı adı ve şifre problemi, alınan derslerin sistemde eksik veya fazla görünmesi, tarayıcı kilidi gibi konuların öğrencilerin en çok desteğe ihtiyaç duyduğu konular olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu problemleri hızlı ve etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olmak amacıyla videolar hazırlanmış ve sohbet robotu ile birlikte öğrenme yönetim sistemine entegre edilerek öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Zaman farkı gözetmeksizin öğrenciler öğrenme yönetim sisteminde ihtiyaç duyduğu anda sohbet robotundan destek alabilecektir. Sohbet robotunun geliştirildiği platform seçilirken birçok platform incelenmiş ve Türkçe kelimeleri algılama yeteneği diğerlerine göre en yüksek olan bir platform seçilmiştir. Sistem kayıtları ve alınan destekten duyulan memnuniyeti belirlemeyi amaçlayan bir anket kullanılarak veriler toplanmıştır. Öğrenci sohbet robotunu kullandıktan sonra bu anket öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda sohbet robotunun verimliliği ve etkililiği değerlendirilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim sisteminde öğrencilere sürekli destek sağlamanın ve bunu sohbet robotları aracılığı ile yaparak, sohbet robotunun etkililiğini değerlendirmektir. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlara anında çözüm bulabilmesi öğrencinin kuruma bağlılığını arttıracaktır. Öğrenciler, destek sistemi çevrimdışı durumda olduğunda yaşadıkları problemlere çözüm üretebilecekleri veya iletişim kurabilecekleri bir birim bulamamaktadırlar. Özellikle üniversitelerde öğrenci sayısının fazlalığı öğrencilerin yaşadığı problemlere çözüm getirmede insanlı destek sisteminin de yetersiz kalmasına sebep olabilir. Sohbet robotlarının özellikle birçok öğrenciye hizmet veren kurumların uzaktan eğitim sisteminde kullanılması gerektiği söylenebilir. Bu araştırma da elde edilen veriler çeşitli demografik etmenler açısından incelenmiş, araştırma sonunda sohbet robotlarının uzaktan eğitim platformlarında etkili kullanımının önemi vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, Öğrenme yönetim sistemleri, Dijital asistan, Sohbet robotları, Teknik destek

## Kaynakça

- Aydın, C. ve Biroğul, S. (2008). E-öğrenmede açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemleri ve Moodle. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2).
- Brandtzaeg, P. B., & Følstad, A. (2017, November). Why people use chatbots. In *International conference on internet science* (pp. 377-392). Springer, Cham.
- Cunningham-Nelson, S., Boles, W., Trouton, L. ve Margerison, E. (2019). A review of chatbots in education: practical steps forward. In *30th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering Education (AAEE 2019): Educators Becoming Agents of Change: Innovate, Integrate, Motivate* (pp. 299-306). Engineers Australia.
- Çoban, S. (2016). Üniversitelerde öğretim yönetim sistemleri yazılımları kullanımına yönelik bir inceleme. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Deperlioğlu, Ö. ve Ergün, E. (2011). Uzaktan eğitim uygulamaları ve öğretim yönetim sistemleri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı, İnönü Üniversitesi, Malatya*, 329-335.
- Fırat, M. (2020). Öğrenci destek servislerinde doğal dil işleme: GPT-3 örneği. H. Göksu (Ed.), *International Conference of Strategic Research in Social Science and Education Proceenings Book* içinde (ss. 532-536). Vienna University.
- Ghapanchi, A. H., Purarjomandlangrudi, A., McAndrew, A. ve Miao, Y. (2020). Investigating the impact of space design, visual attractiveness and perceived instructor presence on student adoption of learning management systems. *Education and Information Technologies*, 25, 5053-5066.
- Kayabaş, İ. (2010). *Yapay zeka sohbet ajanlarının uzaktan eğitimde öğrenci destek sistemi olarak kullanılabilirliği*. (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ZeTyprYuef2HkaF3xt4wYsHORvP0K\\_b2isocJ5gTSL\\_TYshAL4pvKdtidOkqBTLR](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ZeTyprYuef2HkaF3xt4wYsHORvP0K_b2isocJ5gTSL_TYshAL4pvKdtidOkqBTLR)
- Meriçelli, M., Taşdemir, L. ve Uluyol, Ç. (2014). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Öğretim Programları ve Öğrenme Yönetim Sistemleri Açısından İncelenmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research MAJER Issue: 12 Special Issue: Educational Reseach in Turkey*.
- Moore, M. G. (2003). Learner support. *American Journal of Distance Education*, 17 (3), s. 141-143.
- Morgan, C. K. ve Tam, M. (1999). Unravelling the complexities of distance education student attrition. *Distance education*, 20(1), 96-108. Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3), 287-299.
- Thorpe, M. (2002). Rethinking learner support: The challenge of collaborative online learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(2), 105-119.



## Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Medya Okuryazarlığı Becerilerinin İncelenmesi

Özge Bıkmaz Bilgen, Fulya Torun

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

### Problem Durumu

Medya tarih boyunca bireylerin ve toplumların yaşam standartları, kişilikleri, alışkanlıkları ve değerleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere yol açmaktadır (Erdem, 2018; Ilgaz-Büyükbaykal, 2018). Bu durum kimi zaman bir tehditken, kimi zaman gelişime kapı aralayabilmektedir. Önemli olan bir araç olarak medya ile bağ kurulurken alınan mesajların doğru biçimde yorumlanabilmesidir. Bu doğrultuda bireylerin medya okuryazarlıkları devreye girmektedir. Medya araçlarındaki hızlı artış bu okuryazarlığın önemini daha çok artırmaktadır (Considine, Horton ve Moorman, 2009; Coşkun, 2020; Kurttaş, 2020). Tüm bu nedenlerle de medya okuryazarlığı güncel hayattan öğretim programı tasarımına kadar geniş bir bağlamda karşımıza çıkmaktadır. Medya okuryazarlığı becerisinin iyi düzeyde olabilmesi için bireylerin eleştirel düşünme, analiz ve değerlendirme becerilerini işe koşabilmeleri gereklidir (Potter, 2010; Coşkun, 2020; Kurttaş, 2020).

Medya araçlarının hızlı değişimi ve her yaş grubu için kullanıcı alanları sunuyor olması, medya okuryazarlığı ve buna bağlı düşünme becerilerinin dikkate alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle tüm yaş gruplarındaki öğrencileri bu süreçlere hazırlamak oldukça büyük öneme sahiptir (Considine, Horton ve Moorman, 2009). Ulusal bağlamda K12 düzeyinde medya okuryazarlığı dersi yalnızca 7. ya da 8. sınıflar için seçmeli ders olarak verilmektedir. Ancak öğrencilerin bu yaş kademelerinden önce medya araçları ile etkileşime geçiyor olmaları göz önünde bulundurulacak olursa, daha erken düzeyde bu okuryazarlığa odaklanması gerektiği su götürmez bir gerçektir. Ulusal bağlamda yüksek öğrenimde ise öğretmen adaylarına bu ders seçmeli olarak sunulmaktadır. Her öğretmen adayının bu dersi almadığı düşünülecek olursa, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı bağlamında etkili olduğu düşünülebilecek çeşitli düşünme becerilerine ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesinin, bu sürece olumlu bir katkısı olabilir. Bu doğrultuda bireyler için önemli olan başlıca düşünme becerilerinin dikkate alınması kayda değer bir eylem olacaktır. Şüphesiz bunların başında eleştirel düşünme becerisi gelmektedir. Ünlü (2020), eleştirel düşünme becerisini en ileri ve gelişmiş düşünme becerisi olarak yorumlamaktadır. Öyle ki eleştirel düşünme, bir şeye karar verme bağlamında yansıtıcı ve akla yatkın düşünme süreçlerinin işe koşularak en iyiye ulaşılabilme becerisi olarak ele alınmaktadır (Ennis, 1985; Bailin ve Siegel, 2002). Eleştirel düşünme becerisi karar vermenin yanı sıra; olasılıkları tahmin etme, çıkarımlarda bulunma ve problem çözmeyi de içeren kapsamlı bir yapıya sahiptir (Ünlü, 2020). Bu bağlamda ele alındığında eleştirel düşünebilen bir bireyin iyi bir medya okuryazarı olacağı öngörüsünde bulunulabilir. Ancak bu çıkarımın doğruluğunun ortaya konması için alanyazında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

### Yöntem

Araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile medya okuryazarlık becerilerinin incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmen adaylarının;

1. eleştirel düşünme becerileri ile medya okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki nedir?
2. eleştirel düşünme becerileri, medya okuryazarlığı becerilerini yordamakta mıdır?
3. ilgili becerilere yönelik ders alma durumları (medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme), ilgili beceri puanlarını (medya okuryazarlığı becerisi, eleştirel düşünme stratejileri) farklılaştırmakta mıdır?

Bu araştırma bir nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modeli temel alınmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığı ya da bunun derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2009). Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarına eleştirel düşünme standartlarını belirlemek ve medya okuryazarlığını düzeylerini belirlemek için iki yarı ölçme aracından elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modelindedir.

Araştırmanın katılımcılarını farklı branşlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örnekleme uygun (kolay ulaşılabilir) olarak belirlenmiştir. Uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yönteminde, örnekleme ulaşabilmemin zor olduğu koşullarda araştırmacıların karar verdiği yöntemdir. Uygun (kolay ulaşılabilir) örneklemede; araştırma için en rahat ulaşılacak katılımcılar seçmektir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırmada,

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki çeşitli bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları örnekleme dahil edilmiştir.

Veri toplama araçları

### 1. Öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme standartları Ölçeği

Ölçek Aybek, Aslan, Dinçer ve Coşkun-Arisoy (2015) tarafından geliştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılmasının ardından ölçeğin 42 maddeden oluşan çok faktörlü bir yapı gösterdiği belirtilmiştir. Birinci faktör “derinlik, genişlik ve yeterlilik” 18 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktör “kesinlik ve derinlik” 12 maddeden, üçüncü faktör “önem, alaka ve açıklık” ise 12 maddeden oluşmaktadır. Faktörlerin güvenilirlik düzeyleri ,63 ile ,89 arasındadır. Genel güvenilirliği ,75’dir. Ölçek maddelerinden 10 tanesi olumsuz, 32 maddesi ise olumlu olarak beşli likert tipinde hazırlanmıştır.

### 2. Medya Okuryazarlığı Ölçeği

Ölçek Erişti ve Erdem (2017) tarafından geliştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılmasının ardından ölçeğin 45 maddeden oluşan çok faktörlü bir yapı gösterdiği belirtilmiştir. Belirlenen dört faktör, madde sayıları ve güvenilirlik düzeyleri sırayla “erişme” faktörü 11 maddeden oluşmakta olup güvenilirliği ,768’dir; “analiz” faktörü 15 maddeden oluşmakta olup güvenilirliği ,833’dür; “değerlendirme” yedi maddeden oluşmakta olup güvenilirliği ,720’dir ve “iletişim” faktörü 12 maddeden oluşmakta olup güvenilirliği ,838’dir. Ölçeğin genel güvenilirlik değeri ,919’dur. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Tüm verilerin analizlerinde istatistiksel çözümlenmelerde SPSS 22.0 paket programından yararlanılmış, anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınacaktır. Ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışması araştırmacılar tarafından yapılacak. Verilerin analizinde değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla değişken yapısına uygun korelasyon ve regresyon analizi teknikleri kullanılacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alanyazın incelendiğinde medya okuryazarlığı için gerekli olan yetkinliklerin eleştirel düşünmeyi de kapsadığı söylenebilir. Medya okuryazarlığı kapsamında belirtilen erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri bağlamında atıfta bulunulan karar verme, olasılıkları tahmin etme, çıkarımlar oluşturma ve sorun çözme birbirlerine katkıda bulunabilir (Bkz. Erdem, 2018; Ilgaz-Büyükbaykal, 2018; Ünlü, 2020). Bu bağlamda araştırma kapsamında bu iki temel olgunun birbirleri ile ne düzeyde ilişkili olduğunun ve birbirlerini ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda ilgili veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ilgili değişkenlerin orta düzeyde yordayıcı olması beklenmektedir. Sonuçların daha derinlemesine incelenebilmesi ve bulguların daha güçlü yorumlanabilmesi adına eleştirel düşünme becerisinin ölçülmesinde bağlamsal senaryolara dair ölçümlerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı, öğretmen adayları

### Kaynakça

- Aybek, B., Aslan, S., Dinçer, S., & Coşkun-Arisoy, B. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme standartları ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 25-50. doi: 10.14527/kuey.2015.002
- Bailin, S., & Siegel, H. (2002). Critical thinking. *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, 181-193.
- Considine, D., Horton, J., & Moorman, G. (2009). Teaching and reaching the millennial generation through media literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(6), 471-481.
- Coşkun, K. (2020). Birey açısından medya okuryazarlığı eğitimi. *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi (Ed. E. Koçoğlu ve Ö. Akman)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Erdem, C. (2018). *Medya Okuryazarlığı ve Öğretmen Eğitimi: Öğretmen Adayları İçin Bir Öğretim Programı Tasarısı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Erişti, B., & Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 249-267.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Ilgaz-Büyükbaykal, C. (2018). *Medya Okuryazarlığı*. İstanbul: Der Yayınları.
- Karasar, N. (2009) Bilimsel Arastirma Yöntemleri. Nobel Yayinlari, Ankara
- Kurtdaş, M. Ç. (2020). Toplum açısından medya okuryazarlığı eğitimi. *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi (Ed. E. Koçoğlu ve Ö. Akman)*. Ankara: Pegem Akademi
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696.
- Ünlü, İ. (2020). Eleştirel medya okuryazarlığı ve eğitimi. *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi (Ed. E. Koçoğlu ve Ö. Akman)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K. (2019). Eleştirel ve Analitik Düşünme. Ankara: Pegem Akademi.

## Enformasyon Tasarımdan Hareketle Eğitsel Oyunlaştırmanın Görselleştirilmesi

Pınar Nuhoğlu Kibar, Selay Arkün Kocadere

Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Oyun bileşenlerinin ve prensiplerinin oyun dışı ortamlarda kullanılması olarak tanımlanabilecek oyunlaştırma, eğitim alanında da gittikçe artan bir etkiyle kendine yer bulmaktadır. Eğitsel oyunlaştırmayı öğrenenlerin ilgisini derse çekme ve motivasyonunu artırma amacıyla, öğrenme ortamında oyun tasarım ilkelerini kullanan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamak mümkündür (Arkün Kocadere ve Çağlar, 2018). Oyunlaştırmanın öğrencinin derse bağlılığını, performansını, motivasyonunu artırma potansiyeli birçok farklı araştırma ile kanıtlanmış durumdadır (Antonaci, Klemke ve Specht, 2019). Alandaki araştırmalara bakıldığında, oyunlaştırmanın etkisinin pozitif olup olmadığını ölçmenin ötesine geçildiği ve hangi şartlarda oyunlaştırmanın öğrenme ortamında daha nitelikli sonuçlar doğurabileceği üzerine çalışılmaya başlandığı görülmektedir. Sırtını oyunlara dayayan oyunlaştırmadaki görsel boyutun henüz tartışmaya açılmamış olması şaşırtıcıdır. Dijitalleşmiş olsun ya da olmasın oyunlaştırma uygulamalarında görselleştirilmesi gereken; metinsel, sayısal ya da görsel enformasyona karşılık gelen birçok öge bulunmaktadır. Oyunlaştırma tasarımlarında en çok kullanılan öğelerden biri olan rozetlerin (Chang ve Wei, 2016), enformasyonun görselleştirilmesini zorunlu kılma açısından bu listenin en başında yer alanlardan biri olduğunu söylemek mümkündür.

Rozetler oyunlaştırılmış bir öğrenme ortamında somut olarak yer bulan, Werbach ve Hunter'ın (2012) piramit şeklindeki modelinde "oyun bileşenleri" olarak adlandırdığı yapılandırmadır. Piramitin bir üst basamağında ise "oyun mekanikleri" yer almaktadır. Mekanikler sistemde direk olarak görülmez, bileşenler tarafından tetiklenerek hissettirilir. Mekanikler rekabet, mücadele, işbirliği, statü, ilerleme şeklinde örneklendirilebilir. Rozetler gibi, mekaniklere hizmet eden bileşen örneklerini ise puan, seviye, lider tahtası, avatar ile genişletmek mümkündür. Bileşenlerin her birinin görselliği bir konu iken, Werbach ve Hunter'ın (2012) öğrenci bağlılığını sağladığını dile getirdiği mekaniklerin görselleştirilmesi, öğrencinin hedeflenen noktaya çekilmesi açısından daha önemli olarak nitelenebilir. Keza Zichermann ve Cunningham (2011) "dinamikler" olarak isimlendirdiği aynı seviyedeki yapıların, oyuncunun oyun bileşenleri ile nasıl bir etkileşim kuracağını belirlediğini ve bütüncül deneyimini etkilediğini dile getirmiştir.

Oyunlaştırmanın görselleştirmesi konusuna oyun bileşenleri yerine mekanikleri noktasından bakıldığında, gösterge panoları ya da gösterge panolarını da bünyesine dahil eden, daha geniş yapılar olan oyun tahtaları akla gelmektedir. Oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarında yer alan gösterge panolarına dair yayınlar alanyazına girmeye başlamakla birlikte, çalışmalar henüz veri görselleştirme ile sınırlıdır (Freitas vd., 2017). Hem süreci hem sonucu, hem parçayı hem bütünü, hem bileşen hem de mekanikleri görselleştirmeyi mümkün ve gerekli kılan, oyun tahtaları ya da profil kartları olarak isimlendirebileceğimiz (Arkün Kocadere ve Çağlar, 2015) yapının görsel boyutu ise alandaki boşluklarından biridir.

Oyunlaştırmada çevrimiçi öğrenme ortamlarına gömülü, uzun soluklu öğrenme süreçlerine yönelik, dinamik ve etkileşimli bir görselleştirme olabileceği gibi; yüzyüze öğrenme ortamlarında bir ders gibi kısa sürede uygulanmak üzere tek sayfa basılı bir görsel de kullanılabilir. Hangi formda olursa olsun görselleştirmenin niteliği öğretimsel oyunlaştırma sürecini etkileyecektir. Oyunlaştırma tasarımı öğretimsel amaca göre oyun öğelerinin farklı şekilde kombinasyonlarıyla karmaşık ya da yalın olacak şekilde yapılandırılabilir. Basılı ya da dijital, karmaşık ya da yalın oluşu fark etmeksizin oyunlaştırma sürecinde öğrenenin öğrenme sürecine ilişkin sahip olduğu genel durumuna, süreçteki ilerlemesine ve öğrenme görevlerini ne düzeyde gerçekleştirdiğine ilişkin enformasyon öğrenene yansıtılmalıdır. Söz konusu enformasyonun öğrenene nasıl aktarıldığı oyunlaştırma öğelerine göre özelleşmeli ve oyunlaştırmanın görsel tasarımını biçimlendirmelidir.

Bu noktadan hareketle, bu çalışmada öğrenme ortamlarında oyunlaştırma sürecini daha etkili hale getirmek için oyunlaştırma tasarımının nasıl görselleştirilebileceği sorusuna odaklanılmış, oyun tahtasının parçaları olarak düşünülebilecek temel oyunlaştırma mekaniklerinin etkili bir şekilde öğrenene sunulabilmesi için dikkate alınması gereken enformasyon tasarım ilkeleri irdelenmiştir.

### Yöntem

Araştırmanın nihai amacı oyunlaştırma tasarımının görselleştirilmesine yönelik ölçütlerden oluşan rubrik geliştirmek olup, bu çalışmada araştırmanın ilk döngüsü olan ölçüt belirlemede yer alan "yansıtma" ve "listeleme, gruplama ve etiketleme" aşamaları (Stevens ve Levi, 2011) gerçekleştirilmiştir. Kriter belirlemeye ilişkin bu çalışma yukarıdan aşağı

bakış açısıyla (Nitko ve Brookhart, 2013) yürütülmüş, kriterlerin uygunluk, tanımlanabilirlik, gözlemlenebilirlik ve birbirinden farklı olma özelliklerine sahip olmasına dikkat edilmiştir (Brookhart, 2013). Rubrik geliştirme araştırmasının ilk adımını oluşturan bu çalışma, eğitsel bağlamda oyunlaştırma ve enformasyon tasarım alanlarında uzman iki araştırmacının işbirliği doğrultusunda yürütülmüştür. Oyunlaştırma tasarımına ilişkin enformasyonun öğrenene nasıl daha etkili aktarılabilceği sorusu eğitsel oyunlaştırmanın nasıl etkili görselleştirilebileceği sorusunu beraberinde getirmiştir. Eğitsel oyunlaştırma bağlamında fark edilen problem durumu, bu çalışmada enformasyon tasarım alanı bakış açısıyla ele alınmıştır. Yansıtma aşamasında temel düzeyde bir oyunlaştırma tasarımında öğrenene sunulacak enformasyonun amaçları tanımlanmış, oyunlaştırma tasarımına ilişkin rubriğin sınırları belirlenmiştir. Ardından, oyunlaştırma tasarımında yer alabilecek öğeler listelenmiş, enformasyonun amaçlarıyla olan ilişkileri incelenerek gruplandırılmıştır. Diğer yandan, tanımlanan amaçlara yönelik oyunlaştırma tasarımında yer alan öğelerin etkili görselleştirilmesine temel oluşturacak enformasyon tasarım ilkeleri listelenmiş ve oyunlaştırma öğelerine özgü ilkeler irdelenerek öğeler ve amaçlarla ilişkilendirilmiştir. Oyunlaştırma tasarımında yer alan öğelerin öğrenene iletilecek enformasyonun amacıyla ilişkilendirilmesiyle oluşan gruplar ve enformasyonun görselleştirilmesine ilişkin gruplanan ilkeler etiketlenerek rubriğin ilk taslağı oluşturulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Oyunlaştırma tasarımı, enformasyon tasarım alanı doğrultusunda görselleştirilebilmekte (Pettersson, 2002; Ware, 2008, 2013); ikonik gösterimler, yönlendirme işaretleri ve ikon matrisi türünde sayısal görselleştirmeler ön plana çıkmaktadır. Öğrenme sürecindeki seviyeler/görevler ve bunlar arasındaki ilişkinin ikonik görseller ve yönlendirme işaretleri kullanılarak görselleştirilmesi, öğrenenin süreci izleyebileceği büyük resmin ana yapısını oluşturmaktadır. Görevleri gerçekleştirilme durumu ve düzeyine ilişkin enformasyonun grupla karşılaştırılarak sunulmasında sayısal grafiklerin kullanımı söz konusu olmaktadır. Sayısal grafiklerin olabildiğince ikonik görsellerle desteklenmesi ya da doğrudan ikon matrislerinin kullanılması oyun tahtasını ilgi çekici hale getirebilmektedir. Oyunlaştırmadaki öğelerin süreci oluşturan adımlarla ilişkilendirilerek ya da sürecin özetini oluşturacak nitelikte ayrı bir alanda lider tahtası ile ilişkilendirilerek ikonik temsillerle öğrenene yansıtılabilmektedir. Bu bağlamda;

- Oyunlaştırma tasarımını oluşturan öğeler ve aralarındaki ilişkinin öğrenene aktarılması için uzamsal konumlarının yakınlık ilkesine göre belirlenmesi,
- Öğelerin ikonik gösterimlerinde temsil ettiği anlama yakın ve görünüşü açısından genellenmiş kontüre ve kanonik görünüme yakın ikonlar kullanılması,
- Süreci oluşturan adımlar ya da lider tahtasındaki gibi sıralama bilgisinin yönlendirme işaretleriyle desteklenmesi,
- Önemli bilginin vurgulanması için dikkat işaretçilerinin tasarımda etkili kullanılması,
- Öğrenme sürecine ilişkin büyük resmi oluşturan ikonlar, tipografik öğeler, sayısal görselleştirmeler, yönlendirme ve dikkat işaretlerinin bir araya gelerek kendi içinde ve birbirleriyle oluşturdukları örüntü ile öğrenene sunulan enformasyonun amacı arasındaki uyumuna dikkat edilmesi oyunlaştırmanın görselleştirilmesinde getirilebilecek önerilerdendir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitsel oyunlaştırma, görselleştirme, enformasyon tasarımı

### Kaynakça

- Antonaci, A., Klemke, R., & Specht, M. (2019). The Effects of Gamification in Online Learning Environments: A Systematic Literature Review. *Informatics* 6(3), 32.
- Brookhart, S.M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Chang, J. W., & Wei, H. Y. (2016). Exploring engaging gamification mechanics in massive online open courses. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2), 177-203.
- Freitas, S. D., Gibson, D., Alvarez, V., Irving, L., Star, K., Charleer, S., & Verbert, K. (2017). *How to use gamified dashboards and learning analytics for providing immediate student feedback and performance tracking in higher education*. In Proceedings of the 26th International Conference on World Wide Web Companion (pp. 429-434).
- Kocadere, S. A., & Çağlar, Ş. (2015). The design and implementation of a gamified assessment. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3).

- Kocadere, S. A., & Çağlar, Ş. (2018). Gamification from player type perspective: A case study. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 12-22.
- Nitko, A.J., & Brookhart, S.M. (2011). *Educational assessment of students (6th Edition)*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Pettersson, R. (2002). *Information design: an introduction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Stevens, D.D., & Levi, A.J. (2011). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Ware, C. (2008). *Visual thinking for design*. Morgan Kaufmann.
- Ware, C. (2013). *Information visualization: perception for design (Third Edition)*. USA: Morgan Kaufmann..
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your Business*. Wharton Digital Press.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.



## COVID-19 Pandemi Sürecinde Acil Uzaktan Öğretim (AUÖ) Uygulamalarının Öğretmen Gözünden Değerlendirilmesi

Sonay Caner, Gamze Türkmen

ODTÜ, Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020’de küresel salgın ilan edilen COVID-19 (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020), ortaya çıktığından itibaren hayatımızın her alanında büyük değişimlere neden olmuştur. Pek çok ülkede salgının önlenmesi / yavaşlatılması için çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemlerden biri de, ülkelerin çoğunda olduğu gibi Türkiye’de de, bütün eğitim seviyelerinde ilk kez acil uzaktan öğretime (AUÖ) geçilmiş olmasıdır. Milyonlarca çocuk, ergen ve genç yetişkinin hayatını etkileyen bu karar neticesinde çevrimiçi öğretim, Türkiye’de ilk kez bu kadar kapsamlı bir şekilde uygulanmıştır. Çevrimiçi öğretim uygulamalarını inceleyen geçmiş çalışmalar çeşitli avantajlara vurgu yapmıştır. Bunlardan bazıları; öğretim için yer ve zaman kısıtlamasının olmaması, yüz yüze eğitime göre daha hesaplı olması, ulaşım sorununun olmamasıdır (Brown, 2017; Biijesh, 2017). Bu avantajların yanı sıra çevrimiçi öğretimin bazı zorlukları da geçmiş çalışmalar tarafından vurgulanmıştır. Sosyal anlamda dezavantajlı grupların çevrimiçi öğretim için gerekli temel araçlara ulaşmakta güçlük çekmeleri bu zorluklardan öne çıkanlar arasındadır (Eyles, Gibbons, & Monteburro Bondi, 2020). Bunun yanı sıra öğretim teknolojileri kullanımı ile ilgili bilgi ve becerilerin sınırlı olması durumu bir diğer dezavantajdır (Bozkuş & Karacabey, 2019). Oysa günümüzde, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının etkili bir şekilde karşılanabilmesi için bu bilgi ve becerilerin yüksek olması önemlidir (Aslan & Zhu, 2018). Geçmişte yürütülen bir çalışma, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımlarını olumsuz etkileyen faktörler arasında öğretmen adaylarının bu konuda etkili bir eğitim alamamalarını vurgulamıştır (Göktaş, Gedik, & Baydaş, 2013). Buna ek olarak, eğitim fakültelerinde, teknolojinin eğitime nasıl entegre edileceği değil teknoloji kullanımı öğretilmekte ve öğretmen adayları, bilgi ve öğretim teknolojilerini öğretmenlik yıllarında temel düzeyde kullanmaktadırlar (Aslan & Zhu, 2018). Ancak içinde bulunduğumuz durum, COVID-19 pandemisi nedeniyle bütün eğitim kademelerinde öğretimin çevrimiçi yürütülmesi, etkili öğrenme sağlayabilmek amacıyla, öğretmenlerin öğretim teknolojilerini daha verimli kullanmalarını gerektirmektedir. Literatür ve araştırmacıların gözlemleri doğrultusunda, AUÖ sırasında öğretmenlerin mevcut deneyimlerini anlamak gelecekte yürütülecek daha detaylı çalışmalara ve müdahale çalışmalarına yön vermek amacıyla önemlidir.

### Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin küresel COVID-19 tehlikesi zamanında geçilen acil uzaktan öğretim (AUÖ) yönteminde, öğretmen ve öğrencilerin etkin olarak kullandığı uzaktan eğitim platformlarına (ZOOM, GoogleMeet, EBA, vb.) yönelik yönetsel ve teknolojik deneyimlerini anlamaya çalışmaktır. Bu kapsamda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

### Araştırma Sorusu

- İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin AUÖ yönteminin eğitsel süreçler içindeki deneyimleri / düşünceleri nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırma Tasarımı

Yukarıda ifade edilen araştırma sorusu doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İki öğretmenle yürütülen ön araştırmanın amacı devamında yapılacak olan AUÖ çalışmasına içgörü sağlamaktır. Bu çalışmada, dünyanın en güncel problemi olan COVID-19 pandemisinin yol açtığı olduğu acil uzaktan öğretimin Türkiye’deki uygulamalarının nasıl deneyimlendiğini anlamaya çalışmaktır.

#### Veri Toplama Araçları

İlköğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin AUÖ deneyimlerini anlamak için araştırmacılar tarafından, literatür taraması doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

## Örnekleme

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda ilköğretim seviyesinde görev yapmakta olan iki öğretmen çalışmaya gönüllülükleri doğrultusunda dahil edilmiştir. Öğretmenlerden biri İngilizce diğeri bilişim teknolojileri öğretmeni. Çalışmanın bulgular kısmında İngilizce öğretmeni Ö1, bilişim teknolojileri öğretmeni ise Ö2 olarak kodlanmıştır.

## Veri Analizi

Görüşmelerin analiz sürecinde içerik analizi kullanılmıştır. İki öğretmen ile ZOOM üzerinden çevrimiçi sesli görüşme gerçekleştirilmiş, izinleri doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerin analizinde Creswell ve Poth (2016) tarafından önerilen veri analizi sarmalı yaklaşım kullanılmış ve veri analizi 5 adımda tamamlanmıştır. Bu adımlar şunlardır:

1. Veriler, analiz için düzenlenmiş, deşifreleri yapılmış sesli görüşmeler yazılı metinler haline getirilmiştir.
2. Her iki araştırmacı tüm verileri okumuştur.
3. Kodlama süreci, her iki araştırmacının ayrı ayrı metinlerin temalara yerleştirilmesi ve birer terimle etiketlenmesi ile yürütülmüştür.
4. Araştırmacılar birlikte kod ve temalarla ilgili yorumlamalar ve değerlendirmeler yapmıştır.
5. Verilerin betimlenmesi ve görselleştirilmesi yapılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

### Bulgular

Öğretmen-1, 5 yıldır MEB’de İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Geçmişte uzaktan eğitim ile herhangi bir ders almamış ve vermemiştir. Mevcut koşullarda bir proje okulunda 5. ve 6. sınıflara İngilizce dersi vermektedir.

Öğretmen-2, 8 yıldır MEB’de bilişim teknolojileri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Geçmişte uzaktan eğitim ile alanı gereği lisans ve yüksek lisans derslerine katılmış ve bu dersler kapsamında mikro öğretim deneyimleri olmuştur. Mevcut koşullarda bir ortaokulda 5. ve 6. sınıflara bilişim teknolojileri dersi vermektedir.

### Öğretmen 1,

MEB’in öğretim teknolojileri konusunda yeterli hizmet içi eğitimi sağlamadığını, EBA’yı kullanmayı bilmeyen binlerce öğretmen olabileceğini düşünmektedir.

Özellikle başarılı öğrencilerin bu yöntemde motivasyon eksikliği yaşadıklarını belirtse de her koşulda başarılı olabildiklerini vurgulamıştır.

### Öğretmen 2,

EBA’yı kullanmayan öğretmenlerin, AUÖ dönemine geçişte, EBA ve etkinliklerine bireysel olarak aşına olduklarını düşünmektedir.

Yüz yüze öğrenme ortamlarında, başarılı olan öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında da ders takibini yapma konusunda başarılı olduklarını ifade etmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adayları, bilişim teknolojileri ile ilgili derslerde teknolojinin kendisini değil teknolojinin eğitime nasıl entegre edileceğini öğrenmelidir.

Her okulda bilişim teknolojileri öğretmeni olmalı veya ilgili kurumlar tarafından öğretim teknolojileri uzmanları ile öğrenci / öğretmenlerin bir araya gelebilmesi sağlanmalıdır.

Okul idaresi öğretmenlerin, belirli aralıklarla deneyimlerini paylaşıp profesyonel gelişimlerine destek olabilecekleri buluşmalar yapabilmeleri için uygun koşulları sağlamalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Acil uzaktan öğretim, çevrimiçi öğretim, yüz yüze öğretim, öğretmen, öğrenci

### Kaynakça

- Aslan, A., & Zhu, C. (2018). Starting teachers' integration of ICT into their teaching practices in the lower secondary schools in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1).
- Bijeesh, N. A. (2017). Advantages and disadvantages of distance learning. Retrieved from <http://www.indiaeducation.net/online-education/articles/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html>
- Brown, C. (2017). Advantages and disadvantages of distance learning. Retrieved from <https://www.eztalks.com/elearning/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html>
- Bozkuş, K. & Karacabey, M. F. (2019). FATİH projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: Ne kadar yol alındı? *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 17-32.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Eyles, A., Gibbons, S., & Montebruno Bondi, P. (2020). COVID-19 school shutdowns: What will they do to our children's education?.
- T.C. Sağlık Bakanlığı, (2020, July 2). Pandemi. T.C. Sağlık Bakanlığı COVID-19 Bilgilendirme Platformu. <https://COVID19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html>.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed., Vol. 5). Sage Publications.

## Examining Gender, Self-efficacy and Study Time in Self-Regulation of College Students during Learning Online

Meryem Yılmaz Soylu, Buket Akkoyunlu

Bağımsız Araştırmacı, Çankaya Üniversitesi

### Problem Durumu

The Coronavirus (COVID 19) has been impacting many systems across the globe. One of these systems has been education. Education aims to ensure success for learners; therefore, it is necessary to consider learning designs that yield best possible learning opportunities for all students. Online environments gained attention for delivering instruction in K-12 settings and beyond (UNESCO, 2020), to make educational content accessible to all students (Rice, 2018). In higher education institutions have already been using online learning environments in a limited capacity. However, online learning has become a widely used tool in higher education replacing in-person instruction during the pandemic. (Carter, Rice, Yang & Jackson, 2020)

In online learning environments, learners have access to a myriad of information that they can use in multiple ways. Learners can access information at their convenience, study at their own pace, review information when they find confusing and pursue more information that they find interesting. Along with these convenient features, online learning environment is characterized with independent learning and autonomy that requires learners to be highly self-regulated (Jonassen et al., 1995; Kauffman, 2004). Therefore, self-regulation becomes a critical factor for success in online learning.

The purpose of this study was to examine whether gender, self-efficacy of success (SES) and study time impacted college students self-regulated learning (SRL) in online classes delivered during the COVID 19 pandemic.

Learner autonomy is one of the requirements for students to be successful in online learning environments Students lacking SRL skills may misinterpret autonomy required in online learning environments and eventually may not successfully complete learning tasks in online courses.

SRL is referred to as the desired outcome of the process of “students’ self-generated thoughts and behaviors that are systematically oriented toward the attainment of their learning goals” (Zimmerman & Schunk, 2001, p. 125). Examples of such processes comprise, but are not limited to, goal setting, task strategies, monitoring, help-seeking, environmental structuring and self-evaluation (Wandler & Imbriale, 2017).

As Pajares (2002) indicated that several underlying beliefs students hold about themselves impact the quality of the self-regulatory skills students use. One of the most critical beliefs is self-efficacy belief, which students' judgments of their capability to accomplish a task. In social cognitive theory of human functioning, Bandura (1977, 1986) noted the connection between self- efficacy beliefs and self-regulatory practices. Confident students monitor their study time effectively, persist when faced with challenges, and solve problems. And as students' self-efficacy of success increases, so does the precision of the self-evaluations they make about the outcomes of their self-monitoring (Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivee, 1991). Along with the finding in the literature, we hypothesized that high SES would increase the use of SRL processes in online learning during the pandemic.

Moreover, gender differences in students' SRL skills or confidence to use these skills have been reported in the literature. The results of these studies typically favor female students (Pajares, 2002). Our second hypothesis was that female students would employ more SRL processes than male students in online learning during the pandemic.

Intuitively, it is expected the more time studying, the better the academic performance. However, the results of the empirical research did not find direct connection between study time and academic success (Rosário, Núñez, Valle, González-Pienda, Lourenço, 2013). Considering SRL skills develop across time and the source of influence appears to be more personal factors and behaviors (such as study time, turning off TV to avoid distraction etc.) (Zimmerman & Schunk 2001), our third hypothesis was that the amount of time for studying would impact use of SRL skills in online learning environments.

## Yöntem

A cross sectional survey design (Creswell, 2009; Hall, 2008) was deployed, in which information was gathered from all participants.

Participants were 268 graduate and undergraduate students (154 females; 114 males) in a private university in Ankara, Turkey. One hundred twenty-two (45.5%) students identified themselves as freshmen, 52 (19.4%) indicated they were sophomores, 33 (12.3%) reported they were juniors, 52 (19.4%) indicated they were seniors. Nine participants (3.4%) were graduate students.

### Measure

*Online Self-Regulated Learning Questionnaire (OSLQ).* The OSLQ (Barnard, Paton & Lan, 2008) consisted of 24-item asking students to rate on a scale from 1 (absolutely disagree) to 5 (absolutely agree) how they use self-regulated learning strategies in online learning environments. The scale adapted to Turkish and validated by Kilis & Yildirim (2018). The Turkish version of the scale has six subscales as in its original version. The number of items reflecting these subscales are (1) environment structuring (ES) with 5 items about selecting or creating effective settings for learning, (2) goal setting (GS) with 4 items regarding intended actions or outcomes, (3) time management (TM) with 4 items about budgeting use of time, (4) help seeking (HS) with 3 items regarding looking for learning assistance, (5) task strategies (TS) with 4 items about understanding a task at hand, and (6) self-evaluation (SE) with 4 items regarding self-judgement of learning.

Internal consistencies for each of the subscales were moderate but acceptable. Alpha for the ES items was 0.819, for GS items 0.864, for the TM items 0.816, for HS items 0.754, for TS items 0.747, and for SE items 0.783.

*Online learning experience.* This section of the survey inquired about participants' online learning experiences. Questions included whether they enrolled online classes at their university or somewhere else, SES in online learning students attended during the pandemic, average time spending for online classes, things that they were interested in and enjoyed doing, things that they disliked, skills that they wished to have or hone for improving their success in online classes.

*Demographics.* This part of the survey provided information regarding participants' gender, age, and academic standing in order to describe participants.

All needed permissions were obtained from the university's Institutional Review Board (IRB) process prior to presenting the survey to students. Those students who agreed to participate were administered the survey. Participants took approximately 15–20 min to complete the survey but were able to disengage from taking it at any time.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Participants' SES in online learning and its interaction with SRL was examined based on subscale scores. Results showed that there was a statistically significant difference between groups ( $F(2,183)=21.546, p=.000$ ).

Analyses of ES scores resulted that there were significant differences ( $F(2,183)=13.784, p=.000$ ) among students with high, moderate and low SES of online learning.

Examining TS scores showed that, there were significant differences ( $F(2,183)=5.801, p=.004$ ) among students with high, moderate and low SES in online learning.

There were significant differences ( $F(2,183)=11.491, p=.000$ ) among students with high, moderate and low SES in TM.

There were no statistically significant differences among high, moderate and low self-efficacious students in HS ( $F(2,183)=2.174, p=.117$ ) and SE ( $F(2,183)=1.825, p=.164$ ).

Students studying short period of time ( $M=17.718, SD=4.669$ ) used significantly less GS strategies than students studying long period ( $M=20.697, SD=3.795$ ). There were no statistically significant differences in ES regarding study time ( $p=.472$ ). Students studying short period ( $M=11.4815, SD=4.08648$ ) used significantly less TS strategies than students studying long period ( $M=13.4848, SD=3.70912$ ). Regarding to TM, students studying short period of time ( $M=9.2222, SD=3.19670$ ) significantly differed than students studying standard ( $M=10.3191, SD=3.37356$ ) and long period of time ( $M=11.1818, SD=3.29255$ ). Time period for studying did not significantly impact to HS strategies ( $p=.557$ ).

Students studying short period ( $M=12.4148, SD=3.94247$ ) used significantly less SE strategies than students studying standard period ( $M=13.6915, SD=3.89658$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Self-efficacy, Self-Regulation, Gender, Study Time, Online Learning

#### Kaynakça

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnard, L., Paton, V., & Lan, W. (2008). Online self-regulatory learning behaviors as a mediator in the relationship between online course perceptions with achievement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2), 1-11.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school aged students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153.
- Carter, R.A. and Rice, M.F., Yang, S., Jackson, H. A. (2016), Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning, *Information and Learning Sciences*, 2398-5348, DOI 10.1108/ILS-04-2020-0114
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Hall, J.(2008). Cross-Sectional Survey Design. In P. J. Lavrakas (Eds.), *Encyclopedia of Survey Research Methods* (pp.172-174). Thousand Oak, CA: Sage Publication.
- Jonassen, D., M. Davidson, M. Collins, J. Campbell, and B. B. Haag. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9 (2) 7–26.
- Kauffman, D. K. (2004). Self-regulated learning in Web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30(1),139-162.
- Kilis, S., & Yıldırım, Z. (2018). Online self-regulation questionnaire: Validity and reliability study of turkish translation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47 (1), 233-245.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0019>
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41, 116-125.
- Rice, M.F. (2018). Supporting literacy with accessibility: virtual school course designers' planning for students with disabilities. *Online Learning*, 22(4), 161-179.
- Rosário, P., Núñez, J.C., Valle, A., González-Pienda, J. & Lourenço, A. (2013). Grade level, study time, and grade retention and their effects on motivation, self-regulated learning strategies, and mathematics achievement: a structural equation model. *European Journal of Psychology of Education*. doi 10.1007/s10212-012-0167-9.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: Guilford Press.
- UNESCO (2020). COVID-19 impact on education. Retrieved from <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse> (accessed 30 June 2020).
- Wandler, J., & Imbriale, W. (2017). Promoting undergraduate student self-regulation in online learning environments. *Online Learning* 21(2). doi: 10.24059/olj.v21i2.881



Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future projects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 49-64). New York, NY: Routledge.

Zimmerman, B.J., & Schunk D.H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## Türkiye'de Eğitsel Robotik Kullanımına İlişkin Lisansüstü Tezlerin Sistematik Derlemesi

Habibe Güneş, Sevda Küçük

Fırat Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi

### Problem Durumu

Toplumların gelişmesi ve teknolojinin ilerlemesiyle günlük hayatta da sıklıkla kullanılan robotik uygulamalar ve yapay zekâ, eğitimde kullanılan ve gelecek teknolojilere yön verecek altı kilit faktörden biri olarak kabul edilmektedir (Becker ve diğ., 2018; Johnson ve diğ., 2016). Bu durum öğretim yöntemlerinin ve araçlarının yenilenerek zenginleşmesini sağlamış ve öğrenme ortamlarını değiştirerek öğretmenlerin rollerini yeniden tanımlatmıştır (Yueh& Chiang, 2020). Robotik öğrencileri motive edici, farklı cinsiyet ve yaş gruplarındaki öğrencilerin tasarım becerilerini geliştirici, merak uyandırıcı ve öğrenenlerin sosyal etkileşimle öğrenmelerini destekleyici bir faaliyet olarak görülmektedir.

Araştırma kapsamında, 2010-2021 yılları arasındaki eğitsel robotik uygulamaların kullanımına yönelik yapılan çalışmaların derlenmesiyle bu alandaki genel durumunun ortaya konularak konunun bütünsel bir bakış açısıyla ele alınması amaçlanmaktadır. Robotik uygulamaların eğitimde bütün olarak daha kaliteli ve uygulanabilir hale gelmesi bakımından da çalışma önem arz etmektedir. Son yıllarda eğitimde robotik kullanımının da artmasıyla literatürde bilimsel çalışmaların sayısının arttığı, çalışmaların çeşitlendiği, araştırmacıların dikkatini çektiği, dolayısıyla konuyla ilgili yapılan güncel taramaların alanın gelişimi açısından oldukça gerekli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında robotik uygulamaların eğitim amaçlı kullanımına yönelik yapılan araştırmaların belirli kategoriler dâhilinde analiz edilip incelendiği çalışmalar da yer almaktadır (Talan, 2020; Temizkan, 2014; Yolcu ve Demirer, 2017). Temizkan (2014) 'in araştırmasında eğitim materyali olarak sadece Lego Mindstorms® NXT'nin kullanıldığı çalışmalar incelenirken, Yolcu ve Demirer (2017), araştırmalarında 2007- 2017 yılları arasında yayınlanan 45 farklı makaleyi incelemiştir. Talan (2020) ise diğer iki araştırmayı kapsayacak şekilde eğitsel robotik konulu makale ve tezleri incelemiş ancak araştırmaya dahil edilen çalışmalar 2019'da sonlanmıştır. Bu nedenle 2020 ve 2021'de gerçekleştirilen 26 yeni tez kapsam dışında kalmıştır. Yalnızca bu duruma bakılarak bile iki yılda roobtikle ilgili artan yayın sayısından alanın hızlı bir şekilde benimsendiğini ve yayın açısından gelişme gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmada ise, araştırmacılara rehber olmak ve alanda var olan birikimi göstererek boşlukları işaret etmek adına tezlerin türleri, örneklem, yöntem, kullanılan eğitsel robotik teknolojiler ve hangi derslerde kullanıldıkları derlenmiş, bulgular ise içerik analizi ile kategorilere ayrılarak kodlanmıştır. Bu anlamda bütünsel bir resim ortaya çıkarması araştırmacının orijinal yanıdır. Dolayısıyla içerdiği kapsam açısından bu araştırmacının, robotik uygulamaların eğitimde kullanımı ile ilgili yayımlanan çalışmaları farklı ölçütlere göre değerlendirme yönüyle; araştırmacılar, eğitimciler ve öğrencilere faydalı olacağı ve yeni çalışmalar için yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

### Yöntem

Çalışmada belirli bir konuda mevcut yayınların sonuçlarının eleştirel ve tekrarlanabilir bir özetini ortaya çıkaran sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır (Newman & Gough, 2020). Sistematik derleme yönteminde öncelikle bir araştırma sorusu geliştirilmekte ve daha sonra çalışmanın çerçevesi belirlenmektedir. Üçüncü ve dördüncü adımlarda ise sırasıyla seçim kriterleri belirlenerek bir arama stratejisi geliştirilmektedir. Kriterlere göre çalışmalar ayıklanarak seçildikten sonra, kodlanarak çalışmalar değerlendirilmektedir. Araştırma sorularına göre her bir çalışmanın sonuçları derlendikten sonra bulgular raporlanmaktadır.

### Çalışmalara İlişkin Tarama Stratejisi

Tarama stratejisinin ilk adımında ulusal tez veri tabanında arama sorgusu yapılırken kullanılacak anahtar kelimeye ve yayınların zaman aralığına karar verilmiştir. Yayınların ile ilgili ayrıntılı bir inceleme yapılacağı için tam metin erişimi olan Türkçe ve İngilizce dilde yazılmış erişime açık tüm tezlerin taramaya dâhil edilmesine karar verilmiş, arama sorgusu buna göre oluşturulmuştur. "Robotik" anahtar kelimesiyle, aranacak alan seçeneğinde "tümü" seçilerek sorgu gerçekleştirilmiş ve konu alanında filtre uygulanarak sadece "eğitim ve öğretim" ile "bilim ve teknoloji" kategorilerindeki tezler araştırmaya dâhil edilmiştir.

### Çalışmaların Seçiminde Kullanılan Ölçütler

Filtreleme sonrasında ilk eğitsel robotik uygulamasına dair çalışmanın 2010 yılında gerçekleştiği görülmüş, bu nedenle çalışmaların bu tarihten itibaren günümüze kadar ki sürecinin araştırma kapsamına dâhil edilmesine karar verilmiştir.

“Eğitim ve öğretim” konu alanında ilgili 90 tez ve “bilim ve teknoloji” konu alanındaki 42 tez ilk taramada bulunmuş ancak her iki arama içerisindeki tezlerin bazıları teknik ve mühendislik alanıyla daha ilgili olmaları veya uygulamaların öğrenciler üzerinde denenmemesi nedeniyle tarama dışında tutulmuştur. Nihai olarak ölçütlere uygun 90 tez araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitimde robotik kullanımının yüksek lisans tezlerinde, doktora tezlerine oranla daha fazla araştırma konusu olduğu görülmüştür. Araştırmalar ağırlıklı olarak nicel yöntemle(n=42) ve araştırma deseni olarak da ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle(n=38) çalışılmıştır. Tezlerin uygulama süreleri ağırlıklı olarak ortaokul öğrencileri ile 1 aydan daha uzun ve 2 aydan daha kısa (n=23) süreyle gerçekleştirilmiştir. Tezlerde incelenen değişkenlerde ise bilişsel açıdan akademik başarı değişkeni tüm örneklem düzeylerinde en fazla çalışılmış (n=30), özellikle ortaokul düzeyinde fen dersinde(n=11) en fazla incelenen değişken türü olmuştur. Sosyal becerilerde öğrencinin kendi sorumluluğunu alması (n=3), 3-B becerileri ve Robotik Değişkenlerinde bilgi-işlemsel düşünme (n=11), formasyon becerileri türünde TPACK (n=4) ve duyuşsal becerilerde tutum (n=20) değişkenleri tezlerde en fazla incelenen değişken olmuştur. Uygulamalarda kullanılan robotik setleri incelendiğinde ise en fazla LEGO firmasına ait robotik setler en fazla ortaokul düzeyinde olmak üzere kullanılmış, tüm örneklem türlerinde ise toplamda EV3 (n=18) ve NXT(n=14) kitleri tercih edilmiştir. Arduino robotik setler ise (n=16) LEGO’dan sonra en fazla tercih edilen kitlerden olmuştur. Ders türü açısından kullanılan programlama dilleri incelendiğinde ise en fazla fen dersinde LEGO NXT (n=11) setinin yazılımının kullanıldığı ve bilişim teknolojileri ve yazılım (n=10) dersinde ise en fazla Scratch programlama dilinin tercih edildiği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** eğitsel, robotik, sistematik derleme

### Kaynakça

- Becker, S. A., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., & Pomerantz, J. (2018). *Horizon Report 2018 higher education edition brought to you by EDUCAUSE* (pp. 1-54). EDUCAUSE.
- Johnson, L., Becker, S. A., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC horizon report: 2016 higher education edition* (pp. 1-50). The New Media Consortium.
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. *Systematic reviews in educational research*, 3-22.
- Şişman, B., & Küçük, S. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik türkçe robotik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 284-299.
- Talan, T. (2020). Eğitsel Robotik Uygulamaları Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 503-522.
- Yueh, H., & Chiang, F. (2020). Editorial: AI and robotics in reshaping the dynamics of learning. *British Journal of Educational Technology*. doi:10.1111/bjet.13017

## Acemi Programcıların Hata Ayıklama Süreçlerinin Üstbilişsel Yansımaları: Göz İzleme Çalışması

Gamze Türkmen, Sonay Caner

Manisa Celâl Bayar Üniversitesi, ODTÜ

### Problem Durumu

Programlama, karmaşık bir süreç olmasının yanı sıra, iç içe geçmiş bilişsel ve üst bilişsel etkinlikleri gerektirdiği bilinmektedir. Programlama sırasında hata ayıklama süreci ise, programlama faaliyetinin önemli unsurlarından birisi olmak ile birlikte programlama becerileri ile yüksek pozitif ilişki gösterdiği bulgulanmaktadır. Programlamadaki kritik öneminden dolayı, çeşitli çalışmalar, yeni öğrenenlerin programlama becerilerini etkileyen faktörleri anlayabilmek için hata ayıklama becerilerini etkileyen faktörleri incelemiştir (Putnam, Sleeman, Baxter, & Kuspa, 1986; Murphy et al., 2008). Bunun yanı sıra, hata ayıklama süreçleri ile ilgili detaylı ve kapsamlı inceleme yapmak isteyen araştırmacılar, öğrencilerin hata ayıklama esnasındaki bilişsel süreçlerine odaklanmıştır. (Brooks, 1977; Renumol, Janakiram, & Jayapraksh, 2010; Xu, & Rajlich, 2004). Çünkü, sesli düşünme ve göz hareketi takibi gibi bilişsel ve üst bilişsel süreçleri gösterebilecek bu yöntemlerin görüşme, gözlem, anket gibi geleneksel yöntemlerden daha objektif açıklamalar sunabileceği iddia edilmektedir (Lin ve diğ., 2016). Tüm bu çalışmaların ortak noktası, acemi programcılarının programlama becerilerini daha etkili hale getirebilecek pedagojik araç ve metotların neler olabileceğini incelemektir. Bu incelemelerde kullanılan yöntemlerden biri olan göz izleme yöntemi, hata ayıklama süreçlerinde acemi programcılarının bilişsel etkinlikleri ile göz tarama yollarını eşleştirebilecek bulguları sunabilmektedir (Lin ve diğ., 2016). Ancak, programlama öğretimi temelinde hata ayıklama esnasındaki bilişsel süreçleri inceleyen çalışmaların azlığı, etkili bir programlama öğretimi sistemi geliştirmek için yeter model sunamamaktadır. Hata ayıklama becerisinin kazanılmasında “öğreten rolündeki” bireyin öğrenene etkin rehberlik etmesinin önemli olduğu ve bu yol ile gerekli olan bilişsel beceri gelişiminin desteklenebileceği söylenmektedir. Böylece, acemi programcılar için uyarlanabilir öğretim stratejilerin ve eğitsel medyanın gelişimini destekleyebilecek etkinliklerin ana hatları belirlenebilecektir. Ancak, bu strateji ve medyaların geliştirilebilmesi için hata ayıklama süreçlerindeki bilişsel süreçleri incelemeyi amaçlayan yeni çalışmaların da gerekliliği ifade edilmektedir (Lin ve diğ., 2016). Göz hareketi takibi görece yeni bir teknoloji olduğundan programlama eğitiminde, hata ayıklama esnasındaki bilişsel süreçleri ve bu süreçlerin hangi üst bilişsel aşamalar ile eşleştiğini bulgulayan çalışmaların mevcut olmadığı görülmektedir. Bu çalışma, katılımcıların hata ayıklama görevleri sırasında göz hareketleri ve sözel ifadeleri bir bütün olarak değerlendirip üstbilişsel aşamaların (planlama, izleme, değerlendirme) ne tür bilişsel faaliyetler ile eşleştiğini bulgulamayı amaçlamıştır.

Araştırma Sorusu 1: Acemi programcılar, hata ayıklama görevleri sırasında göz hareketi ve tarama yolları faaliyetleri bakımından herbir üstbilişsel aşamada (planlama-izleme-değerlendirme) ne tür bilişsel etkinlikler göstermektedir?

1. Planlama aşamasında ne tür bilişsel faaliyetler gözlemlenmektedir?
2. İzleme aşamasında ne tür bilişsel faaliyetler gözlemlenmektedir?
3. Değerlendirme aşamasında ne tür bilişsel faaliyetler gözlemlenmektedir?

Araştırma Sorusu 2: Farklı performans seviyesindeki acemi programcılar, hata ayıklama görevleri sırasında göz hareketi ve tarama yolları faaliyetleri bakımından her bir üst bilişsel aşamada (planlama-izleme-değerlendirme) ne tür farklılıklar göstermektedir?

### Yöntem

Acemi programcılarının hata ayıklama görevleri esnasında açığa çıkan bilişsel süreçleri ve bu bilişsel süreçlerin eşleştiği üstbilişsel süreçleri detaylı bir şekilde inceleyebilmek amacı ile bu araştırma, durum çalışması deseni ile modellenmiştir. Veri toplanmaya başladığında, araştırmacılar gerekli durumlarda plan değiştirmiştir. Böylece araştırmanın amacı daha belirgin hale gelmiştir ve daha spesifik bir yönde ilerlemiştir. Durum çalışmalarında, sonuçların genelleştirilmesi en önemli konulardan biri olduğundan, rastgele örneklemeden ziyade amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Mills, Durepos ve Wiebe, 2010). Programlama dersini tamamlamış, toplamda dört öğrenci Tobii T120 Göz İzleme cihazı bulunan bir laboratuvarında araştırmaya katılım göstermiştir. Katılımcıların hata ayıklama görevleri esnasında göz hareketleri takibinin yanı sıra, eş zamanlı olarak sesli düşünceleri istenmiş ve bu aşamada ses kaydı alınmıştır. Çalışma, alıştırma ve ana çalışma olarak iki alt aşamayı içermektedir. Alıştırma alt aşamasına dahil olan sorunun zorluk seviyesi katılımcı tarafından belirlendikten sonra, ana sorulara geçilmiştir. Üç farklı zorluk seviyesinde hazırlanan toplamda altı adet soru, ekranda rastlantısal olarak katılımcılara sunulmuştur. Katılımcı, her bir sorunun çözümünü tamamladığını düşündükten sonra

kendi kontrolü ile diğer sorulara geçmiş ve her bir soru sonrasında, sorunun algılanan zorluk düzeyini bir ile beş puan arasında derecelendirmiştir. Katılımcılardan elde edilen göz video verisi ve ses kaydı, Camtasia 9.0 yazılım aracı yardımı ile birleştirilmiş ve daha sonra InqScribe programı yardımı ile deşifre edilmiştir. Deşifre edilen veriler, araştırma soruları doğrultusunda; planlama, izleme ve değerlendirme üst bilişsel süreçlerini temel alarak bu kategoriler altında kodlanmıştır. Veri analizi sırasında, tematik içerik analizinden yararlanılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Katılımcıların hata ayıklama görevleri sırasında göz hareketleri ve sözel ifadeleri bir bütün olarak değerlendirilip üstbilişsel aşamalar bakımından ne tür farklılıklar gösterdikleri; katılımcıların programlama performans düzeyleri ve soru zorluk seviyeleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Temel üstbilişsel süreçler olan planlama, izleme ve değerlendirme altında kodlanan bilişsel etkinliklere bakıldığında farklı performans seviyelerinde bulunan katılımcıların, başvurduğu davranışlar arasında da farklılıklar gözlemlenmiştir. Analizler sonucunda, düşük seviye programlama performansı göstererek katılımcının üç soru seviyesinde de planlama sürecini gerçekleştirmediği görülmüştür. Bunun yanı sıra, orta ve yüksek seviyede performans gösteren katılımcıların planlama sürecine dahil olan davranışlar gösterirken; bu katılımcıların izleme sürecine dahil olan davranışları arasında farklılıklar bulgulanmıştır. Orta-yüksek ve yüksek performans gösteren katılımcılar, kodları kavrayışlarını yorumlayarak ifade etme davranışına daha sık başvurmuşlardır. Bunlara ek olarak, her bir seviyedeki soru için ortalama sıcaklık haritaları incelendiğinde, katılımcıların özellikle mantık hatası bulunan bölgelere odaklandıkları görülmektedir. Katılımcıların, her ne kadar düşük seviyedeki sorularda sözdizimi hatalarının olduğu alana odaklandığı görülmekte olsa da; orta ve yüksek seviyedeki hatalarda bu odaklanma davranışı görülmemektedir. Bu bulgu, kağıt temelli çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Sözdizimi hatalarının fark edilmesi, programlama öğretiminde derleyiciler yardımı ile sağlandığı için, katılımcıların söz dizimi hatalarını fark etmesi ve bu alanlar üzerine odaklanmaları ihtimali düşünülebilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Programlama öğretimi, göz izleme, hata ayıklama, üstbilişsel faaliyetler

### **Kaynakça**

- Brooks, R. (1977). Towards a theory of the cognitive processes in computer programming. *International Journal of Man-Machine Studies*, 9(6), 737-751.
- Lin, Y. T., Wu, C. C., Hou, T. Y., Lin, Y. C., Yang, F. Y., & Chang, C. H. (2016). Tracking Students' Cognitive Processes During Program Debugging—An Eye-Movement Approach. *IEEE Transactions on Education*, 59(3), 175-186.
- Mills, A. J., Durepos, G., and Wiebe, E. [Eds.] (2010) *Encyclopedia of Case Study Research*, Volumes I and II. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murphy, L., Lewandowski, G., McCauley, R., Simon, B., Thomas, L., & Zander, C. (2008, March). Debugging: the good, the bad, and the quirky--a qualitative analysis of novices' strategies. In *ACM SIGCSE Bulletin* (Vol. 40, No. 1, pp. 163-167). ACM.
- Putnam, R. T., Sleeman, D., Baxter, J. A., & Kuspa, L. K. (1986). A summary of misconceptions of high school Basic programmers. *Journal of Educational Computing Research*, 2(4), 459-472.
- Renumol, V. G., Janakiram, D., & Jayaprakash, S. (2010). Identification of cognitive processes of effective and ineffective students during computer programming. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 10(3), 10.
- Xu, S., & Rajlich, V. (2004, August). Cognitive process during program debugging. In *Cognitive Informatics, 2004. Proceedings of the Third IEEE International Conference on* (pp. 176-182). IEEE.

## 1963'ten Günümüze Eğitimde Teknoloji Politikalarımız

Kübra Pak Varlı, Bahadır Yıldız

MEB, Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Değişen ve gelişen Dünya'da, ülkelerin var olabileceği politikaları teknolojiye ayak uydurma zorunluluğu getirmektedir. Ülkelerin, gelişmişlik düzeylerini belirleyen önemli stratejilerden birisi de teknoloji politikalarıdır. Gelişen ve değişen Dünya'da ülkelerin büyüme ve kalkınma için ülkelerin iyi planlanmış, bilim ve teknoloji politikalarına ihtiyaçları vardır (Dinç, 2020). Teknoloji politikaları, tüm dünyada ülkelerin gelişmişlik (refah) düzeylerine etkisi olan, ekonomik anlamda ülkelerin gelişmelerini hızlandıran, toplumsal ilerleyişlerine yön veren bir özelliktir (Çalışır ve Gülmez, 2010; Kılıç, Akgün, Aydın ve Yaratın, 2020). Teknoloji politikası kavramına ilk olarak II. Dünya Savaşı başlangıcında ve II. Dünya Savaşı sürecinde rastlanmaktadır (Bayraktar ve Bırdırdı, 2015). II. Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında ülkelerin daha çok askeri stratejik hedefler belirlenmesi için bilim ve teknolojiye yararlanıldığı görülmektedir (Bayraktar ve Bırdırdı, 2015). Dolayısıyla geçmişte ve günümüzde ülkelerin ilerlemelerinde ve gerilemeye başlamalarında teknoloji farklılıklarının etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Toplumları ayakta tutan temel unsur ise eğitimidir. Eğitimin toplumdaki rolüne baktığımızda değişen, gelişen ve dönüşen Dünya'da teknolojinin eğitim öğretimde de kullanılması kaçınılmaz bir hal almıştır. Ülkelerin eğitime yön veren politikalarına bakıldığında teknolojiye bağımsız olmaları olanaksızdır. Ülkeler, kendi teknoloji politikalarını belirlerken, toplumun ihtiyaçları yanı sıra temel eğitimden bağımsız düşünmemekte, teknoloji ve eğitim iş birliğini bilgi çağının bir gereği olarak göz önüne almaktadır (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011). Teknolojinin toplumsal gelişmedeki önemini göz önünde bulundurulmasıyla ülkemizde de 1960 yılında Devlet Planlama Teşkilatı kurulmuş olup planlı kalkınma dönemine geçilmiştir (Yıldız, Ilgaz ve Seferoğlu, 2010). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)'nın Vizyon 2023 belgesinde sürdürülebilir büyüme ve kalkınmanın başlıca unsuru olarak bilim ve teknoloji belirtilmiştir (TÜBİTAK, 2004). Eğitimde teknoloji destekli eğitim modelinden, teknolojiye dayalı öğretim modeline geçiş ise hız kazanmaktadır. 2020 yılının başında Dünyayı saran COVID-19 Pandemisi ülkemizde de görülmüştür. Pandemi sürecinde alınan tedbirler arasında eğitim ile ilgili acil çevrim içi öğretim dönemi başlamıştır. Zorunlu uzaktan eğitim süreci ile, teknolojinin kullanımı, eğitime etkisi göz ardı edilemeyecek bir hal almıştır. Geçmişten günümüze teknoloji politikalarının Dünya'da ve ülkemizde uygulanabilirliği, toplumsal olarak her kesimin zorunlu şekilde eğitimi uzaktan ve teknolojiyi kullanarak gerçekleştirmeye çalışması daha önce deneyimlenen bir dönem olmamıştır. Alanyazın incelendiğinde eğitimde teknoloji politikaları ile ilgili çalışmalara rastlanılmaktadır (Yıldız, Ilgaz ve Seferoğlu, 2010; Tekin ve Polat, 2014; Kılıç, Akgün, Aydın ve Yaratın, 2020). Ancak Eğitim politikalarımız ve 2023 eğitim vizyon belgemiz doğrultusunda zorunlu uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatürdeki ihtiyaç göz önünde bulundurularak bu araştırmanın amacı, 1963'ten günümüze eğitimde teknoloji politikaları ve 2023 eğitim vizyon belgesini inceleyerek zorunlu uzaktan eğitim sürecine yansımalarını açığa çıkarmaktır.

### Yöntem

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, Milli Eğitim 2023 Vizyon belgesi ve 1963'ten günümüze kadar planlanmış 11 kalkınma planı ve 2023 eğitim vizyon belgesi incelenecektir. Araştırmanın doğası gereği araştırma deseni nitel bir araştırma yaklaşımından doküman inceleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacına ilişkin bilgileri içeren yazılı materyallerin analiz edilmesine doküman analizi denir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman analizi, yazılı belgeleri sistematik bir şekilde ve titizlikle analiz etmek amacıyla kullanılır (Wach ve Ward, 2013). Araştırma kapsamında Türkiye'deki 1963 -2023 yılları dönemindeki 11 kalkınma planı ve 2023 Eğitim vizyon belgesi olmak üzere toplam 12 doküman incelemeye alınmıştır. Türkiye'ye ait 11 tane kalkınma planına, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı internet adresinden çevrimiçi ulaşılarak indirilmiş ve 2023 eğitim vizyon belgesi de Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon belgesi internet adresinden çevrimiçi erişim ile ulaşılmıştır. Ulaşılan kalkınma planlarında özellikle eğitim ve nitelikli insan gücü ana başlıklarında yer verilen amaçlar incelenecektir. Teknoloji politikaları bakımından planlardaki değişiklikler, teknoloji politikalarına ilişkin yaklaşımlar ve gerçekleştirilen/gerçekleştirilemeyen hedefler belirlenerek 2023 eğitim vizyon belgesinde yer alan hedeflerle analiz edilecektir. İncelenen kalkınma planları ve 2023 eğitim vizyonu belgesinde "Dijital", "dijital dönüşüm", "eğitimde teknoloji", "teknoloji", "etkileşim", "çevrim içi" ve "fırsat eşitliği" kavramlarının kullanımının yanı sıra ayrıca bu süreçlerde yaşanan güçlükler, bu güçlüklerin bir sonraki plana etkisi, COVID-19 Pandemisi sebebiyle uygulanan zorunlu uzaktan eğitim modeli sürecine etkileri, katkıları ve teknoloji politikalarına etkisi sonuçlarıyla tartışılacaktır.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

21. yüzyıl(yy) ile birlikte değişen yaşam koşulları yanında eğitimde dijital dönüşüm ve teknolojinin kullanımı da hız kazanmıştır. Ülkeler eğitimde teknolojiye ayak uydurabilmek için programlarını güncellemişler, kalkınma planlarını ve izleyecekleri politikaları yeniden dönüştürmüşlerdir. Müfredat içeriklerinin dijital ve teknolojik bağlamında güncelleneceğini öngören çalışmalar 21.yy başlarında yapılmıştır (Prensky, 2001). Beklenen dijital öğrenmenin, dijital dönüşümün günümüzde zorunlu uzaktan eğitim süreci ile büyük bir ilerleme gösterdiği söylenebilir. Kalkınma planları ve 2023 eğitim vizyon belgesinin ön incelemeleri sonucunda, teknolojinin iş gücü ve sanayi alanından başlayarak günümüze yaklaştıkça toplumsal her alanda etkisinin arttığını söylemek mümkündür. Eğitimde teknoloji kullanımı, teknolojinin entegre edilmesi, dijitalleşme, dijital dönüşüm ve fırsat eşitliği gibi kavramların sıkça kullanılarak eğitimdeki teknoloji politikalarımızda yer aldığı görülmektedir. Acil uzaktan eğitim sürecinde hedeflenen ve planlanmış olan eğitimde planlanan teknoloji kullanımının dijital dönüşüm ile yeni bir boyut kazandığı görülmüştür. 2023 Vizyon Belgesi'nde de dijital dönüşüme yer verildiği görülmüştür. Dijital dönüşüm ve teknoloji politikalarının eğitime yansımalarına bakıldığında fiziksel ve altyapı hazırlığıyla en önemli başlangıcın 2010 Senesi FATİH Projesiyle başladığını görmekteyiz (Karaca ve Karaca, 2021). 1963'ten günümüze kadar eğitimdeki teknoloji politikalarımızı toplam 11 kalkınma planı ve 2023 eğitim vizyon belgesi incelemesi şeklinde tamamlayarak, zorunlu uzaktan eğitim sürecine katkıları, etkileri ve sürecin yansımaları alanyazın destekli tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitimde Teknoloji, Teknoloji Politikaları, Eğitimde Dijital Dönüşüm, 2023 Eğitim Vizyonu, Zorunlu Uzaktan Eğitim

## Kaynakça

Bayraktutan, Y., & Bırdırdı, H. (2015). Teknoloji Politikaları: Temel Göstergeler ve İhracata Yansımaları (Seçilmiş Ülke Örnekleri). *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 1-30.

Çalışır, M., ve Gülmez, A. (2010). Teknoloji politikaları çerçevesinde ekonomik gelişim: Türkiye-Güney Kore karşılaştırması. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5(1), 23-55.

Dağhan, G., Kalaycı, E., & Seferoğlu, S. S. (2011). Milli eğitim şuralarındaki teknoloji politikalarının incelenmesi. *Akademik Bilişim Konferansı, İnönü Üniversitesi, Malatya*. (<http://ab.org.tr/ab11/liste.html>).

Dinç, D. T. (2020). 1980 Sonrası Türkiye'de Uygulanan Teknoloji Politikaları ve Türkiye Açısından Teknolojik Gelişme Göstergeleri. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (28), 119-136.

Karaca, İ., & Karaca, N. (2021). 2023 Vizyon Belgesi'nin Dijitalleşme Açısından İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 1-8.

Kılıç Türel, Y., Akgün, K., Aydın, M., & Yaratın, A. S. (2020). Uzak Doğu Ülkelerinin Eğitimde Teknoloji Politikalarının İncelenmesi.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).

Tekin, A., & Polat, E. (2014). Eğitimde Teknoloji Politikaları: Türkiye ve Bazı Ülkeler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1254-1266.

TÜBİTAK (2004). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları 2003-2023 Strateji Belgesi. 05.06.2021 tarihinde [https://www.tubitak.gov.tr/tubitak\\_content\\_files/vizyon2023/Vizyon2023\\_Strateji\\_Belgesi.pdf](https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/Vizyon2023_Strateji_Belgesi.pdf) adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, B., Ilgaz, H., & Seferoğlu, S. S. (2010). Türkiye'de bilim ve teknoloji politikaları: 1963'ten 2013'e kalkınma planlarına genel bir bakış. *Akademik Bilişim*, 10-12.

Wach, E. & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. 03.06.2021 tarihinde <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989> adresinden erişilmiştir.

## EBA TV Ortaokul Matematik Dersi Cebir Öğrenme Alanı Videolarının Çoklu Ortam Öğrenme İlkelerine ve Kullanılan Soruların Cebirsel Düşünme Düzeylerine Göre İncelenmesi

Eda Sultan Koca, Sami Sezer Arbağ, Anıl Özbey

Kocaeli Üniversitesi

### Problem Durumu

2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, Coronavirüs (COVID-19) salgını nedeniyle Türkiye dâhil olmak üzere birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Ülkeler tarafından eğitim-öğretimin sürekliliği için çeşitli önlemler alınmıştır. Bu kapsamda ülkemizin stratejisi iki haftalık ara tatilden sonra televizyon aracılığıyla uzaktan eğitime geçiş şeklinde olmuştur. Ülkemizde COVID-19 döneminde eğitimin sürekliliğinin sağlanması için 23 Mart 2020 tarihinden 29 Mayıs 2021 tarihine kadar EBA TV üzerinden 10867 ders videosu yayınlanmış ve EBA platformu aracılığıyla 282202353 saat canlı ders gerçekleştirilmiştir (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü [YEĞİTEK], 2021).<sup>[P]<sub>SEP</sub></sup>Salgın döneminde yürütülen ihtiyaçlara yönelik geçici çözümler üretilerek eğitim-öğretimi ayakta tutma çabası<sup>[P]<sub>SEP</sub></sup> acil uzaktan öğretim olarak adlandırılmıştır (Bond, Hodges, Lockee, Moore ve Trust, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı da ilkökul, ortaokul ve lise kademelerine yönelik TRT' ye bağlı EBA TV isimli üç farklı televizyon kanalı kurmuştur. Bu süreçte televizyonun tercih edilmesinin sebebi; öğrenme sürecini geniş kitlelere ulaştırma çabası başta olmak üzere öğretim süreçlerinin desteklenmesi, konulara ait özet bilgilerin sunulması, diğer platformlar aracılığıyla yapılan öğretim süreçlerini destekleme, öğrenci öğrenmelerini pekiştirme, öğretimde teknolojik imkânların kullanılması şeklinde sıralanabilir (Bakioğlu ve Can, 2007).

EBA TV'de yayınlanan ortaokul matematik ders videolarından 39' u cebir öğrenme alanına aittir (Eğitim Bilişim Ağı Televizyonu [EBA TV], 2021). Cebirin öğretimi ve öğrenimindeki güçlüklerden dolayı alternatif yöntem tekniklerin kullanılması ve teknolojiden yararlanılması gerekmektedir (Argün ve Dede, 2003; Bayturan, 2011). Bu kapsamda EBA TV'de yayınlanan ortaokul cebir öğrenme alanı videolarının çoklu ortam öğrenme ilkelerine uygunluğu ve kullanılan soruların cebirsel düşünme düzeyleri bilinmemektedir.

Alanyazın incelendiğinde çoğunlukla öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerinin belirlendiği (Yenilmez ve Teke, 2008; Öner-Sünkür, İlhan, & Kılıç, 2012; Oral, İlhan, & Kınay, 2013; Kaya, 2017; Usta ve Gökçurt Özdemir, 2018) çalışmalara rastlanmıştır. EBA TV ve EBA portalında yayınlanan matematik ders videolarındaki cebir öğrenme alanı sorularının cebirsel düşünme düzeylerini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. EBA TV'nin öğretimsel açıdan sunduğu olanakların sınırlı olmasından dolayı bu konunun öneminin daha fazla olduğu aynı zamanda cebirde yaşanan güçlüklerden dolayı videolarda kullanılan soruların cebirsel düşünme düzeylerinin belirlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.<sup>[P]<sub>SEP</sub></sup> EBA platformunda bulunan içeriklerin çoklu ortam öğrenme ilkeleri açısından incelendiği (Pekdemir Gerede, 2019; İşbulan, Arslan, Alkaya ve Selvi, 2020) çalışmaların olduğu belirlenmiştir. EBA TV ders videolarını konu alan çalışmalarda ise daha çok öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin belirlendiği (İnci Kuzu, 2020; Özkanal, Yüksel ve Uysal, 2020) ve videolara ilişkin genel değerlendirmelerin yapıldığı (Akin, 2020; Aydın, 2020) çalışmalar bulunmaktadır. EBA TV ders videolarının etkililiğinin ve EBA platformundaki içeriklerin çoklu ortam öğrenme tasarım ilkeleri açısından incelenmesine ilişkin çalışmalara rastlanmış olunmasına (Alkaya Karagöl ve diğerleri, 2020; Aydın, 2020) rağmen EBA TV ders videolarının bu ilkelere uygunluğunu araştıran çalışmalara rastlanmamıştır. EBA TV'deki ders videolarının da yeni geliştirilmiş olmasının bunun nedenleri arasında olduğu düşünülmektedir.<sup>[P]<sub>SEP</sub></sup>

Bu çalışmada EBA TV 8. sınıf matematik dersi cebir öğrenme alanı videolarında kullanılan soruların cebirsel düşünme düzeyleri ve videoların çoklu ortam öğrenme ilkelerine uygunluk düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 17 ders videosunda kullanılan soruların ölçtüğü cebirsel düşünme düzeyi Hart ve arkadaşlarının (1998) oluşturduğu cebirsel düşünme düzeylerine göre (aktaran Altun, 2014); videoların çoklu ortam öğrenme ilkelerine uygunluk düzeyleri ise Mayer (2009)'in çoklu ortam öğrenme tasarım ilkelerine göre incelenmiştir. Bu çalışma sonuçlarının, EBA TV'de görev alan öğretmenlere, video ve sunumların hazırlanmasından sorumlu personele geri bildirim sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında bu konuda yapılmış çalışmaya rastlanmamış olmasından dolayı araştırmacılara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

### Yöntem

Araştırmanın modeli betimsel tarama modeli olup doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Yazılı kaynakların yanı sıra; film,

video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın amacı doğrultusunda bir görsel doküman niteliğine sahip 8. sınıf cebir öğrenme alanı EBA TV ders videoları çoklu ortam öğrenme ilkelerine ve videolarda kullanılan soruların cebirsel düşünme düzeylerine göre incelemesi yapılmıştır.

Araştırmada 8. sınıf cebir öğrenme alanında bulunan Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler, Doğrusal Denklemler ve Eşitsizlikler konularında ait toplam 17 ders videosu incelenmiştir. Doküman incelemesi için Ozan (2013) tarafından geliştirilen “Eğitim Amaçlı Çoklu Ortam Uygulamalarına İlişkin Değerlendirme Tablosu” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Soru Cebirsel Düşünme Düzeyi Tespit Formu” oluşturulmuştur. Bu form geliştirilmeden önce alanyazındaki cebirsel düşünme düzeyi ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Bu inceleme doğrultusunda cebirsel düşünme düzeyi çerçevesine göre form oluşturulmuştur. “Soru Cebirsel Düşünme Düzeyi Tespit Formu” adıyla oluşturulan bu formun, çalışmanın amacına uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan düzeltmeler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Ozan (2013) tarafından geliştirilen değerlendirme tablosu 11 ilke ve 22 alt özelliği olan dereceli puanlama biçimindedir. Derecelendirme tamamen uyumlu (4), uyumlu (3), kısmen uyumlu (2) ve uyum oldukça zayıf (1) şeklinde yapılmıştır.

Araştırma kapsamında 17 ders videosu üç araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırmacıların her biri inceledikleri ders videolarını cebirsel öğrenme düzeyi tespit formu ve eğitim amaçlı çoklu ortam uygulamalarına ilişkin değerlendirme tablosu kapsamında değerlendirmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan değerlendirmeler tek bir dokümana dönüştürülmüş ve analiz edilmiştir.

Veriler betimsel istatistiklerden yüzde ve frekans kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

EBA TV ders videoları görsel yakınlık, biçim, zamansal yakınlık, tutarlı içerik ve bireyselleştirme ilkesi bakımından tamamen uyumlu; çoklu ortam kullanımı, bölümlenme, işaretleme ve bireysel farklılıklar bakımından uyumlu; bilişsel yükten kaçınma ilkesi bakımından kısmen uyumlu; ön bilgilendirme ilkesi bakımından ise uyumun oldukça zayıf olduğu görülmektedir.

Alt özellikler incelendiğinde kavramlar arası ilişkiler ve süreçlerde animasyon kullanımı açısından uyumun oldukça zayıf; yönlendirme kullanımı açısından kısmen uyumlu, görselle destekleme açısından uyumlu; konuyla ilgili olmayan süslemeler ve karmaşık görseller kullanmama açısından tamamen uyumlu olduğu belirlenmiştir. Görsellere ait açıklamaların kısa, açık ve net olması ve hizalamaların düzgün biçimde yapılması bakımından tamamen uyumludur. Sunulan bilgilerin aynı anda yazılı-sözlü olarak verilme durumu ve içeriğin tümünde öğrenenin istediği zaman anlatımı yazılı olarak görme bakımından kısmen uyumludur. İlginç fakat konu ile doğrudan ilgisi olmayan bilgiler kullanmama, cümlelerin açık ve anlaşılır olma durumu, ilgisiz arka plan müziği ve gereksiz sesler kullanmama bakımından tamamen uyumludur.

EBA TV ders videolarında kullanılan sorular incelendiğinde 262 sorunun 140'ının (%53,43) üçüncü, 70'inin (%26,72) dördüncü, 40'ının (%15,27) ikinci, 12'sinin (%4,58) birinci düzeyde olduğu belirlenmiştir.<sup>[P]  
[SEP]</sup>

**Anahtar Kelimeler:** EBA TV, Çoklu Ortam Öğrenme İlkesi, Cebirsel Düşünme Düzeyi

### **Kaynakça**

Akın, K. (2020). *Türkçe dersi öğretim programı kazanımları çerçevesinde EBA TV Türkçe dersi video içeriklerine yönelik bir değerlendirme*. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu, 9-10 Ekim, Elazığ.

Alkaya Karagöl E., Arslan E., İşbulan O. ve Selvi, G. (2020). Eğitim bilişim ağında (EBA) yer alan çoklu ortam uygulamalarının çoklu ortam öğrenme ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 182-196.

Altun, M. (2014). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8.sınıflarda) matematik öğretimi* (10.Baskı). Bursa: Aktüel Yayıncılık.

Argün, Z. ve Dede, Y. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 180-185.

Aydın, E. (2020). COVID-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 877-894.

- Bakioğlu, A. ve Can, E. (2007). Uzaktan öğretim öğrencilerinin tv ders programları bağlamında yönetimi değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25, 17-33.
- Bayturan, S. (2011). Ortaöğretim matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi. *Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bond, A., Hodges, C., Lockee B., Moore, S. ve Trust, T. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Rewiev*. Erişim Adresi: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- İnci Kuzu, Ç. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkököl uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim*. 49(1), 505-527.
- İşbulan, O., Arslan, E., Alkaya, E., Selvi, G. (2020). Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) yer alan çoklu ortam uygulamalarının çoklu ortam öğrenme ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2) , 182-196.
- Kaya, D. (2017). Yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ile becerilerinin incelenmesi. *Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 657-675.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York: Cambridge University.
- Oral, B., İlhan, M., ve Kınay, İ. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin geometrik ve cebirsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(II), 33-46.
- Ozan, O. (2013) Bağlantıcı mobil öğrenme ortamlarında yönlendirici destek. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Öner-Sünkür, M., İlhan, M., ve Kılıç, M.A. (2012). Yedinci sınıf cebirsel düşünme düzeyleri ile zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 183-200.
- Özkanal, Ü, Yüksel, İ, Başaran Uysal, B. (2020). The Pre-Service Teachers' Reflection-on-Action during Distance Practicum: A Critical View on EBA TV English Courses . *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* , 8(4) , 1347-1364.
- Pekdemir Gerede, M. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) 4.sınıf ders içeriklerine yönelik videoların çoklu ortam tasarım ilkelerine göre incelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TRT EBA Ortaokul (2021, 10 Nisan). *2020-2021 EBA öğretim yılı dersleri*. Erişim adresi: <https://www.trtizle.com/uzaktan-egitim>
- Usta, N. ve Gökkurt Özdemir, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3) , 427-453.
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK). (2021, 31 Mayıs). *Sayılarla uzaktan eğitim*. Erişim Adresi: <https://yegitek.meb.gov.tr/www/sayılarla-uzaktan-egitim/icerik/3201>.
- Yenilmez, K. ve Teke, M. (2008). Yenilenen matematik programının öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 229-246.

## Web 2.0 Teknolojileri Kabul Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması\*

Ethem Kümperli, Aysin Albayrak Sarı, Sedef Canbazoglu Bilici

Aksaray Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde her yaşta kullanıcı bilgiye erişme, fotoğraf ve video paylaşma, paylaşılan içeriğe yorum yapabilme gibi farklı amaçlarla Web 2.0 araçlarından yararlanmaktadır. Özellikle pandemi ile birlikte bireylerin ticaretten sağlığa farklı alanlarda Web 2.0 araçlarını kullanımları gün geçtikçe artmaktadır (Arslan, 2021; Bayrakçı, 2021, Kaya Deniz, 2020; Tanışık, 2020). Web 2.0 araçları kullanıcılarına bilgi okuryazarlığı, işbirlikli çalışma, sorumluluk alma, sosyal öğrenme, yaratıcı düşünme, öğrenme süreçlerini kolaylaştırma, bireysel gelişim imkanları sağlamaktadır. Bu özelliklerinden dolayı Web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim sürecinde kullanımı yaygınlaşmaktadır (Altıok, Yükseltürk ve Üçgül, 2017; Horzum, 2007; Kırık, 2013; Korucu ve Yücel, 2015). Öğrencilerin bu araçlara yönelik olumlu tutum ve kullanma eğilimleri, öğretmenlerin ve geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının Web 2.0 teknolojilerini eğitim-öğretim sürecine entegrasyonlarının önemini ön plana çıkarmaktadır. Ancak teknoloji entegrasyonu sürecinde engeller olarak donanım ve yazılım eksikliği, zaman yetersizliği, teknik destek eksiklikleri ve yöneticilerin destek olmaması gibi birinci dereceden faktörler (dışsal) ile öğretmenin teknoloji entegrasyonuna yönelik bilgi, beceri, tutum ve inançları gibi öğretmen kaynaklı ikinci dereceden faktörler (içsel) bulunmaktadır (Ertmer, 1999). Teknoloji entegrasyon sürecini etkileyen ikinci dereceden faktörlerden biri de öğretmen adaylarının teknolojiyi kabul düzeyleridir (Yüngün, 2018). Farklı teknoloji kabul modellerinin (Teknoloji Kabul modeli, Teknoloji Kabul Modeli 2, Teknoloji Kabul Modeli 3 ve Genişletilmiş Teknoloji Modeli) teorik çerçevesi kapsamında teknoloji kabul düzeyleri incelenmektedir (Agrebi ve Jallais, 2015; Chen, Gillenson ve Sherrell, 2002; Davis, 1986; Moon ve Kim, 2001; Natarajan, Balasubramanian ve Kasilingam, 2017; Venkatesh ve Davis, 2000; Venkatesh ve Bala, 2008). Teknoloji kabul modelleri bireylerin teknolojiyi kabul düzeylerini ve kullanım davranışlarını açıklamada kullanılmaktadır (Şenlik, 2021). Teo, Sang, Mei ve Hoi (2019) öğretmen adaylarının Web 2.0 teknolojilerini kabul düzeylerini "algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, algılanan zevk, Web 2.0 öz-yeterlik, öznel norm, kolaylaştırıcı koşullar, teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ve Web 2.0 kullanma niyeti" boyutları kapsamında incelemiştir. Bu çalışmada Teo ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen "Web 2.0 teknolojileri kabul ölçeği" nin dilimize uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Web 2.0 teknolojileri kabul ölçeğinin dilimize uyarlanmasını amaçlayan bu çalışmada Şeker ve Gençdoğan (2006) tarafından belirtilen ölçek uyarlama basamakları takip edilmiştir. Bu basamaklar; (I) Türkçe'ye çeviri (II) Çevirileri inceleme ve karşılaştırma, (III) Türkçe'ye çeviriyi orijinal diline çevirip, orijinali ile karşılaştırma, (IV) Çeviri ölçeğe ilk şeklini verme, (V)Türkçe'ye çevrilmiş teste son şeklini verme, (VI) Türkçe ölçeğe güvenirlik ve geçerlik analizleri yapma şeklindedir. Bu doğrultuda beşli likert tipinde 35 maddeden oluşan sekiz alt boyutlu (Algılanan Fayda, Algılanan Kullanım Kolaylığı, Algılanan Yarar, Web 2.0 öz yeterlik, Öznel Standartlar, Kolaylaştırıcı Koşullar, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Web 2.0 Kullanma Amacı) Web 2.0 teknolojileri kabul düzeyi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanabilmesi için ilk olarak e-posta yolu ile ölçeği geliştiren araştırmacı Dr. Bing Mei ile iletişime geçilmiş ve izin alınmıştır. Ölçeğin dil geçerliğinin sağlanması için ilk aşamada alan uzmanlarının ölçeği kaynak dilden hedef dile çevirmesi, ikinci aşamada başka alan uzmanlarının yapılan çeviriyi tekrar kaynak dile çevirmesi ve son aşamada ölçeğin orijinal formu ile geri çeviri yöntemi ile elde edilen form karşılaştırılarak iki formun dilsel açıdan eş değer olup olmadığı konusunda karar verilmesi esasına dayanan (Maneesriwongul ve Dixon, 2004) yargılayıcı geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, ölçek maddeleri iki dile de hakim bir ölçme ve iki fen eğitimi uzmanı olmak üzere toplam üç uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra bu üç uzman bir araya gelerek her bir madde için orijinal form ve çeviri formları karşılaştırılarak çeviri formuna son hali verilmiştir. Ardından çeviri form tekrar bir İngilizce eğitimi uzmanı ve bir eğitim alanı uzmanı olmak üzere, iki alan uzmanı tarafından kaynak dile çevrilmiştir. Son olarak araştırmacılar tarafından ölçeğin orijinal formu ve geri çeviri formu karşılaştırılarak, çevirinin uygunluğu değerlendirilmiş ve gerekli revizyonlar yapılarak ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir. Son hali verilen ölçek tabakalı örnekleme yöntemi ile yedi coğrafi bölgede belirlenen 59 devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı son sınıfında öğrenim görmekte olan 629 kadın (83.3%) ve 126 erkek (16.7%) toplam 755 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ölçeğe ilişkin etik kurul ve üniversitelerden uygulama izni alınmıştır. Alınan izinler sonrasında araştırma verileri Google Form aracılığıyla gönüllük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) (n=379) ve



doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (n=378) uygulanmış ve ölçeğin model uyum indeksleri kontrol edilmiştir. Ayrıca güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek için, veri setinin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve verilerin normal dağılım sağladığı görülmüştür. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu kontrol etmek için yapılan Kaiser Meyer Olkin (KMO=.96) katsayısı ve Bartlett testi ( $\chi^2=12117.41$ ,  $sd=595$ ,  $p<.001$ ) sonuçları kontrol edilmiş ve bu değerler istatistiksel olarak anlamlı olduğu için veri seti faktör analizi için uygun bulunmuştur. Temel bileşenler yöntemi kullanılarak ve ölçeğin orijinal formundaki sekiz boyutlu yapı referans alınarak AFA yapılmıştır. Sekiz boyutlu yapı için ölçeğin açıklanan varyans oranı %78.3 olarak bulunmuştur. AFA sonrası DFA ile ölçeğin model-uyumu incelenmiş, beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkı ifade eden  $X^2$  değeri ve model-uyum indeksleri değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, sekiz boyutlu Web 2.0 Teknolojileri Kabul Ölçeği modelinin uyum indekslerinin anlamlı olduğunu göstermektedir ( $X^2/sd=2.22$ ). Test edilen bu modelin model uyum indeksleri RMSEA=.077, RMR=.06, SRMR=.074, NFI=0.97, NNFI=.98, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.97, GFI=.82, AGFI=.79 olarak hesaplanmıştır. Model-uyum indeksleri incelendiğinde modelin mükemmel uyum gösterdiği ifade edilebilir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji kabul modeli, web 2.0 araçları, ölçek uyarlama, fen eğitimi

### Kaynakça

- Agrebi, S., & Jallais, J. (2015). Explain the intention to use smartphones for mobile shopping. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 22, 16-23.
- Altıok, S., Yükseltürk, E. ve Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitimine yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: katılımcı görüşleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-8.
- Arslan, A. (2021). Halkla ilişkiler modelleri temelinde sağlık iletişimi: yeni medya üzerinden sağlık bakanlığı'nın incelenmesi. *Egemia Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi*, 8, 4-28.
- Bayrakçı, O . (2021). COVID-19 pandemi sürecinde oluşturulan capslerin analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Pandemi Özel Sayısı* , 3501-3521.
- Chen, L., Gillenson, M. L., & Sherrell, D. L. (2002). Enticing online consumers: An extended technology acceptance perspective. *Information & Management*, 39(8), 705-719.
- Davis, F. D. (1986). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user informations systems: Theory and results*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts.
- Ertmer, P.A. (1999). Addressing first- and second order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Horzum, M. B. (2007). *nternet tabanlı -eğitimde transaksyonel uzaklığın öğrenci başarısı, doyum ve özyeterlilik algısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya Deniz, A. (2020). Covid-19 salgını sürecinde dijitalleşen eğlence anlayışı: çevrim içi konserler. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 191-206.
- Kırık, A. M. (2013). Gelişen web teknolojileri ve sosyal medya bağımlılığı. *Sosyal Medya Araştırmaları*, 1, 77-101.
- Korucu, A. T. ve Yücel, A. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik Web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 126-152.
- Maneesriwongul, W., & Dixon, J. K. (2004). Instrument translation process: A methods review. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 175-186.
- Moon, J. W., & Kim, Y. G. (2001). Extending the TAM for a world wide web context. *Information & Management*, 38(4), 217-230.



Natarajan, T., Balasubramanian, S. A., & Kasilingam, D. L. (2017). Understanding the intention to use mobile shopping applications and its influence on price sensitivity. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 37, 8-22.

Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şenlik, A. C. (2021). *Teknoloji kabulü ve teknolojik yatkınlığın tüketicilerin dijital yayın platformlarını kullanım niyeti ve sıklığı üzerine etkileri*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tanişık, S. (2020). Sosyal medyada içerik üretiminin markaların itibarına olan etkisi: covid-19 pandemi sürecinde koç, eczacıbaşı ve arçelik'in instagram paylaşım analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 422-435.

Teo, T., Sang, G., Mei, B., & Hoi, C. K. W. (2019). Investigating pre-service teachers' acceptance of Web 2.0 technologies in their future teaching: A Chinese perspective. *Interactive Learning Environments*, 27(4), 530-546.

Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273-315.

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.

Yüngün, Y. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri ile teknoloji kullanım niyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

\* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci ve üçüncü yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

### 3B Modelleme Eğitiminin Öğretmenlerin Uzamsal Görselleştirme ve Eğitimde 3B Yazıcı Kullanımına Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi

Kadir Demir, Ayla Savaşçı

Dokuz Eylül Üniversitesi, MEB

#### Problem Durumu

Üç Boyutlu (3B) yazdırma teknolojileri; 3B modelleme, 3B yazıcı, 3B tarama ve benzeri teknolojilerin bir arada işe koşulduğu bir ekosistemdir. 3B yazdırma bilgisayar destekli tasarım ortamlarında modellenmiş dijital nesnelerin 3B yazıcılar kullanılarak katmanlar halinde üretildiği eklemeli üretim olarak adlandırılan bir süreçtir (Johnson et al., 2015). Bilgisayar destekli tasarım yazılımları ile modellenmiş, 3B model kütüphanelerinden erişilebilen ya da 3B tarama teknolojisi ile dijitalleştirilmiş modellerin kullanıldığı 3B yazdırma işlemlerinde yazdırma materyali olarak filament kullanılmaktadır. Termoplastik tabanlı Acrylonitrile butadiene styrene (ABS) ve nişasta tabanlı polylactic acid (PLA) bu süreçte en çok tercih edilen filament hammaddeleri arasındadır.

3B yazdırma teknolojilerinin okullarda, üniversitelerde, kütüphanelerde ve özel eğitim ortamlarında nasıl kullanıldığı 6 başlık altında incelenmiştir (Ford ve Minshall, 2019). Bu başlıklar; öğrencilere 3B yazıcı hakkında bilgi vermek, eğitimcilerle 3B yazıcı hakkında bilgi vermek; öğretim sırasında bir destek teknolojisi olarak kullanmak, öğrenmeye yardımcı olan materyaller üretmek, yardımcı teknolojiler oluşturmak ve diğer eğitim faaliyetlerini desteklemektir. 3B tasarım ve yazdırma becerilerinin STEM eğitime yakınlığı arttırdığını, erişilebilir öğretim programı içeriği sağlamak için eğitime yardımcı olduğunu, özel eğitim için uyarlanabilir cihazlar oluşturmak amaçlı kullanılabilirliği görülmektedir (Buehler et al., 2014). 3B yazdırma teknolojilerini başarılı bir şekilde kullanmak için öğretmenlerin belirli becerilere ve yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Assante et al., 2020).

Uzamsal yetenek, nesnelerin bireyin zihninde canlandırılarak farklı açılardan tanınabilmesi, bütün ya da parçalarının zihinde hareket ettirebilmesi olarak ifade edilmektedir (Yıldız ve Tüzün, 2011). Bir başka tanıma göre, uzamsal yetenek iki ve üç boyutlu nesnelere bir bütün olarak zihinde döndürebilme ve farklı konumlarda iken tanıyabilme olarak ifade edilmektedir (Olkun ve Altun, 2003). Üç boyutlu bilgisayar ortamları ve uzamsal yetenek ilişkisini ele alan birçok araştırma bulunmaktadır (Çalışkan ve ark., 2019; Dünder ve ark., 2019; Yıldız ve Tüzün, 2011). Uzamsal görselleştirme ilgili aktiviteler fiziksel nesnelere ya da 3B bilgisayar ortamında aktivitelerle gerçekleştirilebilir (Çetin, 2020). Bu çalışma kapsamında 3B modelleme eğitiminin öğretmenlerin uzamsal yetenek ve eğitimde 3B yazıcı kullanımına yönelik tutumlarına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın problem cümlesi "3B modelleme eğitiminin öğretmenlerin uzamsal yetenek ve eğitimde 3B yazıcı teknolojileri kullanımına yönelik tutumlarına etkileri nelerdir?" olarak ifade edilmiştir.

#### Yöntem

Bu çalışma kapsamında, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi işbirliğinde öğretmenlere yönelik 3B Modelleme Eğitimi gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında zayıf deneysel desenlerden tek grup ön-test, son-test desen kullanılmıştır. Denekler kontrol ve deney olarak gruplara ayrılmamıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de 17 farklı ilde görev yapmakta olan 61 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada kapsamında veri toplama amacıyla Purdue Uzamsal Görselleştirme Testi ve Öğretmen Adaylarının 3 Boyutlu Yazıcıların Kullanımına Yönelik Tutumu Ölçeği kullanılmıştır. Guay (1977) tarafından geliştirilen 20 çoktan seçmeli maddeden oluşan Purdue Uzamsal Görselleştirme Testi, Yılmaz (2012) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Purdue Uzamsal Görselleştirme Testi, katılımcıların üç boyutlu nesnelerin dönüşünü görselleştirme becerisini ölçmek için tasarlanmıştır. Purdue Uzamsal Görselleştirme Testi, bu çalışmada katılımcıların uzamsal görselleştirme yeteneklerini ölçmek için kullanılmıştır. Bu test ile katılımcılara uzayda bir döndürmeden geçtikten sonra bir ölçüt nesnesi ve aynı nesnenin bir görünümü gösterilir. Cevap şıkları arasında biri doğru olmak üzere toplam beş şık yer alır. Güner ve ark., (2019) tarafından öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretim ve öğrenme süreçleri için 3B yazıcıya yönelik tutumlarını değerlendirme amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçeğin geçerliliği, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. AFA sonucunda ölçek üç faktörden oluşmuştur; 5'li Likert ölçeğinde 18 maddeyle algılanan kullanım kolaylığı, algılanan yararlılık ve kullanma niyeti. DFA'dan alınan uyum değerleri, ölçeğin üç faktörlü yapısını doğrulamaktadır. Faktörler arasındaki korelasyonlar pozitif ve faktörler arasında eşdoğrusallık belirgin değildir. Ölçek ve

faktörler, 0.68 ile 0.94 arasında değişen tatmin edici bir iç güvenilirlik katsayısına sahiptir. Bu araştırmanın bulguları, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ve öğretim ve öğrenme ortamlarında teknoloji entegrasyonu ile ilgilenen araştırmacılar tarafından kullanılabilceğini göstermiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan 61 öğretmenin %80.3'ü kadın, %19.7'si erkektir. Öğretmenlerin 3B yazıcıya yönelik tutumlarına ilişkin ön test puan ortalamaları 67.41, son test puan ortalamaları ise 77.97 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin uzamsal görselleştirme testi sonuçları incelendiğinde ön test puan ortalamaları 9.30, son test puan ortalamaları ise 12.64 olarak bulunmuştur. Her iki test puanlarına ilişkin gözlenen anlamlılık değeri .001 altında olarak hesaplanmıştır. Her iki sonuç için istatistiksel olarak anlamlılığı ortaya koymak adına etki büyüklüğü (effect size) hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde tutum (0,428) ve uzamsal görselleştirme (0,304) testlerinin orta düzeyde etki bulunmuştur. Web tabanlı üç boyutlu modelleme ortamında uygulamalı çalışma yapan ve üç boyutlu yazdırma ekosistemi hakkında eğitim alan öğretmenlerin öğretim ve öğrenme süreçleri için 3B yazıcıya yönelik tutumlarının ve uzamsal görselleştirme test puanlarının olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** üç boyutlu, modelleme, uzamsal yetenek, üç boyutlu yazıcı

### Kaynakça

- Assante, D., Cennamo, G. M., & Placidi, L. (2020, April). 3D Printing in Education: an European perspective. In 2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 1133-1138). IEEE.
- Buehler, E., Kane, S. K., & Hurst, A. (2014, October). ABC and 3D: opportunities and obstacles to 3D printing in special education environments. In Proceedings of the 16th international ACM SIGACCESS conference on Computers & accessibility (pp. 107-114).
- Çalışkan, E., Gökçe, S., ve Önal, N. (2019). Uzamsal Becerilerin Geliştirilmesi İçin Üç Boyut İçerikli Etkileşimli Videoların Kullanılabilirliğine Yönelik Bir İnceleme . Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi , 13 (1), 359-388 . DOI: 10.17522/balikesirnef.584671
- Çetin, E. (2020). Uzaktan Eğitimde Uzamsal Görselleştirme: 3 Boyutlu Tasarım Sürecinin Uzamsal Yeteneğe Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 28(6), 2295-2304.
- Dündar, M., Yılmaz, R., & Terzi, Y. (2019). Matematik ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Uzamsal Yeteneklerinin İncelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(1), 113-130.
- Ford, S., & Minshall, T. (2019). Where and how 3D printing is used in teaching and education. Additive Manufacturing, 25 131-150. <https://doi.org/10.1016/j.addma.2018.10.028>
- Guay, R. B. (1977). The Purdue Visualization of Rotations Test Purdue Research Foundation. West Lafayette, IN.
- Gürer, M., Tekinarslan, E., & Gönültaş, S. (2019). Development and validation of an attitude assessment scale for the use of 3D printing in education. International Journal of Education and Development using ICT, 15(1).
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC horizon report: 2015 K– 12 edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Olkun, S. ve Altun, A. (2003). *İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar deneyimleri ile uzamsal düşünme ve geometri başarıları arasındaki ilişki*. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 2(4), 86-91.
- Yıldız, B., & Tüzün, H. (2011). *Üç-boyutlu sanal ortam ve somut materyal kullanımının uzamsal yeteneğe etkileri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(41).
- Yılmaz, T. (2012). Comparison of the effects of model - based and computer – based instruction on 9th grade students' spatial abilities and conceptual understanding of ionic lattice. Unpublished master's thesis, Boğaziçi University, Istanbul, Turkey

## Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Teknolojik Liderliği Özyeterliklerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi

Çağlar Karataş, Kardelen Pulat, Hatice Mertoğlu

Marmara Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilginin hızlanarak arttığı günlerde yeni nesillere bunların aktarılması daha da bir önem kazanmıştır bununla beraber öğretmen eskiden olduğu gibi öğretimi düzenleyen, yöneten, kontrol eden ve kendi bildiklerini öğrencilere aktaran değil; bilginin kaynağına ulaşmayı gösterici, kolaylaştırıcı olan yani "öğrenmeyi öğretene" bir rehber olmalıdır (Genç, 2000). Öğretmenlerden teknolojiyi verimli kullanmak, teknoloji konusunda liderlik yapmaları beklentisiyle teknolojik liderlik gündeme gelmektedir (Görgülü, Küçükali 2018). Teknolojik Liderlik, teknolojiye özgü dikkat isteyen, öğretmenlerin sınıflarında teknoloji kullanımına katkıda bulunmak için teknolojinin öğretim uygulama ve stratejilerini nasıl geliştirilebileceği anlayışını kapsayan stratejilerin ve tekniklerin bir arada bulunmasıdır (Bostancı, 2010) Alkan (2005) 'e göre eğitim ve teknolojiyi; insan yaşamının aktif duruma getirilmesinde önemli rolü olan iki temel öğe olarak ifade etmektedir. Online uzaktan eğitim çalışmalarında altyapı oluşumunda internet kullanılmakta beraber farklı araçlar vasıtasıyla ağ üzerinden eğitim ve öğrenme sürdürülmekte ve günümüzde özellikle bilgisayarlar, tabletler ve mobil cep telefonları eğitimlere ulaşmada önemli araçlar olarak kullanılmaktadır (Ergenç, 2021). Öğrenciye öğretilecek konunun öğrenci seviyesine indirgenmesine yardımcı olan araç ve gereçler eğitim teknolojisinin çalışma alanında olup öğretmenin, bilgisayarların ortaya çıkmasına kadar geçen sürede birden fazla araç-gereci kullanmak zorunda bırakmıştır (Akpınar, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde başarıyı üst seviyelere çıkartmak için teknolojik liderlik rolünü üstlenmeleri gerekmektedir.

Araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde teknolojik liderlik özyeterlik düzeylerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin derslerde teknolojiyi kullanma durumları ile ilgili görüşleri de araştırılacaktır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki alt problemlere ilişkin yanıtlar ortaya konmuştur.

- 1-Fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik liderlik özyeterlikleri düzeyleri nedir ?
- 2-Fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik liderlik özyeterlikleri mesleki kıdem durumlarına bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- 3-Fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik liderlik özyeterlikleri cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık göstermekte midir ?
- 4-Fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik liderlik özyeterlikleri bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına bağlı olarak farklılık göstermekte midir ?
- 5-Fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik liderlik özyeterlikleri çalıştığı kurumun türüne göre farklılık göstermekte midir ?
- 6-Fen bilgisi öğretmenlerinin lisansta aldıkları teknoloji dersleri teknolojik liderlik özyeterliklerini etkiler mi ?
- 7-Fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojiyi kullanım durumları ve görüşleri nelerdir ?

### Yöntem

#### Araştırmanın Deseni

Araştırmada Nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2018) ' e göre " Tarama , geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir " ( s.109 ).

#### Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu devlet ve özelden çalışan fen bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunun örnekleme uygulanabilirlik kolaylığı bakımından uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

#### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeği ve teknoloji kullanma anketi ile elde edilmiştir. Veriler google anket formu hazırlanarak sanal ortamda toplanmıştır.

Simsek ve Yazar (2016) tarafından geliştirilen ETSYÖ ölçeğinin alt boyutları, (1) Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme (2) Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımı ve

değerlendirme etkinlikleri tasarımı ve geliştirme (3) Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme (4) Dijital vatandaşlıkta model olma (5) Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puan 40 ile 200 arasında değişmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin derslerde teknolojiyi kullanma durumları ile ilgili araştırmacılar tarafından geliştirilen google anket formu oluşturulmuştur . Anket 4'ü açık ve 6'sı kapalı olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır .

Araştırmada toplanan nicel veriler SPSS 15.0 programı ile analiz edilecektir. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilecektir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik liderlik özyeterlik düzeylerini ve etkileyen değişkenleri belirlemektir .Bu bağlamda öğretmenlerin cinsiyeti , kıdem yılı , aldıkları hizmet içi eğitim ve aldıkları teknoloji ile ilgili derslerin fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik liderlik özyeterliklerine olumlu ya da olumsuz bir etki gösterdiği sonucu ortaya çıkacaktır . Varsa alınan hizmet içi eğitiminin ve lisans derslerinin teknolojik liderlik özyeterliklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir . Fen bilgisi öğretmenlerinin cinsiyetlerinin teknolojik liderlik özyeterlik düzeylerinde herhangi bir etki yaratmayacağı beklenmektedir . Ayrıca anketten elde edilen veriler ile Öğretmenlerin teknolojiyi derslerde kullanma durumları ve görüşleri tespit edilecektir . Öğretmenlerin önerileri ile uzaktan eğitim sürecinin daha verimli olmasına katkı da sağlanacağı düşünülmektedir .

**Anahtar Kelimeler:** Teknolojik Liderlik , Fen Bilgisi Öğretmenleri , Özyeterlik , Uzaktan Eğitim,

### **Kaynakça**

Akpınar, Y. (2004). Eğitim teknolojisiyle ilgili öğrenmeyi etkileyebilecek bazı etmenlere karşı öğretmen yaklaşımları. The Turkish Online Journal of Educational Technology,3(3),124- 134.

Alkan, C.(2011). Eğitim Teknolojisi. (8. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.  
Bostancı, H. (2010). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ergenç,İ.,(2021) Çevrimiçi (ONLINE) Uzaktan Eğitim Hizmetlerinde E-Hizmet Kalitesi Boyutları ; Bir Kalite Fonksiyon Göçerimi ve AHP Uygulanması.Doktora Tezi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı,İzmir.

Genç, S.Z.(2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23,375-387.  
Görgülü,D,Küçükali,R.(2018).Öğretmenlerin Teknolojik Liderlik Özyeterliliklerinin İncelenmesi.Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi.1(1),1-12

Karasar, N. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Simsek, O., & Yazar, T. (2016). Education technology standards self-efficacy (ETSSE) scale: A validity and reliability study. Eurasian Journal of Educational Research, 63, 311-334, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.18>

## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin İncelenmesi

Alihan Yusufoglu, Ebru Genctürk Güven

Trabzon Üniversitesi

### Problem Durumu

Gelişen teknolojiyi bilen ve yakından takip eden yeni nesil, eğitimde kullanılan araçların, yöntemlerin ve onları öğretecek olan öğretmenlerin yeterliliklerinin değişmesini gerekli kılmıştır (Tokmak, Konokman & Yelken, 2013). ISTE (2008) ve OECD (2005) kuruluşlarının öğretmen ve teknoloji standartları üzerine yaptığı araştırmalarda öğretmenlerin, kapsamlı konu bilgisi, pedagojik beceriler, iletişim ve teknolojiyi etkili kullanma becerisi gibi bir takım önemli becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca MEB tarafından 2018 yılında yayımlanmış olan öğretmenlik yeterlikleri incelendiğinde öğretmenlerden beklenen vizyon genel olarak alanına hakim, pedagojik yeterliliğe ve bilgi-iletişim-teknolojilerini etkin olarak kullanabilen bireyler olmaları beklenmektedir. Bu açıdan günümüzde öğretmenlerin, teknolojiyi etkili kullanabilmesinin ötesinde onu eğitime entegre edebilmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır (Keleş, 2019). Geçmiş yıllarda eğitimde teknoloji entegrasyonu sağlamada teknoloji odaklı modeller kullanılırken, günümüzde pedagojik odaklı modellere doğru bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişim, öğretmenlerin öğretim esnasında teknoloji kullanım bilgilerini pedagoji bilgileri ile ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili pedagoji odaklı modellerden biri ise, Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPAC) modelidir (Yurdakul & Odabaşı, 2013). İlk olarak Shulman (1986) tarafından alanyazına kazandırılan Pedagojik Alan Bilgisi; içerik alan bilgisi ile pedagojik bilginin birleştirilmesi olup, öğretmenin herhangi bir konunun öğrencide anlaşılmasını sağlamak amacıyla kavramları en iyi şekilde temsil eden analogiler, örnekler, açıklamalar, sunumlar ve gösteri metotları hakkında sahip olduğu bilgidir (Canbazoğlu-Bilici, 2012). Günümüzde Pedagojik Alan Bilgisi ile ilgili çalışmalar sürerken aynı zamanda teknolojik gelişmelerde devam etmektedir. Bu süreç içerisinde Mishra ve Koehler' in çalışmaları sonucunda öğretmen yeterliklerine teknolojik bilgi dahil edilerek TPAB olarak adlandırılan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alanyazına kazandırılmıştır. Bu bilgi türü içerik, pedagoji ve teknoloji arasındaki etkileşimlerden meydana gelen bilgiler bütünüdür (Mishra & Koehler, 2006). İlgili alanyazın incelendiğinde, teknopedagojik alan yeterlikleri ile ilgili farklı branşlara yönelik birçok çalışma olduğu görülmektedir (Canbazoğlu-Bilici, 2012; Avcı, 2014; Çam, 2017; Saka-Öztürk, 2017; Wright, 2017; Karasu, 2019; Topçu, 2020). Ayrıca teknopedagojik alan yeterlilikleri farklı değişkenler ve örneklemeler açısından da incelenmiştir (Alazcıoğlu, 2016; Saka-Öztürk, 2017; Ekici, 2018; Türkyılmaz, 2018; Kılıçkeser, 2019; Akyar, 2019). Fakat gerçekleştirilen bu çalışma Sosyal bilgiler öğretmenleri özelinde, bir seneyi aşkın süren uzaktan eğitim sürecinin çıktılarını yansıtmaması açısından ve Trabzon-Bayburt şehirlerini kapsamaması bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

### Yöntem

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin incelendiği bu çalışmanın örneklemini Bayburt ve Trabzon'da görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma, tarama (survey) modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modeli; geçmişte olan ve halen devam eden bir durumu olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1998, 77) Tarama araştırmaları bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi beceri ve tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara denir. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk vd., 2018). Ayrıca geniş kitlelerin görüşlerini almak için yapılan çalışmada "ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkla, hangi düzeyde, nasıl" gibi sorularını cevaplarına ulaşmak içinde tarama modeli en uygun model olarak karşımıza çıkmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Tarama araştırmaları, kesitsel ve boyamsal araştırmalar olarak temelde ikiye ayrılmaktadır (Fraenkel, Wallen, & Hyun 2011). Kesitsel araştırmalar araştırma değişkenlerine ilişkin bulguların anlık şekilde tek bir zamanda toplanarak, araştırılan olgunun mevcut durumunu ortaya koymaya çalışan araştırma tasarımıdır. Kesitsel araştırmalarda evrene gidilememektedir. Bu yüzden onu temsil edebilecek gruplardan veriler toplanır. Tüm Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerle ilgili çalışmada tüm öğrencilere gidilmez. Bunun yerine belli bölge şehir ve ilçelerden veriler toplanır. Bu açıdan kesitsel araştırmalar genellikle anket tipi araştırma yoluyla gerçekleştirilmektedir (Gürbüz, Şahin, 2018 ; Sönmez, G., Alacapınar, 2019). Yapılan çalışma, Bayburt ve Trabzon illerinde göre yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerini kapsamaması ve TPAB yeterliliklerinin farklı değişkenler açısından ( cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, teknoloji kullanıma yönelik hizmet içi eğitim alma durumu, teknolojik araçları kullanma seviyesi) incelenmesi bakımından tarama modelinin kesitsel araştırma yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın değişkenleri dikkate alındığında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB ölçeğine verdikleri yanıtlara göre cinsiyet değişkeninde (kadın-erkek) anlamlı bir farklılık beklenmemektedir. Eğitim durumu değişkenine göre (lisans, yüksek lisans, doktora) doktora ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılık göstermesi beklenmektedir. Mesleki deneyim değişkenine göre ( 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 20 yıl ve üzeri) sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklı mesleki deneyim yılları arasında anlamlı bir farklılık beklenmemektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanıma yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre ( Evet- Hayır) teknoloji kullanımına yönelik hizmet içi eğitim alan öğretmenlerinin, hizmet içi almayan öğretmenlere göre pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılık göstermesi beklenmektedir. Teknolojik araçları kullanma seviyesi değişkenine göre ( oldukça yeterli, yeterli, kısmen yeterli, yetersiz) sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermesi beklenmemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** TPAB, Teknoloji Entegrasyonu, Sosyal Bilgiler

## Kaynakça

- Akyar, M. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Teknopedagojik Alan Bilgisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ( Antalya İli Örneği ). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Alazcıoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının TPAB yeterlik düzeyleri ile web 2.0 araçlarını kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Mevlana Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Avcı, T. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz güven düzeylerinin belirlenmesi. Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* Ankara: Pegem Akademi.
- Canbazoğlu-Bilici, S. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve özyeterlilikleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, E. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlilik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği. Bulanık örneği. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Ekici, C. (2018). Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Çanakkale ili örneği). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- FRAENKEL, J. R., WALLEEN, N.E., & HYUN, H. H. (2011). How to Design and Evaluate Research in Education. New York: McGraw-Hill.
- Gürbüz, S., Şahin, F (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (5. b.s ). Ankara: Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- ISTE, (2008), *National educational technology standards and performance indicators for teachers (NETS-T)*. 05.12.20 tarihinde ulaşılmıştır : <https://www-s3-live.kent.edu/s3fs-root/s3fs-public/file/ISTEstandards.pdf>
- Kabakçı-Yurdakul, I., & Odabaşı, F. (2013). Teknopedagojik eğitim modeli. I. Yurdakul-Kabakçı (Ed.), Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı içinde ( s. 41-69). Ankara: Anı yayıncılık.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, F. (2019). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi (tpab) yeterliliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Keleş, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterlilikleri ve web 2.0 teknolojileri hakkında görüşlerinin incelenmesi*. Aksaray Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, 1017-1054.
- OECD, (2005). Developing Teachers' Knowledge and Skills Pointers for policy development , Directorate for Education, Education and Training Policy Division , OECD.

Saka Öztürk, H. (2017). Öğretmenlerin tekno-pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri, öğrencilerin özyeterlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Tokmak, H. S., Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2013). Mersin üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 35-51.

Topçu, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi algılarının incelenmesi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Tükyılmaz, T. (2018). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) düzeylerinin öğrenme stratejileri ve düşünme stilleri açısından incelenmesi. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

Wright, B. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz yeterlik inanç düzeyleri ile web 2.0 uygulamaları kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## COVID-19 Pandemisinin Öğrenme ve Öğretim Üzerine Etkisi: Bir Literatür Taraması

Bahadır İnan

Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 pandemisi, 200'den fazla ülkede yaklaşık 1,7 milyar öğrenciyi etkilemiş, eğitim sistemleri açısından büyük aksaklıklara sebep olmuştur (UNESCO, 2020). Okulların, kurumların ve eğitim öğretimle ilgili diğer paydaşların faaliyetlerinde sınırlama ve kısıtlamaya gitmesi ile birlikte dünyadaki öğrenci nüfusunun büyük çoğunluğunu etkilemiştir. Küresel salgın süreci, hayatımızın her alanında geniş kapsamlı değişikliklere sebep olmuştur. Devletlerin uyguladığı sosyal izolasyon ve toplumsal yaşamdaki hareketliliği sınırlayıcı politikalar, geleneksel eğitim uygulamalarını önemli ölçüde etkilemiştir. Kısıtlamaların gevşetilmesinden sonra okulların yeniden açılması, uygulamaya dönük birçok değişimi de beraberinde getirmiştir. COVID-19 pandemisi alternatif eğitim sistemlerini ve değerlendirme stratejilerini uygulamaya koymayı zorunlu hale getirmiştir. Aynı zamanda eğitim öğretim faaliyetlerinde kısmen yer alan dijital öğrenmeyi ciddi anlamda başlatmanın ve genişletmenin de yolunu açmıştır. Bu nedenle, çevrimiçi eğitimle birlikte evde eğitim ve öğretimi mümkün ve ulaşılabilir kılmak, acil ihtiyaç olmuştur. COVID-19 pandemisi sırasında gerçekleştirilebilecek alternatif öğrenme şekli uzaktan eğitimdir. Moore vd., (2011) uzaktan eğitimi, erişilebilirlik, bağlanabilirlik, esneklik ve çeşitli öğrenme etkileşimlerini ortaya çıkarma yeteneği olan, internet ağlarını kullanan öğrenme olarak tanımlamaktadır (Firman ve Rahayu, 2020). Yüz yüze öğrenme için mevcut olan ve kullanılan yöntem, bazen çevrimiçi öğrenme için uygun olmayabilir. Çevrimiçi ve uzaktan eğitim için bir dizi yöntem tasarlanmış olsa da, teknolojik okuryazarlık açısından yeterli olmayan öğretmenler, öğrencilerine doğru şekilde eğilmek için uygun mesleki gelişim ve eğitime ihtiyaç duymaktadır. Çevrimiçi olarak uzaktan öğrenmenin çok önemli bir parçası, sürece yardımcı değerlendirmelerin ve öğrencilere zamanında geri bildirimlerin varlığıdır (Doucet vd., 2020). Bu çalışma ile COVID-19 pandemisi sürecinde yürütülmüş çeşitli araştırmalar incelenerek, çevrimiçi öğrenme ve öğretim üzerindeki etkisi hakkında bir rapor sunmak ve ileriye dönük araştırmalara fikir vermek amaçlanmaktadır.

Küresel COVID-19 pandemisi dünya çapında yayılarak neredeyse tüm ülke ve bölgeleri etkilemiştir. Salgın, resmi verilere göre ilk olarak 2019'un aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde tespit edilmiştir. Dünyanın dört bir yanında ülkeler, vatandaşlarını kişisel ve toplumsal hijyen açısından dikkatli olmaları konusunda uyarmıştır. Halkın bireysel bakım stratejileri arasında el yıkama, yüze maskesi takma, başkaları ile fiziksel mesafe koyma ve toplu toplantılardan kaçınma yer almaktadır. Aşılama öncesi bulaş eğrisini düzleştirmek ve hastalığın bulaşmasını kontrol etmek için gereken eylem olarak toplumsal tam kapanma ve evde kalma stratejileri çeşitli ülkelerde uygulamaya konmuştur (Sintema, 2020).

### Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar durumlar ya da olaylar arasındaki ilişkiyi tanımlama ve açıklama amacı ile yapılmaktadır (Büyükoztürk vd., 2014). Bu araştırmanın belirtilen doğrultudaki amacı COVID-19 pandemisinin eğitimin öğrenme ve öğretme boyutları üzerindeki etkisini, yapılan araştırmalarla çeşitli boyutlarla ele almak ve güncel durumu ortaya koymaktır. Sistemantik alanyazın taraması kapsamında gerçekleştirilen çalışma bir tarama modelidir. Millar (2004)'e göre sistemantik alanyazın taramasında araştırmacının amacı açık bir şekilde belirlenerek, araştırmaya dâhil olan çalışmaların belirlenmiş ölçütlere göre seçilmiş olması, seçilen çalışmaların temel özelliklerinin ortaya konulması ve bu çalışmalardan elde edilen bulgulara dayanarak çıkarımda bulunulması gerekmektedir. Araştırmaları belirlemek için alanyazın taraması yapılırken kullanılmak üzere sırasıyla "COVID-19, eğitim ve öğretim, çevrimiçi eğitim, uzaktan eğitim" anahtar sözcükleri belirlenmiştir. Alanyazın taraması yapılırken çeşitli kaynak ve tarama yollarından yararlanılmaktadır. Bu çalışmada kapsamında tarama yapmak için çeşitli tarama kaynakları kullanılmıştır. Google Scholar, ResearchGate, EbscoHost, ProQuest tarama için kullanılan bazı kaynaklardır. Bu anahtar sözcükler kullanılarak tarama kaynaklarında ilgili araştırmalar belirlenmiştir. Bu araştırmada belirlenen dâhil etme kriterleri doğrultusunda tarama yapılmıştır. Bu kriterlerden ilki çalışmaların COVID-19 dönemini içeren çalışmalar olmasıdır. İkinci dâhil etme kriteri ise uluslararası alanyazındaki çalışmaların dâhil edilmesidir. Son kriter olarak da çalışmanın hakemli bir dergide yayınlanmış olması olarak belirlenmiştir. Araştırmada verileri çözümlenmek amacıyla betimsel içerik analizi işe koşulmuştur. Betimsel içerik analizinde belirli bir konu üzerinde yapılan araştırmalar ele alınarak bu araştırmaların eğilimleri ve sonuçları tanımlayıcı ve sistemantik bir biçimde değerlendirilir (Göktaş vd., 2012). Daha sonra araştırmacı tarafından bu çalışmalar incelenerek üç kategori belirlenmiştir: a) Uzaktan eğitimle devam eden eğitim b) Öğrenme ve öğretimle ilgili yaşanan güçlükler, c) Öğrenme ve öğretim süreçlerinde karşımıza çıkan fırsatlar. Benzer ya da ortak

özelliik taşıdığı vurgulanan araştırmalar karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve araştırmaların bulgularına ilişkin bulgular kısaca aktarılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

COVID-19 pandemisi, bize dijital öğrenmeyi ciddi anlamda başlatmanın yolunu açmıştır. Bu yöntemle birlikte alternatif eğitim ve değerlendirme stratejilerinin gözden geçirilmesine, yenilenmesine ve uygulanmasına gereklilik duyulduğu görölmektedir (Dhawan, 2020). Çevrimiçi olarak yürütölen uzaktan eğitimde, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere ve onlara yönelik eğitim öğretim süreçlerine dikkatle odaklanmamız gerektiğini karşımıza çıkarmaktadır. Özel gereksinimli bireylere sınırlı hareket gerektiren sanal ortamda öğrenmeye katılma konusunda plan ve programa ihtiyaç duyulmaktadır (Basilaia ve Kavadze, 2020). Pandemi sürecinde evlerde, kapalı alanlarda birçok öğrenci, psikolojik ve duygusal açılardan yoksunluğa uğramış ve üretkenliklerinden uzak veya sınırlı bir yaşam sürmüşlerdir. Ancak tüm bunlarla birlikte çevrimiçi olarak yürütölen evde eğitim için en iyi uygulamalar henüz keşfedilmemiştir (Petrie, 2020). Pek çok araştırmacı tarafından belirlenen ve vurgulanan zorluklardan bazıları ise şu şekilde özetlenmektedir. Çevrimiçi öğrenmeyle ilgili genel olarak tanımlanan zorluklar erişilebilirlik, satın alınabilirlik, esneklik, öğrenme pedagojisi, yaşam boyu öğrenme ve eğitim politikasıdır (Murgatrotd, 2020). Ekonomik olarak dezavantajlı grupta ancak akademik olarak yetkin öğrenciler, çevrimiçi öğrenime istedikleri gibi erişememekte ve bunları karşılayamamakta olduklarını ifade etmektedir. Müfredat değerlendirme kriterlerinden olan sınavlar için düzenlenen sınıflarda öğrencilerin akademik performans düzeyleri ve performansları, yüz yüze etkileşimin verdiği iletişimsel fırsatlardan uzaklaşılması nedeniyle olumsuz etkilenmektedir (Sintema, 2020). Öte yandan eğitimciler, ebeveynler ve öğrenciler benzer deneyimleri paylaşarak, iş birliği yaparak, yaratıcı çözümler üreterek bu karmaşık durumdan eşsiz fırsatlar çıkarabilir (Doucet vd., 2020).

**Anahtar Kelimeler:** Koronavirüs, COVID-19, Eğitim ve Öğretim, Çevrimiçi Eğitim

### Kaynakça

- Basilaia, G., & Kavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID 19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 10. doi: 10.29333/pr/7937
- Büyüköztürk, ř., Kılıç-akmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crises. *Journal of Educational Technology*, 49(1), 5–22. doi: 10.1177/0047239520934018
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, F. J. (2020). Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic (An Independent Report on Approaches to Distance Learning during COVID-19 School Closure). Work of Education International and UNESCO. Erişim adresi: [https://issuu.com/educationinternational/docs/2020\\_research\\_COVID-19\\_eng](https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_COVID-19_eng)
- Firman, F., & Rahayu, S. (2020). Pembelajaran Online di Tengah Pandemi COVID-19. *Indonesian Journal of Educational Science (IJES)*, 2(2), 81-89.
- Göktaş, Y., Hasanebi, F., Varisoglu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: A content analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 455-460.
- Millar, J. (2004). Systematic Reviews for Policy Analysis. In S. Becker and A. Byrman (Eds.), *Understanding Research for Social Policy and Practice: Themes, Methods and Approaches*. Bristol: Policy Press.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. doi:10.1016/j.iheduc.2010.10.001
- Murgatrotd, S. (2020, March). COVID-19 and Online learning, Alberta, Canada. doi:10.13140/RG.2.2.31132.85120
- Petrie, C. (2020). Spotlight: Quality education for all during COVID-19 crisis (hundrED Research Report #01). United Nations. Erişim adresi: <https://hundred.org/en/collections/qualityeducation-for-all-during-coronavirus>

Sintema, E. J. (2020, April 7). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 16(7). doi:10.29333/ejmste/7893

UNESCO (2020). COVID-19: How the UNESCO Global Education Coalition is tackling the biggest learning disruption in history. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/news/COVID-19-how-unesco-global-education-coalition-tackling-biggest-learning-disruption-history>

## İlkokul Öğrencilerine Bilgisayarsız Etkinliklerle Kodlama Öğretimi

Semra Fiş Erümit

Karadeniz Teknik Üniversitesi

### Problem Durumu

Kodlama, 21. yy için önemli bir dijital okuryazarlık becerisi olarak kabul edilir. Kodlama öğrenme sürecinde, öğrencilerin bilgi işlemsel becerileri de geliştirilmektedir. Çünkü kodlama sadece bir bilgisayar programını ortaya çıkarmaktan ibaret değildir, aynı zamanda problemlere uygun çözümler de üretmektir (Shin, Park, & Bae, 2013). Problemlere çözüm üretme süreci de bilgi işlemsel düşünme becerilerinin gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. Bilgi işlemsel düşünme becerileri bir sorun için çözümler üretirken, akıl yürütme, sistematik düşünme, kanıtların değerlendirilmesi gibi problem çözüm stratejilerinin de kullanılmasıdır. Bu nedenle, programlama ile problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri birbiriyle ilişkilidir ve gelecekte zorunlu eğitim için gerekli görülmektedir (Gary Ka-Wai Wong & Ho-Yin Cheung, 2020). Bilgisayar bilimlerinin erken yaşlarda öğretilmesi için birçok ülke (Avustralya, Birleşik Krallık, Estonya, Finlandiya, Yeni Zelanda, Norveç, İsveç, Güney Kore, Amerika Birleşik Devletleri, Makedonya) müfredatlarına bilgisayar bilimi dersini dahil etmiştir. Bu kapsamda kodlama eğitimini de ilkökuldaki zorunlu ders kapsamına alan ülkeler Estonya, Finlandiya ve Norveç olmuştur (Hijón-Neira, Santacruz-Valencia, Pérez-Marín, & Gómez-Gómez, 2017). Özellikle ilkökulda kodlama müfredatı bulunmasının, öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesine büyük katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Denner, Werner, & Ortiz, 2012). Ayrıca kodlama öğretiminde çocukların hata ayıklama etkinlikleri ile problem çözme konusunda yaratıcı stratejiler geliştirebildikleri ve kodlamanın farklı aşamalarında eleştirel düşünme becerileri kazandıkları da belirtilmiştir. Dolayısıyla ilkökuldaki kodlama eğitimlerinin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştireceği açıktır. Ancak, özellikle ilkökullarda programlama öğretimiyle bunun nasıl gerçekleştirildiğine yönelik daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca okul müfredatına bu konuların nasıl yerleştirilmesi ve öğretilmesi gerektiği hakkında daha fazla bilgiye ve uygulamaya ihtiyaç duyulmaktadır (Gary Ka-Wai Wong ve Ho-Yin Cheung, 2020).

Çocuklara programlama öğretimi için farklı uygulama ve teknikler kullanılmaktadır. Blok tabanlı kodlama araçlarının yanı sıra birçok kodlama platformu da çocukların ilgisini çekecek ve kodlama becerilerini kazandırabilecek seviyededir. Code.org, Alice, Blockly Games ve Kodu yaygın olarak kullanılan kodlama platformlarına örnektir (Kalelioğlu, 2015). Çocuklara kodlama öğretimi için kullanılan bilgisayarlı kodlama etkinlikleri ve kodlama platformları dışında farklı uygulamalar da vardır. Günümüzde bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kodlama etkinlikleri okullarda bilgisayarlı ve bilgisayarsız olmak üzere iki yaklaşım kullanılarak öğretilmektedir (Bell, Alexander, Freeman, & Grimley, 2009; Brackmann vd., 2017). Tsarava, Moeller ve Ninaus (2018), 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilgisayarsız etkinlikler ile bilgi işlemsel süreçleri kavrayabildiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, ortaokul öğrencilerinin kodlama ve bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmek için birçok çalışma yapılmasına rağmen ilkökul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalarda daha yolun başında olduğu belirtilmektedir (del Olmo-Muñoz vd., 2020). Bu nedenle ilkökul öğrencilerine yapılacak kodlama öğretimi için ne tür etkinliklerin kullanılması gerektiği ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin hangi etkinliklerle geliştirilebileceği önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda çalışmada ilkökul öğrencilerine programlama konularının öğretimi için bilgisayarsız etkinliklerin hazırlanması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Hazırlanan etkinlikler ile kodlama konularının öğretiminin yanı sıra öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm adımları, matematiksel ve mantıksal problemlerin çözümüne yönelik stratejiler geliştirebilmesi amaçlanmıştır. Günlük hayatta karşılaşılan problemlere çözüm önerileri, problem analizi, problem çözümünde operatörler, ifade ve eşitlikleri kullanma, algoritma kavramı, akış şeması bileşenleri, bir algoritmanın akış şemasına uygun hazırlanması, döngü ve koşul öğretimine yönelik 14 bilgisayarsız etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler 8 hafta boyunca toplam 24 saatlik bir eğitim ile 18 ilkökul öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama farklı okullarda öğrenim gören ve kodlama eğitimi almak isteyen ilkökul 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler uygulanmadan önce konu ile ilgili bilgiler verilmiş ve öğrencilerin dikkati çekilerek ön öğrenmeler gerçekleştirilmiştir. Eğitimin ilk 2 haftasında problem çözme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. 3. haftada algoritma oluşturma ve bir problemin çözümü için stratejileri belirlemeye yönelik etkinlikler yapılmıştır. Eğitimin 4. haftasında, akış şeması hazırlama eğitimi verilmiştir. Bu kapsamda günlük hayattan problemlerin çözümü için adım adım algoritma yazımı ve yazılan algoritmaların akış şeması ile gösterimi yapılmıştır. 5. haftada aritmetiksel-mantıksal operatörler, koşul ve döngü



kavramları ile bunların kullanımına yönelik etkinlikler yapılmıştır. 6. haftada ise değişken-sabit kavramının öğretimi ve konuyla ilgili etkinlikler yapılmıştır. 7. ve 8. haftada ise tüm konuları kapsayan uygulamalar ve code.org sitesinde ilkökul seviyesindeki etkinlikler yapılmış ve süreç değerlendirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonunda etkinliklerin genel olarak öğrencilerin kavramları öğrenmesini sağladığı gözlenmiştir. Öğrencilerin etkinlikleri sevdiği ve uygulamalara katılım göstermek istedikleri görülmüştür. Uygulamalar sırasında konuların soyut kavramlar içermesi ve ilk defa kullanılan terimler bulunması nedeniyle etkinliklerin günlük hayatla ilişkilendirilmesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin değerlendirme etkinlikleri ve code.org sitesinde yaptıkları çalışmalar incelendiğinde, algoritma, döngü ve koşul oluşturma uygulamalarını doğru şekilde yapabildikleri ve hata sayılarının az olduğu görülmüştür. Buna göre, hazırlanan bilgisayarsız etkinliklerin ilkökul öğrencilerine kodlama kavramlarının öğretimine katkı sağladığını söylemek mümkündür. Araştırma sürecinde hazırlanan etkinliklerin, ilkökul öğrencilerine kodlama öğretimine yönelik benzer çalışmalar yapmayı planlayan araştırmacılar için etkinliklerde bulunması gereken özelliklerin bilinmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Programlama öğretimi, Bilgisayarsız etkinlikler, İlkokul öğrencileri

### Kaynakça

- Bell, T., Alexander, J., Freeman, I., & Grimley, M. (2009). Computer science unplugged: school students doing real computing without computers', *New Zealand Journal of Applied Computing and Information Technology*, 13(1),20-29.
- Brackmann, C. P., Román-González, M., Robles, G., Moreno-León, J., Casali, A., & Barone, D. (2017, November). Development of computational thinking skills through unplugged activities in primary school. In Proceedings of the 12th Workshop on Primary and Secondary Computing Education (pp. 65-72).
- del Olmo-Muñoz, J., Cózar-Gutiérrez, R., & González-Calero, J. A. (2020). Computational thinking through unplugged activities in early years of Primary Education. *Computers & Education*, 150, 103832. doi: 10.1016/j.compedu.2020.103832
- 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.
- Gary Ka-Wai Wong & Ho-Yin Cheung (2020) Exploring children's perceptions of developing twenty-first century skills through computational thinking and programming, *Interactive Learning Environments*, 28(4),438-450. doi: 10.1080/10494820.2018.1534245
- Hijón-Neira, R., Santacruz-Valencia, L., Pérez-Marín, D., & Gómez-Gómez, M. (2017, November). An analysis of the current situation of teaching programming in Primary Education. In 2017 International Symposium on Computers in Education (SIIE) (pp. 1-6). IEEE.
- Kalelioğlu, F. (2015). A new way of teaching programming skills to K-12 students: Code. org. *Computers in Human Behavior*, 52, 200-210.
- Shin, S., Park, P., & Bae, Y. (2013). The Effects of an information-technology gifted program on friendship using Scratch programming language and clutter. *International Journal of Computer and Communication Engineering*, 2(3), 246-249.
- Tsarava, K., Moeller, K., & Ninaus, M. (2018). Training computational thinking through board games: The case of Crabs & Turtles. *International Journal of Serious Games*, 5(2), 25-44.

## Yükseköğretim Kurumları ve Kalite Anlayışı İçinde Öğrenci Memnuniyetinin Değerlendirilmesi İçin Etkin Çözüm İş Zekası Teknolojisi

Muhammet Damar

Dokuz Eylül Üniversitesi

### Problem Durumu

Bilgi teknolojilerinin hızla gelişmesiyle birlikte, dijital platformlarda biriken veri büyüklüğü artmakta, kurumlar için büyük miktardaki verinin işlenerek yönetilmesi ve kurumların karar süreçlerine bir girdi oluşturması, önemli bir kaygı oluşturmaktadır. Zaten yoğun küresel rekabet, değişken paydaş talepleri, yasal düzenlemeler gibi pek çok çevresel etki altında kalan kurumlar, verilerle başa çıkma kaygısı ile birlikte ciddi baskı altında kalabilmektedir. Bu süreçte, işletmenin her yönetim kademesi için etkin karar destek sistemleri gereksinimi ortaya çıkmaktadır. İş zekası teknolojisi barındırdığı araçlar nedeniyle sadece özel işletmeler için değil tüm kurumlar için kullanım amacına bağlı olarak önemli ve kritik bir karar deste aracı olarak ifade edilebilir.

Yükseköğretim kurumları için en büyük iç paydaş öğrencilerdir. Yükseköğretim kurumları öğrencilerine daha kaliteli hizmet verebilmek adına, onların beklentilerini karşılayacak hem akademik hem de sosyal anlamda stratejiler geliştirmekte ve bu kapsamda gerçekleştirilecek faaliyetleri stratejik planlarına bütünleştirerek, bunların performansını etkin bir şekilde izlemek istemek için eylemlerde bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumlardan beklentileri, kurulabilecek doğrudan geribildirim mekanizmalarıyla sağlanabilmekle birlikte, genel olarak tüm hizmetler hakkındaki düşüncelerinin sistematik bir şekilde toplandığı sürdürülebilir bir sisteme gereksinim duyulmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının en önemli paydaşlarından biri olan öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumların sağladığı olanaklardan duydukları memnuniyet ve beklentileri de kurumların belirlediği hedef ve stratejilerinin birincil girdileri arasında yer alması gerektiği düşünülebilir. Literatür incelendiğinde bu amaca dönük, öğrenci memnuniyetinin ölçülmesi, ölçümler sonucu zayıf ve güçlü yönlerin belirlendiği birçok çalışma söz konusudur. Fakat iş zekası teknolojisi ile kurum geneli değerlendirmeye dönük bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin geri bildirimlerinin sistemli bir şekilde kurum girdisi haline getirilmesi ise pek çok bölümü, programı ve dersi olan, farklı kampüslere dağılmış olan fakülteler içinde zor olabilmektedir. Fakat stratejik karar süreçlerine kurumsal geri bildirim en önemli paydaşlarından olan öğrencilerin dahil edilebilmesi, bu geri bildirimlerin sistemli ve etkin bir şekilde yönetilmesinde ise yükseköğretim kurumları zorluklar yaşayabilmektedir.

Tarihsel ve güncel verileri, durumları ve performansları analiz ederek karar vericiler, daha bilinçli ve daha iyi kararlar almalarını sağlayan değerli bilgiler elde eder. İş zekası süreci, verilerin bilgiye, kararlara ve nihayetinde eyleme dönüşmesine dayanır. Literatür incelendiğinde yükseköğretim kurumlarında öğrenci geri bildirimlerini sistemli bir şekilde raporlamayı amaç edinmiş, etkin ve kullanışlı gösterge ve grafiksel kullanıcı ara yüzle uygulamaya rastlanmamıştır.

### Yöntem

İyi bir iş zekası sürecinin başarısı, altta iyi bir şekilde tasarlanmış, mimari yetenekleri yüksek bir veri ambarına sahip olmasına bağlıdır. Öğrenci geri bildirimlerinin aktif yönetimi için ise pek çok unsur söz konusudur. Bu bağlamda sorular, soru kategorileri içerisine bölümlenerek, açık veya kapalı uçlu olmalarına bağlı olarak formun tamamı içinde veya belirli soru grupları veya genel soru kategorisi içinde yorumlanması istenebilir.

Örneğin bir bölüm başkanı, iyileşme gerçekleştirdiği konulardaki soruları özellikle görüp dönem veya yıllar içindeki durumunu izlemek isteyebileceği gibi, açık uçlu sorulardan gelecek güncel geri bildirimleri tek kalemde tek bir ekran üzerinden görebilmek isteyebilir. Onlarca veya yüzlerce öğrencinin soru formlarının tek tek değerlendirilmesi zaman alıcı ve zahmetli olacaktır.

Kurumda genel söz sahibi olan yöneticiler ise bölüm, fakülte veya kampüs içinde gerçekleştirilen değişimler konusunda doğrudan öğrenci bazlı geri bildirim almak isteyebilecektir. Bunların etkin ve kolayca ve parametrik raporlanması kurumun en büyük paydaşının istek ve taleplerinin yönetimi için önemli ve kritik görülmektedir. Geliştirilen uygulama tüm bu gereksinimler dikkate alınarak gerçekleştirilmektedir.

Araştırmada yöntem olarak var olan form düzenleri içinde yönetici istekleri değerlendirilerek, beş senelik iş süreci tecrübesi ve gereksinimlerin değerlendirilmesi kapsamında iş zekası teknolojisi uygulamasını içinde barındıran bir

öğrenci geri bildirim sistemi kurgusunun gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır. Bu bağlamda öğrenci geri bildirim formunun ilişkisel veri tabanı ile gösterimi gerçekleştirilmiştir. Kullanıcı ekranları üzerinde geliştirilen uygulamanın daha etkin anlatım ve sunumu için ise demo verilerden faydalanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

İş zekâsı; farklı kaynaklardan beslenen veri ambarlarını, veri madenciliğini ve diğer istatistiksel yöntemleri bütünlük olarak kullanabilen; anlamlı, görselliği zengin ve amaca uygun raporlar sunan bir teknoloji olarak ifade edilebilir. Bu teknolojinin etkin bir şekilde yükseköğretim kurumları içinde kaynakların yönetimi ve verimli kullanımı için kullanımından daha normal bir şey düşünülemez. Geliştirilen bu uygulama pek çok kullanıcı rolü olan, pek çok bölümden oluşan ve bir yükseköğretim kurumunun en önemli geri bildirimini olarak ifade edebileceğimiz öğrencilerin geri bildiriminin etkin yönetimi için geliştirilmiştir.

Beş yıldır uzun süredir bir yükseköğretim kurumunun kalite geliştirme süreçlerinde görev alan bir yazılım mühendisi ve araştırmacının deneyim ve tecrübelerini de araştırma içinde barındırmaktadır. Geliştirilen iş zekâsı modeli alanda çalışan uzmanların ilgisine sunulacaktır. Elde edilen model sayesinde, geri bildirimler neticesinde sorunların ortaya çıkmasına neden olan tüm durumlar daha görünür hâle getirilmekte ve çözüm önerileri geliştirilebilecektir. İstenildiği takdirde sorular kurumsal stratejik hedef ve planlar ile de örtüştürülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim, kalite, öğrenci memnuniyeti, bilgi sistemi, iş modeli, iş zekâsı.

### Kaynakça

- Cody W.F., Kreulen, J.T., Krishna, V., Spangler, W.S. (2002). The integration of business intelligence and knowledge management. *IBM Systems Journal*, 41(4), 697-713.
- Damar, M., İkiz, A. K., Özdağoğlu, G., Özler, C., Arbak, Y., Tuncel, P., ... & Yaparel, R. (2017b). Ders Değerlendirme Sürecinde Öğrenci Geribildirim Sisteminin Tasarımı: Dokuz Eylül Üniversitesi Örnek Olay Çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 78-90.
- Damar, M., Özdağoğlu, G., & Özdağoğlu, A. (2018). İş zekâsını ve ilgili teknolojileri konu alan araştırmalara küresel ölçekte bilimetrik bakış. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 13(2), 197-217.
- Damar, M., Özdağoğlu, G., & Özveri, O. (2021). Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarının Bilimsel Üretkenliğinin İzlenmesi: Mevcut Durum Analizi ve Öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 35-48.
- Damar, M., Özdağoğlu, G., & Özveri, O. Bilimsel Üretkenlik Bağlamında Dünya Sıralama Sistemleri ve Türkiye’deki Üniversitelerin Mevcut Durumu. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 107-123.
- Elbashir M., Collier P.A., Davern M.J. (2008). Measuring the effects of business intelligence systems: The relationship between business process and organizational performance. *International Journal of Accounting Information Systems*, 9(3):135-153.
- İkiz, A. K., Damar, M., Özdağoğlu, G., Özler, C., Arbak, Y., Tuncel, P., ... & Yaparel, R. (2017a). Stratejik Planlamanın Önemli Bir Girdisi Olarak Öğrenci Memnuniyetinin Ölçümü: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 78-90.
- Jourdan Z.R., Rainer R.K., Marshall T.E.(2008). *BusinessIntelligence: An Analysis of the Literature*, Information Systems Management, 25:121-131.
- Kabakchieva D. (2015). Business Intelligence Systems for Analyzing University Students Data. *Cybernetics and Information Technologies*, 15(1): 104-115.
- Özçam Y., Coşkun E.(2016b). Türkiye’de İş Zekâsı Kullanan İşletmelerde Kullanıcı Memnuniyetinin Sistem Kullanımı ve Performans Üzerindeki Etkisinin İş Zekâsı Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (46):403-417.
- Özçam, Y., Coşkun, E. (2016a). Türkiye’de Faaliyet Gösteren İşletmelerin İş Zekâsı Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,8(1), 73-81.
- Wu D.D., Chen S, Olson D.L. (2014). Business intelligence in risk management: Some recent progresses. *Information Sciences*, 256(2014):1-7.
- Yeoh W., Koronios A.(2010) Critical Success Factors for Business Intelligence Systems, *Journal of Computer Information Systems*,50(3): 23-32.
- Yılmaz E. (2005). İş Zekâsı Araçları ve Ormanlık. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 55(1):135-146.

## Yetişkinlerin Eğitimlerinde Teknolojiden Faydalanma Durumlarının İncelenmesi

Gül Özüdoğru

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsanlar sürekli kendilerini geliştirme ve öğrenme ihtiyacı hissetmektedir. Anne karnından başlayıp hayat boyu süren öğrenme, insanların en doğal ve önemli özelliklerindedir (Güneş ve Deveci, 2020). Öğrenmenin her yaşta, hayatın her alanında ve her anında olabileceğini vurgulayan hayat boyu öğrenme, örgün ve yaygın eğitim şeklinde verilen genel ve mesleki eğitimin yanı sıra bireyin eğitim-öğretim kurumları dışında bilgi ve beceri kazanmasına olanak tanır (Ereş, 2020). Hayat boyu öğrenme alanının gelişmesi ve uygulamalarının artması ile yetişkinlerin eğitim süreçlerine katılımlarının önemi de artmıştır. Çeşitli kurslar, eğitimler vb. aracılığıyla yetişkinler kendilerini mesleki, sosyal ya da kişisel açılarından geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Ancak hayat boyu öğrenme, sadece yetişkin eğitimi ile sınırlı bir kavram olarak anlaşılmamalıdır, yetişkin eğitime önem verip, çeşitli imkanlarla yetişkinlerin kendilerini geliştirmelerini desteklemektedir (Güçlü, 2019). “Yetişkin eğitimi, gelişim süreçlerini tamamlayarak, belli bir yaşam birikimine sahip öz güvenini kazanmış ve kendi sorumluluğunu üstlenmiş bireylere yönelik, içerik, düzey ve yöntem sınırlılığı olmaksızın gönüllü olarak herhangi bir alanda gelişimi amaçlayan ve olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümüdür” (Yayla, 2009). Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler birçok alanı etkilediği gibi hayat boyu öğrenme ve yakın ilişkili olan yetişkin eğitimi alanını da etkilemektedir. Bireylerin teknoloji konusunda bilgi ve beceri eksiklikleri iş hayatına girme ve toplumsal hayata uyum sağlama noktasında engel olmaya başlamıştır (Demirel, 2009). Özellikle günümüzde COVID-19 Pandemisi döneminde birçok kurumda işlerin ve iletişim süreçlerinin teknolojiler ile yürütülmesi yaygınlaşmıştır. Bu nedenle bireylerin teknoloji kullanım durumları daha da önemli hale gelmiştir. Ayrıca teknoloji sunduğu imkanlar ile (çoklu ortam desteği, etkileşim, iletişim vb.) çeşitli öğrenme fırsatları sunabilir. Teknoloji öğrenenlerin öğrenme kaynaklarıyla etkileşimini büyük ölçüde kolaylaştırabilir (Bates, 2018). Ancak öncelikle yetişkinlerin ne tür teknolojilerden nasıl faydalandıkları, nelere ihtiyaç duydukları vb. bilinmelidir. Yetişkinlerin eğitimlerinde teknolojiden faydalanma durumlarının açığa çıkarılması, yetişkinler için teknoloji destekli materyaller ya da uygulamalar geliştirilmesi için fikirler sunulmasına yardımcı olabilir. Bu çalışmanın amacı yetişkinlerin eğitimleri sürecinde teknolojiden faydalanma durumlarını yetişkinlerin görüşlerine dayanarak ortaya çıkarmaktır.

### Yöntem

Araştırmada nitel yöntemlerden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, sosyal olaylar ve psikolojik ölçümlerle ilgili derinlemesine bilgi edinmek amacıyla kullanılırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Durum çalışmalarında, belirli bir durumla ilgili etkenler bütüncül yaklaşımla araştırılır, ilgili durumdan nasıl etkilendikleri ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmadaki durum, yetişkin eğitime katılan kursiyerlerin eğitimlerini desteklemek için teknoloji kullanımlarıdır. Çalışma grubunu ise 2021 yılı bahar döneminde bir aile yaşam merkezindeki örgü bebek kursuna katılan 12 kadın kursiyer oluşturmaktadır. Kursiyerler kurslarını yüz yüze almaktadırlar. Katılımcıların yaş dağılımları 18 ile 59 arasında değişmektedir. Katılımcılar kayıtlı oldukları kurstan çoğunlukla sosyal medya aracılığıyla haberdar olmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Form uygulanmadan önce bir teknoloji alanından, bir yetişkin eğitimi alanından uzman görüşüne sunulmuştur. Öneriler doğrultusunda formda düzenlemeler yapılmıştır. Anlaşılmayan madde olup olmadığını tespit etmek için araştırmacının çalışma grubunda olmayan iki yetişkine deneme amaçlı uygulanmıştır. Formun son halinde beş demografik soru ve beş açık uçlu soru bulunmaktadır. Açık uçlu sorulara örnek olarak; “Kayıtlı olduğunuz kurs alanı ile ilgili öğrenmelerinizde teknolojiden faydalanamıyor musunuz? Eğer faydalaniyorsanız nasıl faydalandığınızı açıklar mısınız?”, “En çok hangi teknolojik cihazları kullanmaktasınız?” ve “En çok hangi teknolojik uygulamalardan faydalanmaktasınız?” verilebilir. Form katılımcılara gönüllülük esaslı olarak yüz yüze uygulanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmacının bazı sonuçlarına değinilecek olursa; kursa kaydolma nedeni olarak en çok sosyalleşme ihtiyacı, boş zaman değerlendirme ve eğlenme belirtilmiştir. Bu kursu çoğunlukla popüler olmasından dolayı seçtiklerini belirtmişlerdir. Eğitim aldıkları alanla ilgili eğitimlerini desteklemek için çeşitli sosyal ağ sitelerinden ve akıllı telefon mesajlaşma uygulamalarından faydalanmaktadırlar. Çoğunluk akıllı telefonları ile bu uygulamaları kullanmaktadır. Katıldıkları kurs alanı ile ilgili eğitimlerini destekleme noktasında en çok internette alanlarına özgü sayfaları takip etme, model ya da tekniklerin videolarını izleme ya da dokümanlarını inceleme, kurs arkadaşları ve eğitmenleri ile fikir alışverişinde

bulunma ve iletişim kurma konularında destek almaktadırlar. Yetişkinlerin yüz yüze gördükleri eğitimlerini çoğunlukla teknoloji ile destekledikleri görülmüştür. Ancak teknoloji kullanım bilgi ve becerisi noktasında gelişimleri için desteklenmeleri fayda sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji kullanımı, hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi

#### Kaynakça

- Bates, A. W. T. (2018). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd, Vancouver BC.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *9th International Educational Technology Conference*, Ankara, Türkiye.
- Ereş, F. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güçlü, M. (2019). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. ve Deveci, T. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi
- Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Yetiskin\\_Egitimi.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Yetiskin_Egitimi.pdf) adresinden 11.06.2021 tarihinde erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Sürekli Kaygı Düzeyinin Durumluk Kaygı Düzeyi Üzerine Etkisi Var mıdır: Halk Oyuncuları Örneği

Yasemin Yalçın

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

### Problem Durumu

Halk oyunları denilince akla bir milletin tarih boyunca yaşadığı acının, hüznün, sevincin, mutluluğun, eyleme dönüştürülmüş şekli akla gelmektedir. Kuşaktan kuşağa aktarım olarak sürdürülebilirliğini koruyan halk oyunları düzenlenen gösteri ve yarışmalarla kendini günümüz kuşağına tanıtmaktadır. Psikolojik ve sosyolojik pek çok faktörün birleşmesiyle oluşan duyguların en etkili anlatım yolu olan halk oyunlarını icra edenler ise, bir milletin maddi manevi kültürel öğelerinin taşıyıcısı konumundadırlar.

Üst düzey sporcular yeteneklerini hem fiziksel kapasitelerine hem de psikolojik özelliklerine borçludurlar (Koç, 2004: 19). Sporcuların psikolojik durumlarını etkileyen faktörlerden birisi olarak görülen kaygı; insanın doğasında var olan, psikolojik ve çevresel olaylara gösterilen duygusal bir tepkidir (Babaroğlu, 2004: 48). Bir diğer tanıma göre kaygı, bir uyarana karşı karşıya kalan insanın yaşadığı duygusal, zihinsel ve bedensel değişime neden olan bir uyarılmışlık halidir (Aydın ve Dilmaç, 2004: 41). Genel anlamda kaygı; sinirlilik, endişe ve evham ile tanımlanan ve aktiflik ya da beden uyarılmışlığıyla ilişkilendirilen olumsuz duygusal durumdur (Weinberg ve Gould 2015: 76).

Spor ortamlarında kaygı, baskı altında yerine getirilen görev performansından kaynaklanan strese verilen hoş olmayan psikolojik tepkiye işaret eder (Cheng ve diğerleri, 2009: 271). Kaygı, literatürde performansı etkileyen psikolojik faktörlerden biri olarak görülür. Örneğin yarışma sporlarında yüksek düzeyde baskı, başarı ve mağlubiyet durumlarında yoğun kaygı oluşturabilir (Weinberg ve Gould 2015: 75). Kaygı düzeyi arttıkça sporcu doğru kararlar almaktan ve becerilerini sergileyebilmekten uzaklaşır. Buna bağlı olarak kendini çok fazla baskı altında hisseden sporcular sahada yanlış hareketler sergileyebilmektedirler. Yüksek düzeyde kaygı, iyi derecece bilinen ve antrenmanlarda birçok kez tekrar edilen hareketlerin unutulmasına yol açabileceği gibi duygularda yaşanan karışıklık neticesinde olumsuz bazı hareketlerin yapılmasına da sebep olabilir (Gümüş, 2002: 4). Halk oyunları yarışmalarında da benzer durumları görmek mümkündür; iyi bir oyuncu bir anda tüm akışı olumsuz etkileyebilir ve sonuç üzerinde negatif bir etki yaratabilir. Yarışma esnasında bir veya birkaç oyuncu oyunların sıralamasını unutabilir, komutu duymayabilir, sahnedeki yerini karıştırabilir, müziğin ritmini algılayamayabilir ya da yapılan bir hata, jest ve mimiğe yansiyabilir. Kaygıya dair araştırmacıların görüşleri değerlendirildiğinde de kaygı belirtilerinin bilişsel, duygusal, davranışsal ve fizyolojik olarak ortaya çıkabileceğini söylemek mümkündür.

Kaygı elle tutulur bir şey değildir; basit bir şekilde sahip olunan beceriler ile belirli bir spor olayındaki istekler arasındaki dengesiz algılamayı kapsamaktadır. Sportif performans üzerine kaygının etkisi, onun nasıl yorumlandığına bağlıdır. Eğer kaygı müsabaka için normal bir psikolojik reaksiyon olarak kabul ediliyorsa performans daha az etkilenir (Karageorghis ve Terry, 2015: 89-90) Halk oyuncularının, müsabaka öncesi ve müsabaka dönemlerinde yaşadıkları stres ve anlık kaygı durumları oyuncuların performanslarını ve başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Hacıcaferoğlu ve diğerleri, 2015: 295).

Kaygı, psikolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerden oluşan çok yönlü bir duygu durumudur. Bir yarışma ve gösteri sporu olan halkoyunlarının en belirgin özelliği, stres, heyecan ve korkunun sunum esnasında açıkça ortaya çıkmasıdır. Bu durum, halkoyunları yarışmalarında kaygı faktörünün önemini oldukça ilginç hale getirir (Kaya, 2007: 439).

Kişinin bedenine ve duygularına hitap etmesinin yanında; bireysel veya toplu olarak icra edilmesi, yarışma unsuru içerisinde belirli kurallar dahilinde oynanması, izleyici açısından görsel bir nitelik taşıması, meslek olarak sürdürülmesi, uluslararası arenada ülkeler adına kültürel aktarımların yapılması ve bir reklam vasıtası olarak düşünülmesi gibi öğeler açısından halk oyunları sportif bir branş olarak değerlendirilmelidir.

Yarışma unsurunun insanlarda kaygı duygusunu ortaya çıkardığını söylemek mümkündür. Halkoyunları da, içerisinde yarışma unsurunu barındırması açısından kazanma ve kaybetme duygularının yoğun biçimde hissedildiği bir branştır. Halk oyunları yarışmalarında rakibin tanınması, müsabakanın önemi, seyirci faktörü, bireysel (solo) veya takım olarak yarışma, sakatlanma, başarı beklentisi kaygıyı olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir.

Oyuncuların psikolojik açıdan değerlendirilmeleri mevcut çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Verilen bilgiler ışığında çalışmanın amacı halk oyuncularında sürekli kaygı düzeyinin durumluk kaygı düzeyi üzerindeki etkisini belirlemektir.



## Yöntem

Araştırmanın katılımcılarını, 2018-2019 yarışma sezonunda THOF Kulüpler Arası Halk Oyunları İl Yarışmasına katılan halk oyuncular ile Gençlik Spor İl Müdürlüğü Okul Sporları Okullar Arası Halk Oyunları İl Birinciliği Yarışmasına katılan lisanslı halk oyuncular oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 162 gönüllü halk oyuncu katılmıştır. Araştırmada 1970 yılında Spilberger, Gorsuch ve Lushene tarafından geliştirilen, 1983 yılında Öner ve Le Compte tarafından da Türkçeye uyarlanan “Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri (DSKE)” kullanılmıştır.

Veri toplama araçları yarışmacı ekiplerin antrenörleriyle/eğitmenleriyle birebir görüşülerek onayları alındıktan sonra uygulanmıştır. Sürekli Kaygı Ölçeği, yarışmaya katılacak ekiplerin antrenörlerine/eğitmenlerine verilerle yarışmadan bir gün önce oyunculara uygulanması için rica edilmiş ve yarışma günü toplanmıştır. Durumluk Kaygı Ölçeği ise, yarışma günü yarışmaya başlamadan hemen önce antrenörler/eğitmenler tarafından oyunculara uygulanmış ve toplanmıştır. Veri toplama araçlarının, oyuncular tarafından gönüllü olarak doldurulmasının sağlanması yönünde antrenörlere/eğitmenlere ön bilgi verilmiştir.

SPSS programı aracılığı ile elde edilen veri setindeki dağılımın normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek histogram üzerinde değerlendirilmiştir. Her iki ölçekte de Skewness-Kurtosis (çarpıklık-basıklık) değerlerinin +1,500 ile -1,500 arasında” değer aldığı görülmüştür (DKÖ; 0.46 ile -0.58/SKÖ; 0.47 ile 0.18). Skewness ve Kurtosis değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olduğunda verilerin normal bir dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu noktadan hareketle normallik dağılımına uyduğu görülen verilerin parametrik test varsayımlarını yerine getirmesi doğrultusunda, özelliklerine göre tanımlayıcı istatistik tabloları (frekans tabloları, yüzdelik gruplandırma tabloları, standart sapma vb.) oluşturulmuş, ölçekler arasındaki etkinin ortaya konması için ise Regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde ve yorumlarda,  $p < 0.01$  anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kaygı duygusu, bir durum karşısında öğrenilmiş bir reaksiyon olarak düşünülmüştür. Bir birey, bir durum karşısında yüksek reaksiyon göstermezken başka bir durumda daha önceden yaşadığı tecrübelerden yaptığı çıkarımlara göre daha yüksek reaksiyon gösterebilir (Cangir, 2019: 14). Sürekli kaygı durumunu yaşayanlarda sürekli olarak bir huzursuzluk hali bulunmaktadır. Bu kişiler müsabaka durumlarında da daha yüksek reaksiyon gösterirler. Kaygı durumunu sürekli olarak hissetmeyen kişilerde de belirli uyaranlara karşı kaygı durumu oluşabilmektedir. Kaygı seviyesi yüksek olan birinin karşılaştığı özel durumun tehditkar olarak düşünülmesi için o kişinin durumla alakalı tecrübesi de önemlidir (Tavacıoğlu,1999/18-19).

Halk oyuncularında sürekli kaygı düzeyinin durumluk kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin incelendiği mevcut çalışmada, oyuncuların sürekli kaygı düzeylerinin durumluluk kaygı düzeylerini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Yapılan testlerde regresyon analizine bakıldığında sürekli kaygı düzeyinin artışı durumunda durumluk kaygı düzeyinde de artış görülmesi, sürekli kaygı düzeyinin durumluk kaygı düzeyini etkilediğinin belirtisi olarak gözlemlenmektedir. Yarışıyor olma, değerlendiriliyor olma, seyircinin varlığı, müsabakaya konsantre olma, fiziki performans sergileme, başarı veya başarısızlık durumundaki sorumluluk duygusu vb. durumların kaygıya sebebiyet verebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte sporcuların durumla ilgili önceki yaşantıları, deneyimleri, başarıları sporcuda sürekli kaygı olarak nitelendirilip müsabaka öncesindeki yukarıdaki saydığımız nedenler ile birleştiğinde durumluk kaygılarını etkileyebilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sürekli kaygı, durumluk kaygı, halk oyuncu

## Kaynakça

- Aydın, E., & Dilmaç, B. (2004). *Eğitime ilişkin çeşitlemeler*. (Ed: Musa Gürsel), Eğitim Kitabevi, Konya.
- Babaroğlu, A. (2004). *Lösemi hastası olan çocukların ve annelerinin umutsuzluk düzeyleri ile annelerin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cangir, Ş. (2019). *Kadın voleybolcuların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi*. (Master tez), İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cheng, W.K., Hardy, L., & Markland, D. (2009). Toward a three-dimensional conceptualization of performance anxiety: Rationale and initial measurement development. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 271–278.
- Gümüş, M. (2002). *Profesyonel futbol takımlarında puan sıralamasına göre durumluk kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Hacıcaferoğlu, S., Hacıcaferoğlu, B., & Seçer, M. (2015). Halk oyunları branşına katılan sporcuların yarışma öncesi kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 4), 288-297.
- Karageorghis C. I., & Terry, P. C. (2015). *Spor psikolojisi*. Inside Sport Psychology Human Kinetics, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kaya, İ. (2007). Bisikletçiler ile erkek halkoyuncuların bazı kişilik (psikolojik) özelliklerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 439-450
- Koç, H. (2004). *Profesyonel futbolcularda durumluk kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Öner, N., & Le Compte, A. (1998). *Durumluk-süreklilik kaygı envanteri el kitabı*. 2. Basım, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R.L., and Lushene. R.E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tabachnick, B. G. & Fidell L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston.
- Tavacıoğlu, Leyla. (1999). *Spor Psikolojisi bilişsel değerlendirmeler*. Ankara: Bağırçan Yayınevi.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2015). *Spor ve egzersiz psikolojisinin temelleri*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

## Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının “Uzaktan” Öğretmenlik Uygulaması Dersi Deneyimleri

Mehmet Ulaş, Ahmet Yavuz Karafil

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde salgından kaynaklı olarak eğitim-öğretim sürecinde, yüz yüze eğitime alternatif olarak uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Yüz yüze eğitimin destekçisi ya da alternatifi olarak kullanılan uzaktan eğitim denemeleri veya çalışmaları salgın sürecinden öncede kullanılmaktaydı (Cereijo, 2006; Frimring ve Bordelon, 2016;). Fakat salgın döneminde yüz yüze eğitimlerin yapılamaması nedeniyle hemen hemen tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi üniversite kademesinde de dünyada uzaktan eğitime keskin bir geçiş yapılmıştır. Salgının başlangıcında, 2 Nisan 2020 UNESCO (2020) raporunda da belirtildiği gibi dünya genelinde 173 ülkede tüm eğitim kademelerinde eğitim-öğretim faaliyetlerine ara verilmiştir. Türkiye de ise 16 Mart 2020 tarihinden itibaren üniversitelerdeki eğitime ara verilmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilirliği için dünyanın bir çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de 23 Mart 2020 tarihinden itibaren bu faaliyetlerin uzaktan eğitim ile birlikte yapılacağı kararına varılmıştır (YÖK, 2020).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de salgın sürecinde kaçınılmaz olarak eğitimciler, öğrenciler ve ebeveynler uzaktan eğitim kavramına aşina olmak durumunda kaldılar. Bu kavram literatürde çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Kavrama ilişkin belirtilen ortak özellikler; öğrencilerin, fiziki bir okul ortamına gereksinim duymadan bireysel olarak, çeşitli teknolojik araçlar sayesinde yerleşik bulunduğu ortamda yani elektronik ortamlarda eğitilmesidir (Tuncer ve Tanaş, 2011). Tanımdan anlaşılacağı gibi teknolojik bilgi ve becerilerin daha yoğun bir şekilde sürece dahil edildiği bir içeriği gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmenler ve öğrencilerin teknolojik materyallere erişim, ofis programlarına hakimiyet gibi bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları derslerin içeriğinin anlaşılması ve eğitim kalitesinin artması açısından önemlidir. Uzaktan eğitim ile ilgili eğitim alanında yapılan çalışmalar özellikle salgın sürecinde artış göstermiş ve uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencilerinin akademik deneyimlerine ilişkin bilimsel çalışmalar literatürde yerini almıştır (El Said, 2021; Baloch, 2021; Appolloni, 2021; Cao ve ark., 2020).

Yine bu süreçte öğretmenlik mesleği için önemli bir ders olan öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili çeşitli öğretmenlik dallarında çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalara bakıldığında ilahiyat (Koç, 2020), sınıf eğitimi (Bayındır, 2021), özel eğitim (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2021) gibi bölümlerde öğretmen adaylarının bu süreçte öğretmenlik uygulaması dersindeki deneyimleri incelenmiştir ilgili bölümlere bakıldığında hiçbirinin beden eğitimi ve spor dersi kadar uygulama ağırlıklı olmadıkları görülmektedir. Bu sebeple araştırmamızın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programında öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersi alan öğrencilerin salgın döneminde bu dersi uzaktan eğitim yoluyla nasıl deneyimlediklerinin incelenmesidir.

### Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmaların amacı; katılımcıların kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini keşfetmektir (Ersoy, 2017). Bir başka ifadeyle; “katılımcıların fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleri ile onun hakkında nasıl konuştuklarına odaklanır” (Patton, 2018, s. 104). Araştırmada fenomen yani uzaktan eğitim yoluyla öğretmenlik uygulaması dersi deneyimlerine odaklanıldığı için bu desen tercih edilmiştir.

Araştırmamızın çalışma grubunu Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği lisans programında öğrenim gören ve 2020-2021 eğitim öğretim dönemi bahar yarı yılında öğretmenlik uygulaması dersini alan 11 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşmeler dijital ortamda yapılarak kayıt altına alınmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda katılımcılara şu sorular sorulmuştur;

1. Öğretmenlik uygulaması dersini uzaktan eğitim yoluyla tamamlamanın size sağladığı avantaj ve sınırlılıkları nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecini deneyimlemek sizin ilerideki mesleki uygulamalarınıza ne gibi olumlu/olumsuz etkileri olabilir?
3. Uzaktan eğitim yoluyla sürdürdüğünüz öğretmenlik uygulaması dersi sırasında karşılaştığınız sorunlar nelerdi?

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Dijital ortamda yapılan görüşmeler önce yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler kontrol edildikten sonra sorulan sorular dikkate alınarak kodlama yapılmıştır.

Kodlama işlemi sonrası benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar isimlendirilirken araştırma kapsamında sorulan sorulardan yararlanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular katılımcılara sorulan sorular altında ele alınmıştır. Buna göre; Öğretmenlik uygulaması dersini uzaktan eğitim yoluyla tamamlamanın size sağladığı avantaj ve sınırlılıklar sorusuna verilen cevaplar, avantajlar ve sınırlılıklar teması olarak ele alınmıştır. Avantajlar temasına bakıldığında, öğretmen adaylarının sunum yapabilme, online ortamda ders yapma deneyimi yaşama, acil durumlarda problem çözme becerilerinin gelişmesi, derslere hazırlık, günlük plan hazırlama gibi konularda sürecin kendilerini avantaj sağladığını ifade etmişlerdir. Sınırlılık olarak ise; öğrenciler ile etkileşim sağlayamama, sınıf yönetimi hakimiyetlerini test edememe, öğrencilerin derse katılmak istememelerinden dolayı motivasyon düşüklüğü yaşama gibi sınırlılıkların olduğunu belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecini deneyimlemek sizin ilerideki mesleki uygulamalarınıza ne gibi olumlu/olumsuz etkileri olabilir? Sorusuna verilen cevaplar, olumlu etkiler ve olumsuz etkiler olmak üzere 2 tema altında ele alınmıştır.

Uzaktan eğitim yoluyla sürdürdüğünüz öğretmenlik uygulaması dersi sırasında karşılaştığınız sorunlar nelerdi? sorusuna verilen cevaplar ise, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar ve sistemden kaynaklanan sorunlar olarak iki tema altında ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Beden Eğitimi, Öğretmenlik Uygulaması

### Kaynakça

- Appolloni, A., Colasanti, N., Fantauzzi, C., Fiorani, G., & Frondizi, R. (2021). Distance Learning as a Resilience Strategy during COVID-19: An Analysis of the Italian Context. *Sustainability*, 13(3), 1388. doi:10.3390/su13031388
- Baloch GM, Sundarasan S, Chinna K, Nurunnabi M, Kamaludin K, Khoshaim HB, Hossain SFA, AISukayt A. (2021). COVID-19: exploring impacts of the pandemic and lockdown on mental health of Pakistani students. *PeerJ* 9:e10612 <https://doi.org/10.7717/peerj.10612>
- Bayındır, N . (2021). Adayların Uzaktan Web Tabanlı Öğretmenlik Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeleri . Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi , 6 (1) , 1-11 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/estudamegitim/issue/62308/875192>
- Bütün, M. ve Demir, S. B. (2018). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, Michael Quinn Patton, 3. Baskıdan Çeviri, Pegem Akademi, Ankara.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Cereijo, M. V. P. (2006). Attitude as predictor of success in online training. *International Journal on E-Learning*, 5(4), 623-639. <https://www.learntechlib.org/primary/p/6102/>.
- El Said, G. R. (2021). How Did the COVID-19 Pandemic Affect Higher Education Learning Experience? An Empirical Investigation of Learners' Academic Performance at a University in a Developing Country. *Advances in Human-Computer Interaction*, Volume 2021, , Article ID 6649524, 10 pages <https://doi.org/10.1155/2021/6649524>
- Frimming, R., & Bordelon, T. (2016). Physical Education Students' Perceptions of the Effectiveness of Their Distance Education Courses. *The Physical Educator*, 73(2). doi:<https://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I2-2759>
- Koç, A . (2020). COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA YAPILMASI: ÖRNEK BİR UYGULAMA MODELİ . Milli Eğitim Dergisi , SALGIN SÜRECİNDE TÜRKİYE'DE ve DÜNYADA EĞİTİM , 851-875 . DOI: 10.37669/milliegitim.770561
- Piştav Akmeşe, P , Kayhan, N . (2021). Koronavirüs (COVID-19) Salgınında Özel Eğitimde Öğretmenlik Uygulaması Dersi ve Öğretmen Deneyimleri . Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , 22 (1) , 73-104 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/60452/813169>

UNESCO (2020). Global Monitoring of School Closures caused by COVID-19. Retrieved from <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>

YÖK (2020). Üniversitelerde verilecek olan uzaktan eğitime ilişkin açıklama. 20.03.2021 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> adresinden erişilmiştir.

## Uzaktan Eğitimde Neler Yaşadık?: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Deneyimleri

İnci Ece Öztürk, Nimet Haşıl Korkmaz

Bursa Uludağ Üniversitesi

### Problem Durumu

2019'un sonunda Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan koronavirüs hastalığı sağlık, ekonomi, turizm, sosyal yaşam ve diğer pek çok alanı etkilediği gibi, salgının eğitime yansımaları da ciddi boyutta olmuştur. Koronavirüs pandemi sürecinin ani bir sağlık krizi olarak ortaya çıkmasının ardından ülkemizdeki eğitim faaliyetleri de çevrimiçi platformlara taşınmıştır (Telli ve Altun, 2020). Okullarımızda daha önceden deneyimlenmemiş olan uzaktan beden eğitimi kavramı, öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz için oldukça yeni bir konsepttir. Ancak pandemiden önce Amerika Birleşik Devletleri'nin bazı eyaletlerinde uzaktan beden eğitimi, uzaktan eğitim ya da hibrit programlar kapsamında uygulanmaktaydı (Mohnsen, 2012; Goad ve Jones, 2017). Bununla birlikte uygulamaya yönelik bir ders olan beden eğitiminin hareket yeterlilikleri, fiziksel aktivite, fiziksel uygunluk ve psikomotor alan gelişimi gibi kazanımlarının olması uzaktan beden eğitimi tartışmalı bir konu haline getirmektedir (Woods vd., 2008; Daum, 2012; Daum ve Buschner, 2014; Goad ve Jones, 2017). Bu anlamda bazı araştırmacılara göre uzaktan beden eğitimi derslerini verecek öğretmenlerin, yüz yüze beden eğitimi dersi veren öğretmenlere göre daha farklı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlar yazı yazma konusunda yeteneğe sahip olmak, bilgisayarda zaman geçirmekten zevk almak, yazılı çalışmalara not vermekle ilgilenmek gibi özelliklerdir (Williams, 2014). Bununla birlikte uzaktan beden eğitiminde öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri hayati önem kazanmaktadır. Çeşitli teknolojik araçların uzaktan beden eğitiminde motor becerilerin değerlendirilmesi, egzersizin şiddetinin belirlenmesi, fiziksel aktiviteye katılımın belgelendirilmesi, işbirliği ve içerik geliştirilmesi, motivasyonun artırılması, duyuşsal ve bilişsel kazanımların desteklenmesi gibi avantajlar sağladığı gösterilmiştir (Watson vd., 2009; Daum ve Woods, 2015; Goad ve Jones, 2017; Kooiman vd., 2017). Bazı araştırmacılar uzaktan beden eğitiminin ve uzaktan beden eğitimi öğretmeni yetiştirme odaklı girişimlerin etki düzeyini inceleyen az sayıda çalışma olduğunu belirtmektedir (Mohnsen, 2012; Zhang vd., 2020). Her ne kadar uzaktan beden eğitimi ile ilgili pandemi sürecinden önce bazı çalışmalar yapılmış olsa da bu kavrama yönelik literatür gerek ülkemizde, gerekse dünya çapında oldukça sınırlıdır. Bu nedenle güncel beden eğitimine bütünsel bir bakış açısı ile bakmayı hedefleyen dört bölümlük bir araştırmanın bölümlerinden biri olan bu çalışmada, uzaktan beden eğitimi ve beden eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik öğretmen deneyimleri ve görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Sosyal yapılandırmacılığa dayandırılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda, birkaç kişinin kavrama ilişkin yaşanmış deneyimleri ve bu deneyimlerin ortak anlamı ortaya çıkarılmaktadır (Creswell, 2013). Araştırmanın katılımcı grubu, Bursa merkez ilçelerde (Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım) özel ve devlete bağlı ortaokullarda görev yapan 21 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile sınırlandırılmıştır. Katılımcı grubu oluşturulurken, amaçlı örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğin sağlanması için ise okulların, görev yapılan okulun bulunduğu mahallenin ve beden eğitimi öğretmenlerinin farklı olan bazı kriterleri belirlenmiştir. Bu sayede ideal nitel araştırmalarda ortaya çıkarılması hedeflenen katılımcılar arası farklılıklar ve değişik bakış açıları yansıtılmıştır (Creswell, 2013). Veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşmeler, pandemi nedeniyle katılımcılarla bire bir şekilde düzenlenen çevrimiçi toplantılar sırasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak literatür araştırması ve uzman görüşlerinin alınması sonucu oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi için öncelikle katılımcıların görüşmelerinden elde edilen ses kayıtları çözümlenerek yazılı hale getirilmiştir. İçerik analizi sırasında ayrıntılardan, genel bakış açılarını belirlemeye doğru giden tümevarımsal bir analiz gerçekleştirilmiştir. Buna göre kodlar oluşturulmuş ve sadeleştirilmiştir. Ardından kategori ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Tümevarımsal analizin sonrasında, tümdengelimli şekilde veriler bir kere daha incelenmiş; kodlar, kategoriler, temalar ve yorumlar desteklenmiştir. Verilerin analizi sırasında araştırmacının görüşme sırasında aldığı notlar da dikkate alınmıştır. İlginç bulunan bazı cevapların aktarımında ise aynen sunulma yöntemi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Oluşturulan uzaktan beden eğitimi ve teknoloji teması; uzaktan beden eğitimi ders içeriği, uzaktan beden eğitiminin zorlukları, uzaktan beden eğitiminin kolaylıkları, uzaktan beden eğitiminde motivasyon, beden eğitiminde teknoloji kullanımı, beden eğitiminde teknoloji kullanımının artıları ve beden eğitiminde teknoloji kullanımının eksileri olmak üzere yedi kategori altında incelenmiştir. Buna göre pek çok katılımcının uzaktan eğitim sürecinin başında ders içeriği



oluşturmaya yönelik tereddüt yaşadığı ancak zamanla sürece adaptasyon sağladığı ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenlerse bu konuda zaman içerisinde daha çok zorlanmaya başlamıştır. Genel anlamda uzaktan beden eğitimi öğretmenler tarafından zor bir süreç olarak deneyimlenmektedir. Bu zorlukların kaynakları ders ortamı, teknolojik sorunlar, aile, öğrenci ya da öğretmen olabilmektedir. Oldukça çeşitli faktörler süreci zorlaştırırken, uzaktan beden eğitiminin kolaylıklarına yönelik ifadeler sınırlı bir çerçevede farklılık göstermektedir. Öğrenci motivasyonunun ise uzaktan beden eğitimi derslerinde, yüz yüze derslere kıyasla düşüş gösterdiği ortaya çıkmıştır. Verilen cevaplar, uzaktan beden eğitimi sürecinde, öğretmenlerin teknolojiye bakış açısında önemli bir değişimin meydana geldiğini ve teknolojik yeterliliklerinin arttığını göstermektedir. Sonuç olarak uzaktan eğitim zor bir deneyim olarak ifade edilse de beden eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin bazı kazanımlar elde edilmesini sağlamıştır. Uzaktan beden eğitiminin daha başarılı hale gelebilmesi için öğretmen yeterliliklerinin desteklenmesi, üniversitelerde beden eğitimi ve spor teknolojilerine yönelik derslerin artırılması ve eğitimde fırsat eşitsizliklerinin giderilmesi gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** uzaktan beden eğitimi, beden eğitiminde teknoloji, uzaktan eğitim, COVID-19

#### Kaynakça

- Creswell, J.W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. Demir, S.B. ve Bütün, M. (Ed.). Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Daum, D. (2012). Physical Education Teacher Educator's Attitudes Toward and Understanding of Online Physical Education. (Doktora Tezi. University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Daum, D. N. ve Woods, A. M. (2015). Physical Education Teacher Educator's Perceptions Toward and Understanding of K-12 Online Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 716-724.
- Goad, T. ve Jones, E. (2017). Training Online Physical Educators: A Phenomenological Case Study. *Education Research International*, 2017, 1-12. doi:10.1155/2017/3757489
- Kooiman, B. J., Sheehan, D. P., Wesolek, M., ve Retegui, E. (2017). Moving Online Physical Education from Oxymoron to Efficacy. *Sport, Education and Society*, 22(2), 230-246.
- Mohnsen, B. (2012). Implementing Online Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(2), 42- 47.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Williams, L. M. (2013). "A Case Study of Virtual Physical Education Teachers' Experiences in and Perspectives of Online Teaching". *Graduate Theses and Dissertations*. <https://scholarcommons.usf.edu/etd/4962>
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. ve Wang C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*. 13(3):55. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

## Temel Motor Beceriler Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi'nin Öğretmen Adayları için Adaptasyon Çalışması

Irmak Hürmeriç Altunsoz, Oğuzhan Yolcu, Hakan Taş

ODTÜ, Amasya Üniversitesi, ODTÜ

### Problem Durumu

Yaşam boyu motor gelişim modelleri incelendiği zaman temel motor becerilerin okul öncesi dönemde geliştirilmesi gerektiği ve bu becerilerin ileriki yaş dönemlerinde yaşam boyu spora katılım için temel oluşturduğu görülmektedir (Goodway, Ozmun & Gallahue, 2019). Bu beceriler okul öncesi dönemden itibaren öğretilmeye başlanmalıdır ve ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenleri tarafından pekiştirilmelidir. Ortaöğretim programlarında ise temel motor beceriler daha karmaşıklaşarak yerini özelleşmiş spor becerilerine bırakmaktadır. Bu beceriler spora katılımı bir araca dönüştürür, yaşam boyu fiziksel aktivitede, oyunda ve egzersizde kullanılırlar. Buradan da anlaşılacağı üzere farklı eğitim-öğretim kademelerinde farklı öğretmenler temel motor becerileri öğretme konusunda sorumluluk almaktadır. Okul öncesi dönemde öğretmenler motor gelişim kazanımlarına ulaşmak için etkinlikler düzenlerken, sınıf öğretmenleri Beden Eğitimi ve Oyun dersinde temel motor beceriler, kavramlar, ilkeler, hareket stratejileri ve taktikleri kazanımlarına ulaşmak için ders planlarını uygularlar (MEB, 2018). Beden Eğitimi Öğretmenleri de ortaokul düzeyinde benzer kazanımlara ulaşmak için Beden Eğitimi ve Spor dersine girerler. Tüm kademelerdeki öğretmenler temel motor beceriler öğretme konusunda lisans düzeyinde eğitim almaya başlamaktadırlar ve öğretmen adaylarına bu konu ile ilgili çeşitli dersler sunulmaktadır.

Öğretmenlerin lisans eğitimi boyunca almış oldukları eğitimin kalitesi öğretmenlerin öz-yeterliğini etkileyen faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz-yeterlik kavramı bireyin kendisi ile ilgili olmakla beraber (Bandura, 1986), öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirirken kendi kapasitelerine duydukları inanç ve güven öğretim öz-yeterliği olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998). Öğretim öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği yapılan bilimsel çalışmalarda ortaya konulmaktadır. Öğretmenlerin henüz öğretmenlik mesleğine adım atmadan önceki öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi ve eksikliklerin ortaya çıkarılması öğretmenlerin gelecekteki performanslarını olumlu yönde etkilerken, lisans programlarında yer alan ders içeriklerinin düzenlenmesine de yardımcı olacaktır. Özellikle öğretmen adaylarının temel motor beceriler ile ilgili alan bilgisi, stratejiler, öğretim teknikleri veya güvenli ortam sağlama konusundaki öz-yeterliklerinin belirlenmesi öğretmenlerin eksikliklerinin giderilmesine ışık tutacaktır. Ayrıca, ulusal alan yazında ve motor gelişim alanında öğretmen öz-yeterliğini ölçen anketlere az sayıda rastlanılmaktadır. Bundan yola çıkılarak bu çalışmanın amacı temel motor beceri öğretimi öz-yeterlik anketinin farklı bölümlerde okuyan öğretmen adayları için adaptasyon çalışmasının yapılmasıdır.

### Yöntem

Bu çalışmaya Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü'nde (Okul Öncesi Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı) ve Beden Eğitimi ve Spor Bölümü'nde okuyan 3. ve 4. sınıf öğrencileri (N= 289) gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcıların temel motor beceriler öğretimi öz-yeterlikleri için TFMSSQ (Callea, Spittle, O'meara, & Casey, 2008) anketi kullanılmıştır ve adaptasyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu anket 28 sorudan ve 6 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler eğitim-öğretim, alan bilgisi, öğrenciyi tanıma, planlama ve değerlendirme, güvenli öğrenme ortamı sağlama, ve temel motor beceriler öğretimi stratejileri olarak sıralanmaktadır. Anket 7'li Likert tipi ölçektir ve sorular 1 kendime güvenmiyorum, 7 ise çok güveniyorum olarak yanıtlanmaktadır. Anketin adaptasyon çalışması için beden eğitimi eğitimi ve spor alan uzmanları ve dil bilimciler ile çalışılmıştır. Anket öncelikle iki dil bilimci tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çevrilen anketler tek bir form haline getirilmiştir ve sonrasında bu form iki farklı dil bilimci tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek, orjinal hali ile karşılaştırılmıştır. Anket son hale getirilmeden evvel anlaşılabilirliği için alan uzmanlarına danışılmış ve alınan geri bildirimler doğrultusunda anket son hale getirilmiştir. Anket ile beraber katılımcıların genel bilgileri için bir demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Çalışma verisi toplanılmadan önce ODTÜ (ODTÜ) İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama aşamasında da katılımcılardan onam formları toplanılmıştır. Çalışma verisi 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında COVID-19 Pandemisi'nden önce yüz yüze yöntem ile toplanılmıştır. Çalışma için Doğrulamalı Faktör Analiz yöntemi kullanılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma, öğretmen adaylarının temel motor beceriler öğretimi öz-yeterliklerini ölçmek için kullanılacak bir anketi alan yazına kazandırmayı planlamaktadır. Veri analizi sonrasında anketin Türk kültürüne uyumu ve faktörlerin yapısı ortaya çıkarılacaktır. Temel motor beceriler öğretimi üç farklı alandan öğretmen adaylarının sorumluluğunda olduğu için, adaptasyon çalışması yapılan bu anket ile öncelikle farklı alanlardaki öğretmenlerin bu konudaki algılarının ölçülmesine, benzer ve farklılıkların ortaya çıkarılmasına ve elde edilecek veriler ışığında üniversite düzeyinde konu ile ilgili derslerin içeriklerinin gözden geçirilmesine fırsatlar sağlanacaktır. Bunlara ek olarak anket ile ileriki çalışmalarda öğretmen adaylarının temel motor beceriler öğretimi konusundaki algılarının ve gerçek durumlarının karşılaştırılmasına da olanak sağlanacaktır. Çalışma sonunda veri analizi için takip edilen yöntemler ve elde edilen sonuçlar paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Temel Motor Beceriler, Öz-Yeterlik, Lisans Öğrencileri

**Kaynakça**

- Bandura A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Callea , M. B. , Spittle , M. , O'meara , J. , & Casey , M. (2008). Primary school teacher perceived self-efficacy to teach fundamental motor skills . *Research in Education*, 79, 67 – 80.
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2019). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Jones & Bartlett Learning.
- MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları from <https://mufredat.meb.gov.tr/>.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

## 10. Sınıf Öğrencilerinin Örnek Ayrıntılama Becerilerinin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından İncelenmesi

Ayşe Gül Özbilen, Mükerrerem Akbulut Taş

MEB, Çukurova Üniversitesi

### Problem Durumu

Örnekler, öğrenme, öğretim ve düşünme süreçlerinde öğrencilerin soyut olanı somutlaştırabilmesini ve bir konuyu anlamlandırabilmesini sağlayan önemli bir içerik ögesidir. Kavram sınıfında yer alan ve kavramın ayırt edici özelliklerinin tamamına sahip olan her durum, nesne, sembol kavramın örneğidir (Martorella, 1986). Kavramın ayırt edici özelliklerinin tamamına sahip olmayan ve kavram sınıfının dışında kalan her nesne, sembol ve durum da örnek olmayandır (Martorella, 1986). Örnekler, kavramın özelliklerini doğrudan gözlemlemeye olanak sağladığı için örnek olmayanlar da kavramın ne olmadığını görmeyi sağladığı için kavramın tanımını ve özelliklerini öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Kavram öğretiminde örneklerin ve örnek olmayanların karşılaştırılması sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Griffin, 1993; Park, 1984; Park ve Tennyson, 1980; Tennyson ve Cocchiarella, 1986; Tennyson ve Park, 1980). Örnek karşılaştırma olarak adlandırılan bu yöntem, özellikle birbiriyle ilişkili (türdeş kavramlar-Coordinate concepts) kavramların tanımını ve özelliklerini edinmede etkili yöntemlerden biridir (Hannon, 2012; Tennyson ve Park, 1980). Türdeş kavramlarda bir kavramın örneği diğer kavramın örnek olmayandır olduğu için, örneklerin karşılaştırılarak sunumu öğrenenin iki kavram arasındaki farka odaklanmasını sağlar. Böylelikle öğrencinin genelleme ve ayırt etmeyi de edindiği belirlenmiştir (Park ve Tennyson, 1980). Bu çalışmada örneklerin rolü, lise öğrencilerinin türdeş kavramlarla ilgili edinimleri açısından incelenmiştir.

Bazı kavramlar taksonomik bir yapıya sahiptir. Taksonomik yapıda kavramlar arasındaki ilişkiler üst kavram, alt kavramlar ve türdeş kavramlar şeklinde temsil edilmektedir (Klausmeier, Ghatala ve Frayer, 1974). Türdeş kavramlar, her bir üyesinin aynı üst kavramın ortak özelliklerini paylaştığı, aynı zamanda kendine ait ayırt edici özellikleri olan kavramlardır (Karataş Coşkun, 2011; Merrill, Tennyson ve Posey, 1992). Bu çalışmada incelenen "Üreme" kavramı, taksonomik yapıdadır. Bu taksonomide "üreme" üst kavramdır; 'eşeyli üreme' ve 'eşeysiz üreme' türdeş olan iki alt kavramdır. Eşeyli ve eşeysiz üreme kavramları, üreme kavramının ortak özelliklerini taşımakla birlikte kendilerine ait özelliklere sahiptirler. Bu özellikler, öğrenenin iki kavramın örneklerini ayırt etmesini sağlar. Eşeyli ve eşeysiz üreme kavramlarının her biri farklı alt kavramları ve örnekleri kapsamaktadır (Kadioğlu, Demirbağ ve Şahin, 2005). Öğrenme-öğretim sürecinde bir kavrama ait tüm örneklerin sunulması mümkün değildir. Ancak öğrenciler kavramın örneklerini ve örnek olmayanlarını ayrıntılandırarak, kavramın özellikleri ile örneklerini karşılaştırarak yeni örneklerin hangi kavrama ait olduğunu belirleyebilir.

Örnek ayrıntılama, kavram öğrenmede farklı biçimlerde uygulanabilmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin hedef kavramlara örnek vermesi ve verdiği örneğin neden örnek olduğunu açıklaması biçiminde incelenmiştir. Yurt dışında, kavram öğrenmede örneklerin rolünü inceleyen çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir (Bolkan ve Goodboy, 2019; Griffin, 1993; Hamilton, 1997; Hannon, 2012; Hannon, Lozano, Farias, Hernandez ve Fuhrman, 2010; Rawson ve Dunlosky, 2016; Zmary ve Rawson, 2018). Buna karşılık Türkiye'de örneklerin kavram öğrenme ve öğretimdeki rolünü inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu gözlenmiştir (Alkan ve Güven, 2018; Sağlam Kaya, 2019; Özcan, Kılıç ve Obalar, 2018).

Kavram ediniminde öğrencinin kavramla ilgili bilgileri belleğinde nasıl düzenlediğinin farkında olmasının ve önceki bilgilerle nasıl ilişkilendirdiğini kontrol etmesinin bilişsel farkındalıkla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bilişsel farkındalık ile ilgili tanımlarda iki özellik öne çıkmaktadır: a) Kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi b) Bilişi anlama, izleme, kontrol, düzenleme gibi süreçler (Pintrich, 2002). Bireyin bir öğrenme görevini gerçekleştirirken kullandığı bilişsel stratejiler, bilişsel ilerlemeye yardım ederken, bilişsel farkındalık stratejileri de onu izlemeyi, kontrol etmeyi ve düzenlemeyi sağlar (Flavell, 1979, Mayer, 2008). Bu bağlamda kavramın ayırt edici özelliklerinin öğrenilmesi ve bu öğrenmenin yeni karşılaşılan farklı örneklerde kullanılabilmesi için öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmeleri gerekmektedir. Bu araştırmada 10. sınıf öğrencilerinin eşeyli ve eşeysiz üreme konusunda örnek ayrıntılama becerilerinin bilişsel farkındalık düzeyleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin ÖAT'nin tüm aşamalarından aldıkları puanların betimsel istatistik değerleri nasıldır?

2. Öğrencilerin verdikleri örneklerin canlı sınıflarına göre dağılımı nasıldır?
3. ÖAT puanları cinsiyet, dersi sevme ve derste zorlanma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ) puanlarına göre öğrencilerin ÖAT puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde desenlemiştir. Çalışmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme göre belirlenmiştir. Çalışma Adana ili merkez ilçelerinde bulunan devlete bağlı yedi Anadolu Lisesinde 10. sınıfa devam etmekte olan 362 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Dört öğrenci veri toplama araçlarını yönergeye uygun doldurmadığı için örneklemden çıkartıldığından örneklem 358 öğrenciden oluşmaktadır 10.sınıfa devam eden öğrenciler Biyoloji dersi öğretim programında canlılarda üreme şekilleri konusunu 10. sınıf güz döneminde aldıkları için ve hedef kavramlarla ilgili bilgilerinin canlı olduğu düşüncesiyle örneklem olarak seçilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen örnek ayırtılama testi (ÖAT) kullanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle 'üreme' kavramının kavram analizi yapılmıştır. Yapılan kavram analizi, biri kavram öğretimi alanında uzman, biri de biyoloji alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler sağlanmıştır. Yine testin geliştirilme sürecinde dört alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda test yeniden düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

ÖAT iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin cinsiyet, yaş, dersi sevme ve derste zorlanma durumlarıyla ilgili kişisel bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, öğrencilerin eşeyli ve eşeysiz üreyen canlılara on tane örnek vermeleri bunların içinden üç örneğin neden hedef kavramın örnekleri olduklarını açıklamaları istenmektedir. ÖAT'nin güvenilirlik ve geçerliğini sağlamak için üç ayrı alan uzmanından görüş alınmış, yapılan düzenlemeler ile elde edilen test 33 öğrenciye uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma sonrası açıklama kısmında değişiklik yapılmış ve test bu şekilde uygulanmıştır. ÖAT'nin değerlendirilmesinde kavram analizinden yararlanılarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Puanlama anahtarı kullanılarak rastgele seçilen 50 öğrenciye ait test formu iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak puanlanmıştır. İki puanlayıcının puanlama tutarlılığı arasındaki uyum Cohen Kappa Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Kappa katsayısı, her bir test puanı için ayrı ayrı hesaplanmıştır (Örnek verme  $K=0.911$ ,  $p<.05$ ; Örnek-terim ilişkisi  $K=0.947$ ,  $p<.05$ ; Örnek açıklama  $K=0.779$ ,  $p<.05$ )

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı, Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen ve Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu" dur (ÜBFÖ). ÜBFÖ, öğrencilerin yaş bilgisi ile 5'li likert tipinde 18 madde içermektedir. Likert ölçeğinde 'asla' 1 puan, 'Nadiren' 2 puan, 'Bazen' 3 puan, 'Sık sık' 4 puan ve 'Her zaman' ifadesi 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin kullanılması için araştırmacıardan elektronik posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır.

Her iki veri toplama aracının uygulama süresi toplam 30 dakikadır. Bu süre pilot çalışma sonucunda belirlenmiştir. Belirtilen bu ölçekler ile elde edilecek verilerin değerlendirilmesinde bağımsız değişkenler, öğrencilerin cinsiyet, biyoloji dersini sevme durumu, derste zorlanma durumu ve bilişsel farkındalık düzeyleridir. Bağımlı değişkenler ise öğrencilerin örnek ayırtılama test puanlarıdır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ÖAT'den elde edilen puanların betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır; puanlar normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Verilen örneklerin çeşitliliği betimsel olarak analiz edilmiştir.

Öğrencilerin ÖAT'nin tüm aşamalarından aldıkları puanlar incelendiğinde örnek verme (7,78) ve örnek terim ilişkisi (7,17) ortalama puanlarının yüksek olduğu, ancak örnek açıklama ortalama puanının (1,59) çok düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri örneklerin oldukça çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır. En sık verilen örnekler memeliler sınıfına ait canlılardır. 2. sırada mikroskobik canlılar, amip, öglena paramesyum gibi kitaplarda en çok tekrar edilen örneklerdir. 3. sırada ise bitkiler yer almaktadır. Öğrencilerin yanlış örnekleri incelendiğinde ise en çok hedef kavramlara ait alt kavramların (parteogenez, konjugasyon, vejetatif üreme vb.) örnek olarak verildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin hepsinin 10 örnek vermesi durumunda beklenen örnek sayısı 3580'dir. Buna karşılık boş bırakılan, bilmiyorum, hatırlamıyorum biçiminde verilen yanıtların yüzdesi %12,3'tür.

Örnek ayrınıtlama testi puanları cinsiyete göre anlamlı fark göstermemiştir. Örnek terim ilişkisi, örnek açıklama ve genel toplam puanları dersi sevme durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Derste zorlanma durumuna göre, öğrencilerin ÖAT'den elde ettikleri genel toplam ve açıklama toplam puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerine göre örnek ayrınıtlama becerilerinin anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç, bilişsel farkındalık bilgisi ile bilişsel farkındalık becerilerini kullanmanın farklı olmasından kaynaklanmış olabilir (Perry, Lundie, & Golder, 2019). Bu çalışmada sadece bir ölçek üzerinden bilişsel farkındalık düzeyleri ele alınmıştır. Ancak kavram edinimi ile öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri, bilişi düzenleme becerileri daha ayrıntılı inceleyebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Örnek ayrınıtlama, Üst bilişsel farkındalık, Üreme, Orta öğretim

#### **Kaynakça**

Alkan, S. ve Güven, B. (2018). Ders kitaplarında kullanılan örnek türlerinin analizi:Limit konusu. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 147-169.

Bolkan, S. ve Goodboy, A. K. (2019). Examples and the facilitation of student learning:Should instructors provide examples or should students generate their own? *Communication Education*, 68(3), 287-307.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and comprehension monitoring:A new era of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Griffin, M.M. (1993). Do student-generated rational sets of examples facilitate concept acquisition? *Journal of Experimental Education*, 61, 104-115.

Hamilton, J. R. (1997). Effects of three types of elaboration on learning concepts from text. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 299-318.

Hannon, B. (2012). Differential-associative processing or example elaboration:Which strategy is best for learning the definitions of related and unrelated concepts. *Learning and Instruction*, 22(5), 299-310.

Hannon, B., Lozano, G., Farias, S., Hernandez, S.P. ve Fuhrman, R. (2010). Differential- associative processing:A new strategy for learning highly-similar concepts. *British Psychological Society Journals Virtual*, 24(9), 1222-1244.

Kadıoğlu, A., Demirbağ, Z. ve Şahin, B. (2005). Temel biyoloji:Canlılar Bilimi. Trabzon: Ra kitabevi.

Karakelle, S., ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.

Karataş Coşkun, M. (2011). *Kavram Öğretimi*. Adana: Karahan Kitabevi.

Klausmeier, H. J., Ghatala, E. S., ve Frayer, D. A. (1974). *Conceptual learning and development:A cognitive view*. Academic Press.

Martorella, P. H. (1986). Teaching concepts, J. M. Cooper (Ed.). In *Classroom teaching skills*. (pp. 182-223) Lexington: D.C.Heath and Company.

Mayer, R. E. (2008). Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American psychologist*, 63(8), 760.

Merrill, M. D., Tennyson, R. D. ve Posey, L. O. (1992). *Teaching concepts: An instructional design guide* (2.bs.). Englewood Cliffs, NJ: Educational technology publications.

Özcan, Z. Ç., Kılıç, Ç. ve Obalar, S. (2018). Öğrencilerin matematikteki hatalarını belirleme ve gidermede açıklayıcı ipuçlarıyla desteklenmiş çözümlü örnekler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 1-22.

Park, O. (1984). Example comparison strategy versus attribute identification strategy on concept learning. *American Educational Research Journal*, 2, 145-162.

Park, O. ve Tennyson, R. D. (1980). Adaptive design strategies for selecting number and presentation order of examples in coordinate concept acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 72(3), 362-370.

Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.



Rawson, K. A. ve Dunlosky, J. (2016). How effective is example generation for learning declarative concepts? *Educational Psychology Review*, 28(3), 649-672.

Tennyson, R. D. ve Cocchiarella, M. J. (1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *Review of Educational Research*, 56(1), 40-71.

Tennyson, R. D., ve Park, O. (1980). Teaching concepts: a review of instructional design research literature. *Review of Educational Research*, 50, 55-70.

Sağlam Kaya, Y. (2019). Matematik öğretmenlerinin öğrenen tarafından üretilen örnekleri sınıfta kullanma sıklıklarının ve gerekçelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 21-47.

Zamary, A. ve Rawson, K. A. (2018b). Are provided examples or faded examples more effective for declarative concept learning? *Educational and Psychology Review*, 30(3), 1167-1197.

Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools?. *Educational Review*, 71(4), 483-500.

## Lise Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynaklarıyla İlgili Görüşleri: Samsun İli Örneği\*

Şule Kazancı, Munise Handan Güneş

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Günlük yaşantımızı sürdürebilmek için en önemli gereksinimlerimizden birisi olan enerjiye, insanlar var oldukları andan itibaren ihtiyaç duymuşlardır. Nitekim sanayi faaliyetlerinin artması ve gelişen teknoloji ile birlikte enerjiye olan ihtiyaç gün geçtikçe artmış ve kolay ulaşılabilir olmasından dolayı doğalgaz, petrol, kömür gibi fosil yakıtların tüketimi de her geçen gün artmıştır. Buna bağlı olarak ortaya çıkan küresel iklim değişikliği sonucunda canlı türlerinin yaşam alanları da tehlikeye girmiştir (Çukurçayır ve Sağır, 2008). Son yıllarda hem gün geçtikçe artan enerji ihtiyacını karşılamak için hem de bu olumsuzların yaratmış olduğu çevresel sorunların önüne geçebilmek adına farklı enerji kaynaklarına yönelik arayışlarda başlamıştır. Bu bağlamda ise yenilenebilir enerji kaynakları ve bu kaynakların kullanımı gündeme gelmiştir. Dolayısıyla kendini sürekli yenileyebilen ve çevreye en az seviyede zarar veren güneş, rüzgâr, jeotermal, hidroelektrik gibi diğer yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının arttırılması zorunlu hale gelmiştir (Karabağ, Kayıkcı ve Öngen, 2021). Bu nedenle yenilenebilir enerji kaynaklarının bilinçli kullanımında eğitimin önemli bir yeri vardır. Nitekim ülkelerin siyasal, ekonomik ve sosyal alanda etkili olan yenilenebilir enerji kaynakları kullanımı ve üretimi toplum yapısını ve değerlerini de etkilemektedir. Enerji kaynaklarının kullanımının ve değişiminin bu denli hızlı yaşandığı günümüzde söz konusu değişim değerleri etkilenmekte; aynı zamanda ortaya çıkan yeni sorunların çözümü için de değerler eğitimi duyulan gereksinim artmaktadır (Bursa ve Köse, 2017). Dolayısıyla öğretmenler enerji kaynakları ile ilgili ne kadar bilgi sahibi olursa öğrencilerin bu konuda bilgi, değer ve davranış kazanmalarında da o kadar etkili olacaklardır. Yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili bilgi sahibi olan öğretmenler, öğrencilere bu kaynakları günlük yaşamlarında kullanabilecekleri uygun yeterlilikleri kazandırmada rehberlik edebileceklerdir (Liarakou, Gavrilakis ve Flouri, 2009). Ayrıca çocukların eğitim öğretim sürecinde mevcut program kapsamında kitaplarda yenilenebilir enerji kaynaklarına ve kullanımına yönelik verilen bilgiler de oldukça önemlidir. Ülkelerin sosyal sorumluluk alabilen, çevreye duyarlı ve saygılı bireyler yetiştirmesi eğitimdeki temel hedefi olmalıdır. Değişen ülke ve dünya koşullarında yenilenebilir enerji konusunda bilgiye dayalı sorumluluk alan, problem çözebilen, yaratıcı ve etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan ve değerler eğitimi en fazla katkı sağlayan dersler arasında ilköğretimde Fen ve Teknoloji dersi, lisede ise Biyoloji dersi yer almaktadır (Goldring ve Osborne, 1994). Bu bakımdan meslek hayatına adım atacak lise öğrencilerinin konuyla ilgili farkındalık kazanmaları oldukça önem arz etmektedir. Sonuç olarak yenilenebilir enerji kaynaklarının önemi düşünüldüğünde, bu çalışmada lise öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilecek sonuçlara göre ise, mevcut yenilenebilir enerji kaynakları ve çevre eğitimi ile ilgili eğitim programlarına ve öğretmenlerin yapacakları etkinliklere yönelik önerilerde bulunulacaktır.

### Yöntem

Çalışmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde bulunan Anadolu liseleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan 9., 10., 11., ve 12. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Anadolu liselerinden 50, Meslek liselerinden 15 öğrenci olmak üzere toplam 65 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubu "ölçüt örnekleme yöntemi" ile oluşturulmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak yenilenebilir enerji kaynakları konusu ile ilgili 11 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form Anadolu liseleri ve Mesleki Teknik ve Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmıştır. Görüşmeler sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilmiş olup ilgili formlar dağıtılarak öğrencilerin görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Elde edilen veriler Nvivo programına aktarılıp ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş olup kod ve temalar oluşturulmuştur. Analiz sonucunda oluşturulan rapor, öğrencilerle sağlanan yazılı görüşme sorularından elde edilen alıntılarla desteklenerek bulguların geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmadan sadece katılımcı olduğunu ifade eden k1, k2, k3... şeklinde belirtilmiştir. Çalışmada geçerlilik; verilerin toplanması ve analiz sonucunda elde edilen bulguların birbirleriyle tutarlı olması ve belli bir noktaya kadar genellenebilmesi ile ilişkilidir. Süreç içerisinde veri yığılılığına sebebiyet vermemek için araştırmacı tarafından katılımcıların vermiş oldukları cevaplar neticesinde oluşturulmuş ve ilgili raporlar katılımcıların alıntılarıyla desteklenmiştir. Dolayısıyla bu durum verilerin tutarlı olduğunu göstermekte ve çalışmanın geçerliliğini sağlamaktadır. Diğer yandan çalışmanın güvenilirliği ise görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı x 100" formülüyle hesaplanmıştır. Genellikle bu hesaplamada %70 oranının yeterli olduğu belirtilmekte olup (Huberman & Miles, 1994) yapılan çalışmanın güvenilirlik oranı ise % 86 olarak tespit edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk olarak öğrencilerden yenilenebilir enerji kaynaklarını örnekler vererek tanımlamaları istenmiş ve elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin bu kaynaklara örnek verebildikleri hatta günlük hayatta kullanım amaçlarını bildikleri fakat yenilenebilir enerji kavramını tanımlamakta güçlük çektikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarına geri dönüşüm ve atık maddeleri örnek olarak gösterdikleri görülmektedir. Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının arttırılmasını istemektedirler fakat arazi alanlarının işgal edilmesi ve ormanların tahribi gibi durumlardan dolayı bu kaynakların kurulmasına karşı çıktıklarını düşünmektedirler. Öğrenciler yenilenebilir enerji kaynaklarının önemini dışa bağımlılığı azaltması, ekonomik kalkınmayı arttırması ve çevreye daha az zarar vermesi şeklinde ifade etmişlerdir. Benzer şekilde yenilenebilir enerji kaynakları ile küresel ısınma arasındaki bağlantıyı sağlayabildikleri fakat ozon tabakası hakkında yanlış bilgilerinin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 9. Sınıf biyoloji, kimya, fizik ve coğrafya ders kitaplarında küresel iklim değişikliği ile ozon tabakasının seyrelmesi ile ilgili konularda bilgilerin yer alması öğrencilerin çevre bilincinin oluşmasına katkı sağlamaktadır fakat ozon tabakasının delinmesi şeklinde verilen cevapların aileden veya çevreden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca müfredatta yenilenebilir enerji kaynakları konusunda kısıtlı bilgiler yer almaktadır (Tanrıverdi, 2010; Kaya ve Tomal, 2011; Yücel ve Özkan, 2013; Koca ve Kaya, 2014; Çolak, Kaymakçı ve Akpınar, 2015). Sonuç olarak öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının ve kullanım alanlarının farkında oldukları ancak çeşitli kavram yanlışlarına ve bilgi eksikliklerine sahip oldukları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yenilenebilir Enerji Kaynakları, Lise öğrencileri

## Kaynakça

- Bursa, S., ve Köse, T. Ç. (2017). Türkiye ve Kanada sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması. *AJESI*, 7(2), 338-372. doi:10.18039/ajesi.333738
- Çolak, K., Kaymakçı, S., ve Akpınar, M. (2015). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ve öğretmen adaylarının görüşlerinde yenilenebilir enerji kaynaklarının yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 59-76. doi:10.15285/ebd.88939
- Çukurçayır, A. M., ve Sağır, H. (2008). Enerji sorunu, çevre ve alternatif enerji kaynakları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 257-278. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1723958> adresinden alındı
- Goldring, H., & Osborne, J. (1994). Students' difficulties With energy and related concepts. *Physics Education*, 29(1), 26.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Karabağ, N., Kayıkçı, C. B., ve Öngen, A. (2021). %100 Yenilenebilir enerjiye geçiş yolunda Dünya ve Türkiye. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*(21), 230-240. doi:10.31590/ejosat.780856
- Kaya, M. F., ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(2), 49-65. Mayıs 19, 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/696392> adresinden alındı
- Koca, N., ve Kaya, M. T. (2014). Doğal kaynaklarla ilgili kavramların IV. sınıf sosyal bilgiler programında yer alma düzeyleri. *Journal of Educational Science*, 2(2), 46-55. Mayıs 19, 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/148785> adresinden alındı
- Liarakou, G., Gavrilakis, C., & Flouri, E. (2009). Secondary school teachers' knowledge and attitudes towards renewable energy sources. *Journal of Science Education and Technology*, 18, 120-129. doi:10.1007/s10956-008-9137-z
- Tanrıverdi, B. (2010). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151). Mayıs 19, 2021 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/610> adresinden alındı
- Yücel, E. Ö., ve Özkan, M. (2013). 2013 fen bilimleri programının 2005 fen ve teknoloji programıyla çevre konuları açısından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 237-266. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153502> adresinden alındı.

\*Bu çalışma Birinci yazarın Yüksek Lisans tezinin bir bölümünü içermektedir.

## Adolesanlarda Beslenme Okuryazarlığı Düzeyinin Belirlenmesi\*

Çiğdem Lafcı, Munise Handan Güneş

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Dünya Sağlık Örgütüne göre 10-19 yaş aralığındaki bireyler adolesan olarak isimlendirilir (World Health Organization. Regional Office for South-East, 2006). Adolesan dönem, fizyolojik ve psikolojik değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde birey için ebeveynlerinden özerk bir yaşantı başlar ve bireyin hayatında akranları giderek daha fazla referans merkezi haline gelir, evden ve aileden uzakta daha fazla zaman geçirirler. Bu nedenle, ebeveynleri yeme alışkanlıkları üzerinde büyük bir etkiye sahip olmaya devam etseler de akranları ve geniş sosyal çevresi beslenmeyi belirlemede daha güçlü olma eğilimindedir. Ait olma ihtiyacının bir ifade biçimi ve içinde bulunduğu toplumun özerk bireyi olma isteği doğrultusunda beslenme alışkanlıklarında değişiklik meydana gelir (Neumark-Sztainer, 2006; Shepherd ve Dennison, 1996).

Büyümenin kritik dönemleri, bebeklik ve adolesan dönemdir dolayısıyla bu dönemlerde beslenme büyük önem kazanmaktadır (Akman, 2012). Adolesanların beslenme gereksinimleri, öncelikle ergenlik çağına çıkan büyüme hızından etkilenir. Büyümenin zirvesi kızlarda genellikle 11 ila 15 yaş ve erkeklerde 13 ila 16 yaş arasındadır. Gençlerin bireysel besin ihtiyaçları büyük ölçüde farklılık gösterir ve yiyecek alımı günden güne büyük ölçüde değişiklik gösterebilir. Bu nedenle bir günde yetersiz veya aşırı beslenen birey bir sonraki gün bunu telafi etmelidir (Corkins ve ark., 2016).

Yaşamın erken dönemlerinde doğru beslenme ve yaşam tarzı seçimlerini yapmak, gençlerin yaşamları boyunca izleyebilecekleri sağlıklı geliştirici davranışlar edinmelerine yardımcı olacaktır (Corkins ve ark., 2016). Yaşam tarzına bağlı kronik hastalıkların sayısının artması nedeniyle, beslenme alışkanlıkları sağlıkta kilit bir unsur haline gelmektedir (Aihara ve Minai, 2011).

Adolesanlarda sağlıklı besin tüketimi için beslenme ile ilgili çeşitli bilgilerin doğru algılanması, değerlendirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Temel beslenme kavramlarını ve bilgilerini edinme, anlama ve benimseme becerisine sahip olma düzeyi beslenme okuryazarlığı olarak tanımlanır (Velardo, 2015). Beslenme okuryazarlığı bireylerin beslenme ile ilgili bilgileri doğru algılayabilmeleri, değerlendirebilmeleri ve bu bilgileri sağlıklı besin seçiminde uygulayabilmeleri açısından önemlidir (Aktas ve Özdoğan, 2016).

Bu çalışmada adolesanlarda beslenme okuryazarlığı düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada gençlerin verilen bilgileri anlayabilme, değerlendirebilme ve uygulayabilme düzeylerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonucuna bağlı olarak verilen beslenme eğitimi içeriğinin anlaşılabilirliği, değerlendirilebilirliği ve uygulanabilirliği için ne düzeyde olması gerektiği konusunda önerilerde bulunulacaktır.

### Yöntem

Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ve günümüzde var olan bir durumu betimlemeyi amaçlar. Tarama modelinde birey ya da nesnelerin içinde bulunduğu durum olduğu gibi aktarılmaya çalışılır (Karasar, 2016).

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde bulunan Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan 9, 10, 11, ve 12. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Samsun merkez ilçelerinde bulunan rastgele seçilmiş üç Anadolu Lisesinde öğrenim gören gönüllü 480 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme formu geliştirilmiştir. Beslenme okuryazarlığı konusu ile ilgili hazırlanmış çok sayıda sorunun içerisinden altı soru uzman yardımıyla seçilmiş ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama sonucu iki soru ölçekten çıkarılmış sonuçta dört soruya verilen cevaplar analiz edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir. Betimsel analizde amaç elde edilen verileri düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın problemi ve alt problemlerinin ortaya çıkardığı soruları karşılar nitelikte temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan bu temalara uygun olan cevaplar seçilmiş bazı cevaplar temanın dışında kaldığı için dahil edilmemiştir. Veri toplama aracının güvenilirliğini

sağlamak amacıyla açık uçlu sorular ve temalar iki ayrı uzman tarafından yorumlanmış ve onayları alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk soruda, öğrencilere sağlıklı beslenme konusundaki bilgilerinin yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Bilgilerinin yeterli olmadığını belirten öğrenciler; bu konuda bilgilendirilmediklerini veya araştırma yapmadıklarını ya da ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. İkinci soruda sağlıklı beslenmek için faydalandıkları kaynaklar sorulmuştur. Öğrencilerden genellikle internet cevabı alınmıştır. Daha sonraki soruda, beslenme konusunda hangi kaynakları güvenilir buldukları sorulmuştur. Öğrenciler bu soruya uzmanlar, internet, aile, bilimsel kaynaklar cevaplarını vermişlerdir. Son olarak sizi beslenme konusunda etkileyen unsurlar nelerdir sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar ise dış görünüş, sağlıklı olmak, uzman görüşleri, çevremdeki insanlar, şeklindedir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin sağlıklı beslenme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bilgi edinmek için güvenilir kaynaklar kullanmadıkları söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin beslenme okuryazarlığı düzeyini artırmaya yönelik yapılacak çalışmaların öğrenciler tarafından ulaşılabilir ve anlaşılabilir olması, beslenme açısından kritik olan adolesan dönemin daha kontrollü geçmesini sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** adolesan, beslenme okuryazarlığı, okuryazarlık düzeyi, sağlıklı beslenme

### Kaynakça

- Aihara, Y., ve Minai, J. (2011). Barriers and catalysts of nutrition literacy among elderly Japanese people. *Health Promot Int*, 26(4), 421-431. doi:10.1093/heapro/dar005
- Akman, M. T., Sabah; Ünalın, Pemra C. (2012). Adolesanlarda Sağlıklı Beslenme ve Fiziksel Aktivite Durumu. *Nobel Medicus Journal*, 8(1), 24-29. Retrieved from <https://nobelmedicus.com/Content/1/22/24-29.pdf>
- Aktas, N., ve Özdoğan, Y. (2016). Gıda ve Beslenme Okuryazarlığı. *Harran Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 20, 146-153. doi:10.29050/harranziraat.259105
- Corkins, M. R., Daniels, S. R., de Ferranti, S. D., Golden, N. H., Kim, J. H., Magge, S. N., ve Schwarzenberg, S. J. (2016). Nutrition in Children and Adolescents. *Med Clin North Am*, 100(6), 1217-1235. doi:10.1016/j.mcna.2016.06.005
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Neumark-Sztainer, D. (2006). Eating among teens: Do family mealtimes make a difference for adolescents' nutrition? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2006(111), 91-105. doi:<https://doi.org/10.1002/cd.157>
- Shepherd, R., ve Dennison, C. M. (1996). Influences on adolescent food choice. *Proceedings of the Nutrition Society*, 55(1B), 345-357. doi:10.1079/PNS19960034
- Velardo, S. (2015). The Nuances of Health Literacy, Nutrition Literacy, and Food Literacy. *J Nutr Educ Behav*, 47(4), 385-389 e381. doi:10.1016/j.jneb.2015.04.328
- World Health Organization. Regional Office for South-East, A. (2006). *Adolescent nutrition: a review of the situation in selected South-East Asian Countries*. New Delhi: WHO Regional Office for South-East Asia.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

\*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Biyoloji Öğretiminde Görsel Öğeler Tiplerinin Öğrencilerin Kendi Kendilerine Öğrenme Başarısı İle İlişkisi

Kalender Arıkan

Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Uluslararası Üniversiteler Birliğinin Küresel Araştırma Raporuna (Marioni, Hilligje ve Jensen, 2020) göre bütün öğretim kurumları COVID-19 krizinden etkilenmektedir ve kriz bu öğretim faaliyetlerini küresel ölçekte sekteye uğratmıştır. Sekteye uğrayan eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirebilmek için neredeyse tüm eğitim kurumları uzaktan eğitime geçiş yapmıştır (Sahu, 2020). Ancak uzaktan eğitim, örgün ve yüksek eğitim için yeterli bir öğretim şekli değildir (Saverino, 2020). Bu yetersizliği gidermek için öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve öğretim elemanlarının daha etkili bir öğretim sağlayabilmek adına farklı yöntemlere başvurması gerekmiştir (Mahmood, 2021). Buna karşın yapılan bazı araştırmalar eğitimcilerin uzaktan eğitim için ders notları hazırlamakta yetersiz hissettiklerini göstermektedir (Fauzi ve Khusuma, 2020). Kim (2020) uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla başvurulan görsel öğelerin kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Görsel öğelerin etkili kullanımını sağlayabilmek için özelliklerinin, kullanım tiplerinin ve etkili kullanım yöntemlerinin bilinmesi gerekmektedir. Video haricindeki görsel öğeler geleneksel, hibrit ve gerçekçi olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Dimopoulos, Koulaidis ve Sklaveniti, 2003). İnsan algısına göre gerçeği temsil eden fotoğraf ve çizim gibi tüm görsel öğeler gerçekçi olarak kabul edilir (Dimopoulos ve ark., 2003). Gerçeği kodlanmış bir şekilde temsil eden tüm görsel imgeler geleneksel olarak kabul edilir (Lynch, 1988). Lynch (1988)'e göre bu öğeler daire, vektör, üçgen vb. gibi çizimler ile çizim veya resimlerin etkileşim içeren durumlarıdır. Hibrit görsel öğeler ise geleneksel ve gerçekçi görsel öğenin her ikisinden de bulunduğu türlerdir (Taber, 2015). Görsel öğeler işlevlerine göre ise rasyonel, sınıflandırma, analitik ve metaforik olmak üzere dört gruba ayrılır (Kress ve Van Leeuwen, 2020). Rasyonel görsel öğeler azot döngüsü, su döngüsü veya besin ilişkileri gibi teknik veya doğal süreçleri vektörler yardımı ile anlatırlar. Vektörler genelde fiil cümleleri ile birlikte kullanılır (Taber, 2015; Kress ve Van Leeuwen, 2020). Sınıflandırma görselleri ise biyolojide taksonomi veya kimyada bileşiklerin gösterilmesi gibi amaçlarla kullanılırlar (Rončević, Čuk, Rodić, Segedinac ve Horvat, 2019). Analitik öğeler bir yapının işlevinin ve bileşenlerinin detaylıca gösterim ve açıklamalarının bulunduğu görsellerdir (Dimopoulos ve ark., 2003). Bu görsel öğeye örnek olarak bir organ ve organı oluşturan yapıların çizim veya fotoğraf yardımıyla ayrıntılıca açıklaması verilebilir. Metaforik öğeler ise durumları sembolize eden veya çağrıştıran görsellerdir (Kress ve Van Leeuwen, 2020). Mikroskopta inceleme yapan Antonie van Leeuwenhoek resmi bu tip görsel öğeye bir örnektir.

Görsel öğelerin doğru ve etkili kullanımının öğrenci başarısına ve davranışına olumlu katkıları ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Bungum, 2008, 2013; Cui ve ark., 2017; Rončević ve ark., 2019). Ancak bu çalışmaların temel odağı genel itibari ile yüz yüze yapılan eğitimlerde öğreten merkezli bir yöntemle yürütülen eğitimlerin öğrenci üzerine etkisi ile ilgilidir. Rončević ve ark. (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin özellikle gerçekçi görsel öğeleri ve bu öğeler ile bağlantılı metinleri anlamakta zorlandığı ortaya koymuştur. Cook (2008) ise biyoloji öğretiminde mayoz gibi karmaşık bir konunun etkili görsel öğe (illüstrasyon) kullanımı ile daha kolay öğretilebileceğini ifade etmektedir. Trung ve ark. (2020) yürüttüğü çalışmada Vietnamlı öğrencilerin COVID-19 sürecinde, öncesine göre kendi kendine öğrenmeye daha fazla süre ayırdıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca COVID-19 süresince öğrencilerin öğretmenlerine ulaşmada yaşadığı zorluklar da (Schneider ve Council, 2020) dikkate alındığında öğrencilerin kendi başlarına konularında geriye dönük çalışmaları arttırmaları gerektirdiği ortaya çıkmaktadır (Trung ve ark., 2020).

Görüldüğü gibi gittikçe dijitalleşen eğitim yöntemleri COVID-19 küresel salgını ile birleşince öğrencilerin öğrenmeye daha fazla zaman ayırmalarını gerektirmiştir. Bu kapsamda bu çalışma biyoloji öğretiminde video dışındaki analitik yapıdaki geleneksel, hibrit ve gerçekçi görsel öğe tiplerinin öğrencilerinin kendi kendilerine öğrenmeleri üzerine etkisini ve hangi görsel öğe tipinin öğrencinin kendi kendine öğrenme başarısına daha fazla katkı sağladığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca kullanılan görsel öğe tipinin öğrencinin kendi kendine öğrenme süresine etkisi de çalışma kapsamında incelenmiştir.

### Yöntem

Öğrencilere sucul ekosistemde kirletici birikimini anlatmak üzere tamamen aynı bilgileri içeren ancak gerçekçi, hibrit veya geleneksel olmak üzere üç görsel öğe tipinden bir ile hazırlanmış ders notları dağıtılmıştır. Notlar birer sayfa ve işlevsel olarak analitik tipte oluşturulmuştur. Katılımcılar farklı üniversitelerde öğrenim gören ve birinci sınıf genel biyoloji dersine katılan biyoloji öğretmenliği ve biyoloji bölümü öğrencileridir. Bu kapsamda 66 (28 erkek, 38 kadın)



üniversite biyoloji öğrencisine ulaşılmıştır. Öğrenciler kendilerine dağıtılan ders notunun içerdiği görsel öge tipine göre geleneksel grubu (G1), hibrit grubu (G2) ve gerçekçi grup (G3) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Grupların cinsiyet ve akademik başarı dağılımı bakımından da eşit olarak oluşmasına çalışılmıştır. Bu kapsamda G1 grubu 13 kadın 9 erkek, G2 grubu 10 kadın 12 erkek, G3 grubu ise 13 kadın 9 erkekten oluşmuştur. Grupların ortalama akademik başarıları 4 üzerinden 3.12 (G1), 3.02 (G2) ve 3.20 (G3) olup istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p<0.05$ ). Üç grup ile internet üzerinden video konferans yolu ile aynı anda buluşulmuştur. Gruplara notları incelemeleri ve notlardaki bilgilerini öğrendiklerini düşündükleri anda notu incelemeyi bırakmaları ve incelemeyi bıraktıkları anda “incelemeyi bitirdim” diye özel olarak iletişim kutusundan yazmaları istenilmiştir. Bu yöntem ile grupların notları inceleme sürelerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Öğrencilerin hepsi notlarını incelemeyi bıraktıktan iki saat sonra tekrar buluşulmuş ve on çoktan seçmeli sorudan oluşan Sucul Ekosistemde Kirletici Birikimi Başarı Testi (SEBAT) uygulanmıştır. Her doğru soru bir puan ve toplam test puanı on puan olarak belirlenmiştir. SEBAT'ta yer alan sorular Webb (1997)'in geliştirdiği yöntemine göre dört aşamada oluşturulmuştur. SEBAT'ta yer alan maddelerinin güvenilirlik ve geçerlik testi için alt-üst grup yöntemi uygulanmıştır (Thorndike, Cunningham, Thorndike ve Hagen, 1991). Her sorunun güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) değerleri (Thorndike ve ark., 1991) ile tüm testin güvenilirlik değerini belirlemek için Cronbach-Alpha değeri (Barlow ve Proschan, 1975) hesaplanmıştır. Testin ortalama p değeri 0.51, ortalama r değeri ise 0.45 ve ortalama a değeri 0.825 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için IBM SPSS Statistics 23.0 (Statistical Package for Social Science) programı kullanılmıştır. Gruplar arası farklılıkları belirleyebilmek içinse bağımsız örneklem t-testi, birden fazla örneğin aralarındaki ilişkinin araştırıldığı durumlarda ise ANOVA testi, grupların gelişimi veya aralarındaki bağımlı – bağımsız korelasyonun varlığı ise Spearman veya Pearson korelasyon katsayılarının belirlenmesi ile araştırılmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Notları inceleme ortalama süreleri G1, G2 ve G3 grup sırasına göre 19'34", 14'44" ve 16'58"dir. Notları inceleme süreleri bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). G2 diğer gruplara göre daha kısa sürede notları incelemeyi bitirmiştir. SEBAT'tan alınan puanların ise gruplara göre dağılımı G1, G2 ve G3 sırası ile 5.9, 8,7 ve 6,3 olarak belirlenmiştir. Ortalama SEBAT puanları bakımından G1 ile G2, G3 arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktayken ( $p<0.05$ ), G2 ve G3 bu bakımdan farklılık göstermemektedir. G2 diğer gruplara göre daha yüksek puan almıştır. Çalışma sonuçlarına göre hibrit (G2) tipte görsel öge içeren ders notuna çalışan öğrenciler geleneksel (G1) ve gerçekçi (G3) tipte görsel öge içeren notlara çalışan öğrencilere göre notları daha kısa süre incelemelerine rağmen daha başarılı olmuştur.

Çalışma sonuçları göstermektedir ki; doğru görsel öğeler ile hazırlanmış bir ders notunun öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine önemli bir katkı sağladığı gibi öğrencilerin öğrenme için harcayacakları zamanı da kısaltmaktadır. Öğrencilerin daha çok dijital ortamlarda ve öğretmenlerinden uzaktan öğrenim gördükleri COVID-19 dönemi içerisinde etkin bir öğrenme sunacak ders notunun hazırlanması öğrencilerin ders yükü azaltıp, başarılarını arttıracaktır. Çalışma, ders notlarını hazırlayan eğitimcilerin bu notları hazırlarken dikkat etmesi gereken bir noktayı da ortaya çıkarmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, uzaktan eğitim, görsel öge, başarı

#### Kaynakça

- Barlow, R. E., & Proschan, F. (1975). *Statistical theory of reliability and life testing: probability models*. Florida State Univ Tallahassee.
- Bungum, B. (2008). Images of physics: an explorative study of the changing character of visual images in Norwegian physics textbooks. *NordDiNa*, 4(2), 132–141.
- Bungum, B. (2013). Textbook images: how do they invite students into physics? *Physics Education*, 48(5), 648. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/48/5/648>
- Cook, M. (2008). Students' comprehension of science concepts depicted in textbook illustrations. *Electronic Journal of Science Education*, 12(1), 1–14. Retrieved from <http://ejse.southwestern.edu/article/download/7765/5532>

- Cui, C., Lin, P., Nie, X., Yin, Y., & Zhu, Q. (2017). Hybrid textual-visual relevance learning for content-based image retrieval. *Journal of Visual Communication and Image Representation*, 48, 367–374. <https://doi.org/10.1016/j.jvcir.2017.03.011>
- Dimopoulos, K., Koulaidis, V., & Sklaveniti, S. (2003). Towards an analysis of visual images in school science textbooks and press articles about science and technology. *Research in Science Education*, 33(2), 189–216. <https://doi.org/10.1023/A:1025006310503>
- Fauzi, I., & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during COVID-19: experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Lynch, M. (1988). The externalized retina: Selection and mathematization in the visual documentation of objects in the life sciences. *Human Studies*, 11(2–3), 201–234. <https://doi.org/10.1007/BF00177304>
- Mahmood, S. (2021). Instructional strategies for online teaching in COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 199–203. <https://doi.org/10.1002/hbe2.218>
- Marioni G., Hilligje van't L., & Jensen T. (2020). The impact of COVID-19 on higher education around the World. Retrieved from [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_COVID19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_COVID19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)
- Rončević, T. N., Ćuk, Ž., Rodić, D. D., Segedinac, M. D., & Horvat, S. A. (2019). An analysis of the high school students' abilities to read realistic, conventional, and hybrid images in general chemistry. *Journal of Baltic Science Education*, 18(6), 943–954. <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.943>
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 2019(4), 4–9. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Saverino, D. (2020). Teaching anatomy at the time of COVID-19. *Clinical Anatomy*, (April), 23616. <https://doi.org/10.1002/ca.23616>
- Schneider, S. L., & Council, M. L. (2020). Distance learning in the era of COVID-19. *Archives of Dermatological Research*, (0123456789), 3–4. <https://doi.org/10.1007/s00403-020-02088-9>
- Taber, K. S. (2015). Critical analysis of science textbooks: evaluating instructional effectiveness. *Teacher Development* (Vol. 19). <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.997982>
- Thorndike, R. M., Cunningham, G. K., Thorndike, R. L., & Hagen, E. P. (1991). *Measurement and evaluation in psychology and education*: Macmillan Publishing Co, Inc.
- Trung, T., Hoang, A. D., Nguyen, T. T., Dinh, V. H., Nguyen, Y. C., & Pham, H. H. (2020). Dataset of Vietnamese student's learning habits during COVID-19. *Data in Brief*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105682>
- Webb, N. L. (1997). Determining Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education. *Nise Brief*, 1(2), n2.

## 2018 Fen Bilimleri Dersi 8. Sınıf DNA ve Genetik Kod Ünitesi Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Şerife Tün, Mustafa Kışoğlu, Naim Uzun

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Son yıllarda önemi oldukça artan genetik kavramı canlı organizmalarda genlerin, genetik çeşitliliğin ve kalıtımın işleyişi olarak tanımlanmaktadır (Ibourk, Williams, Opperman, Cisterna, Nazar ve Xie, 2018). Günümüzde genetiğin beslenmeden hastalıkların tedavisinde kullanımına kadar pek çok uygulama alanı bulunmaktadır. 2020 yılında tüm dünyada ve Türkiye’de pandemi olarak ilan edilen COVID-19 salgının yayılımının önlenmesi amacıyla m-RNA teknolojisi kullanılarak geliştirilen aşılarda genetik biliminin uygulama alanına örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin genetiği değiştirilmiş organizmalar, hastalıkların önceden belirlenmesini sağlayan genetik testler, genetik kopyalama, cinsiyetin belirlenmesi ve canlılarda istenilen özelliklerin sonraki nesillere aktarılması gibi gen teknolojilerini anlayabilmeleri, genetik ve kalıtımla ilgili temel kavramları zihinlerinde anlamlı bir şekilde yapılandırmalarına bağlıdır (Cisterna, Williams ve Merritt, 2013; Cerrah Özsevgeç ve Kocadağ, 2013).

Fen bilimleri öğretim programında yer alan genetik ve kalıtım ile ilgili konular, ortaokul öğrencilerinin anlamakta güçlük çektiği biyoloji konularının başında gelmektedir (Güneş ve Güneş, 2005). Turan ve Koç (2018)’un sekizinci sınıf öğrencilerinin genetik kavramlarına ilişkin kavramsal anlama düzeyleriyle kavram yanılgılarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğrencilerin temel genetik kavramlarıyla ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte Ecevit ve Özdemir Şimşek (2017) tarafından yapılan çalışmada da ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerde karşılaştıkları kavram yanılgıları arasında kalıtımla ilgili konular da yer almaktadır. Alan yazında konuyla ilgili yapılan çalışmalara göre öğrencilerin genetik ve kalıtımla ilgili kavramları öğrenmede yaşadıkları zorluğun nedeni, bu konuların kompleks ve soyut kavramları içermesidir (Cisterna ve diğ., 2013). Özbudak ve Özkan (2014), kalıtım konusunun öğretiminde düz anlatım yönteminin kullanımının ve öğrencilere not tutturmanın, kalıtımla ilgili kavramların öğrenilmesinde ve kavramlar arası bağlantıların oluşturulmasında yetersiz kaldığını ifade etmiş, yapmış oldukları çalışmada insanda bazı kalıtsal özelliklerin öğretiminde 5E modeli gibi öğrenciyi etkin kılan öğretim etkinliklerinin akademik başarı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığını belirtmişlerdir.

Kazanım, bireylere eğitim yoluyla kazandırılmak istenilen davranışların öğretim programları içinde belirtilmiş halidir (Eke, 2015). Doğanıç ve Afacan (2020)’a göre hedef kazanımların doğru belirlenmesi eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkin şekilde yürütülmesini sağlar. Özellikle biyoloji dersi gibi soyut kavramların yoğun olduğu öğretim programlarında bilişsel kazanımların, öğretimi soyut kavramları anlamayı ve anlamlandırmayı sağlayacak şekilde tasarlanması oldukça önemlidir (Güngör Cabbar, Gültekin, Güneş, Aytaç ve Daşgın, 2020). Öğretim programlarında kazanımlar ilk kez Bloom ve arkadaşları tarafından bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda aşamalı olarak sınıflandırılmıştır (Doğan ve Burak, 2018). Bloom taksonomisi olarak isimlendirilen bu sınıflandırmada kazanımların bilişsel alanını bilgi, kavrama ve uygulamadan oluşan alt düzey basamaklar ile analiz, sentez ve değerlendirmeden oluşan üst düzey basamaklar oluşturmaktadır (Bloom, 1956’dan akt. Güngör Cabbar ve diğ., 2020). Bloom’un taksonomisi, 2001 yılında revize edilerek yatay sütunları bilişsel süreç boyutundan dikey sütunları ise bilgi boyutundan oluşan iki boyutlu bir hale getirilmiştir. Yenilenen taksonominin bilişsel süreç boyutunda hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları bulunurken bilgi boyutunda olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi basamakları yer almaktadır (Krathwol, 2002). Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir (2016), yenilenen Bloom taksonomisinin bilgi boyutu basamaklarının öğretmenlere, öğrencilere neler öğreteceği konusunda, bilişsel süreç boyutu basamaklarının ise öğrencinin aktif katılımının sağlanmasına ve edinilen yeni bilgilerin transferinin artırılmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

İlgili alan yazının incelenmesi sonucunda 2018 fen bilimleri dersi öğretim programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz edildiği sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür (Cangüven, 2019; Özcan ve Kaptan, 2019; Güngör Cabbar ve diğ., 2020; Avcı, Aslangiray ve Özyalçın, 2021). Yapılan bu çalışmada 2018 fen bilimleri dersi öğretim programında 8. Sınıfta yer alan “DNA ve Genetik Kod” ünitesi kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “2018 fen bilimleri dersi öğretim programı 8. Sınıf DNA ve Genetik Kod ünitesi kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

## Yöntem

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında 8. Sınıfta yer alan “DNA ve Genetik Kod” ünitesi kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilmesinin amaçlandığı ve analiz süreci devam eden bu çalışma doküman analizinin kullanıldığı nitel bir çalışma olarak planlanmıştır. Nitel olarak yürütülen çalışmada kullanılan önemli veri kaynaklarından birisi olan doküman analizi, araştırma konusu ile ilgili bilgilerin bulunduğu basılı ve elektronik materyallerin anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve bilgi geliştirmek amacıyla analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır (Bowen, 2009; Cansız Aktaş, 2019). Verilerin analizinde ise, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar altında bir araya toplanarak okuyucuların anlayabileceği şekilde ifade edilmesini sağlayan içerik analizi tekniği kullanılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında 8. Sınıfta yer alan “DNA ve Genetik Kod” ünitesine ait 13 kazanım (MEB, 2018) Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutuna göre analiz edilecektir. Kazanımların değerlendirilmesinde Anderson ve Krathwol (2001’den akt. Avcı, Aslangiray ve Özyalçın, 2021, s. 649)’un geliştirmiş olduğu iki boyutlu matris tablosu kullanılacaktır. Tablonun yatay satırları bilgi boyutundan, dikey sütunları ise bilişsel süreç boyutundan oluşmaktadır. Kazanımların tablodaki yerlerinin belirlenmesinde öncelikle bilgi birikimi boyutu için kazanımın isim, bilişsel süreç boyutu için kazanımın fiil grubu analiz edilecektir (Avcı, Aslangiray ve Özyalçın, 2021). Ardından bilgi boyutunun bulunduğu satır ile bilişsel süreç boyutunun bulunduğu sütunun kesişimi olan hücre kazanımın tablodaki yeri olarak belirlenecektir (Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Birden fazla fiil grubuna sahip olan kazanımlar değerlendirilirken, üst basamaktaki kategori hangisiyse kazanım oraya yerleştirilecektir (Avcı, Aslangiray ve Özyalçın, 2021). Çalışmanın güvenilirliği için iki biyoloji eğitimi uzmanının (1 doçent ve 1 profesör) görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenerek güvenilirlik sağlanmaya çalışılacaktır. Çalışmayı analiz eden uzmanların analizlerinin tutarlılığının hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994, s. 64)’ın önerdiği “Güvenirlik=Görüş Birliği / Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı” formülünden yararlanılacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında 8. Sınıfta yer alan “DNA ve Genetik Kod” ünitesi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz edilmesinin amaçlandığı ve analiz süreci devam eden çalışmada kazanımların, Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilgi ve bilişsel süreç boyutundaki yerlerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu sayede ünite kazanımlarının, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında hedeflenen amaçların gerçekleşmesine hizmet edip etmediği değerlendirilebilecektir. Nitekim, Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir (2016) Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz ettikleri çalışmalarında, kazanımların hangi bilgi çeşidine ve bilişsel sürece katkı sunduğunun belirlenmesinin; kimya öğretim programının analizini yapacaklara veri sağlaması açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte çalışma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda bir takım önerilerin geliştirilmesi ve sunulması planlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, DNA ve Genetik Kod Ünitesi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

## Kaynakça

- Avcı, F., Aslangiray, H. ve Özyalçın, B. (2021). 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının konu alanları ve sınıf düzeyi açısından yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 643-660.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cangüven, H.D. (2019). 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Cansız Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. Baskı) içinde (s. 113-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerrah Özsevgeç, L. ve Kocadağ, Y. (2013). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kalıtım konusundaki yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 83-96.
- Cisterna, D., Williams, M. ve Merritt, J. (2013). Students’ understanding of cells & heredity: patterns of understanding in the context of a curriculum implementation in fifth & seventh grades. *The American Biology Teacher*, 75(3), 178-184.

- Doğan, Y. ve Burak, D. (2018). 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 34-56.
- Doğanyigit, S. ve Afacan, Ş. (2020). Müzik dersi öğretim programı kazanımlarının “yenilenen Bloom taksonomisine” göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 517-528.
- Ecevit, T. ve Özdemir Şimşek, P. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 129-150.
- Eke, C. (2015). Dalgalar ünitesindeki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 345-353.
- Güneş, M.H. ve Güneş, T. (2005). İlköğretim öğrencilerinin biyoloji konularını anlama zorlukları ve nedenleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 169-175.
- Güngör Cabbar, B., Gültekin, S., Güneş, E., Aytaç, E. ve Daşgın, F. (2020). 2018 fen bilimleri ve biyoloji dersleri öğretim programlarındaki çevre kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 504-527.
- lbourk, A., Williams, M., Opperman, A., Cisterna, D., Nazar, C.R. ve Xie, Y. (2018). Young students’ understanding of the relationship between inheritance and variation of traits using structural equation modeling. *Science Education*, 102(6), 1201-1238.
- Krathwol, D.R. (2002). A revision of Bloom taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Miles, M. B., ve Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. (2nd Edition). California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara.
- Özbudak, Z. ve Özkan, M. (2014). İnsanda bazı kalıtsal özelliklerin 5E modeline dayalı etkinliklerle öğretiminin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 185-206.
- Özcan, C. ve Kaptan, F. (2019). 2018 yılı fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için uyarlanmış Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90.
- Turan, M. ve Koç, I. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin genetik kavramlarına ilişkin kavramsal anlamaları ve kavram yanlışları. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 107-121.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zorluoğlu, S.L., Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279.

## Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyolojik Çeşitliliğin Önemi ve Korunmasına Yönelik Kavramsal İlişkilendirme Düzeyleri

İzel Aslan, Ayça Türksal, Ferhat Karakaya, Mehmet Yılmaz

Gazi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Gazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Biyolojik çeşitlilik en basit ifadesiyle canlıların çeşitliliği olarak tanımlanabilir. Canlılar yaşadıkları çevre, yani ekosistemleri ile bir bütündür. Aynı zamanda sahip oldukları genetik yapı ile diğer canlılardan farklılaşır. Her tür kendine özgün belirli genlere sahiptir ve biyoçeşitlilik, yeryüzünde yaşayan tüm organizmaların genetik yapılarının tamamını temsil eder. Türkiye, zoocoğrafik konumu, topografyası, iklim değişiklikleri ve jeolojik devirlerdeki değişimlerden dolayı biyolojik çeşitlilik bakımından zengin bir özelliğe sahip olmuştur. Özetle, bu sıra dışı coğrafi konum ve iklimsel özellikler, ekosistem ve habitat çeşitliliğinin yanında olağanüstü bir tür çeşitliliğini ve genetik çeşitliliği beraberinde getirmiştir. Günümüzde bir ülke için en değerli hazine o coğrafya içindeki canlı kaynaklarını kapsayan biyolojik çeşitliliğidir. Bu nedenle temel ihtiyaçlarımızın karşılanmasında büyük bir rol oynamaktadır (Çevre ve Orman Bakanlığı (ÇOB), 2008; Orman ve Su İşleri Bakanlığı (OSİB), 2013; Bulut, 2019). İnsanlığın yaşam süresi boyunca doğadan ne kadar uzaklaşmak isterse istesin, insanlığın doğa üzerindeki etkisi arttırmaya devam etmektedir. Dünya üzerinde insanlığın gelişmişlik düzeyi ne kadar ileriye giderse gitsin, insanoğlunun varlığı, geçmişten bugüne doğanın sürekli var oluşuna bağlıdır (Bulut, 2019). Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de; hızlı nüfus artışı, kentleşme, sanayileşme, sürdürülemez üretim ve tüketim alışkanlıklarının artmasıyla birlikte bu etkenlerle doğru orantılı olarak doğal kaynak tahribatı çarpıcı boyutlara ulaşmıştır. Kaynakların kirlenmesi, çölleşme, iklim değişiklikleri, nesli tehlike altına giren türler, habitat tahribi; erozyon, sel, taşkın, çığ, heyelan gibi insan etmeni ile de hızlandırılan doğal afetlerle birleşerek insanın da bir parçası olduğu yaşamı yani biyolojik çeşitliliği süratle yok etmektedir. Dünya üzerinde insanlığın gelişmişlik düzeyi ne kadar ileriye giderse gitsin, insanoğlunun varlığı, geçmişten bugüne doğanın devamlılığına bağlıdır. Ancak doğanın kaynaklarının bilinçsiz bir şekilde kullanılması birçok doğal kaynağın yok olmasına neden olmaktadır. Yaşamın sürdürülebilmesi için doğanın sunduğu imkan ve yarar göz ardı edilememesi gerekmektedir. Doğal yaşama gerekli değer verilmesi aynı zamanda canlılığın ve biyolojik çeşitliliğin de değer görmesini sağlayacaktır (Bulut, 2019). Biyolojik çeşitliliğin zarar görmesini engellemek, önemini vurgulamak ve biyolojik çeşitliliği korumak bütün insanların ortak sorunu olması gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde biyolojik çeşitlilik eğitimi için bilgi, değer, görüş, koruma eğilimi açısından bir dizi araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Ateş, 2010; Çolak, 2012; Dervişoğlu, 2007; Menzel ve Bögeholz, 2009; Öznacar, 2005; Bilir ve Özbaş, 2017). Bu çalışma biyoloji öğretmen adaylarının, biyoçeşitliliğin önemi ve korunmasına yönelik zihinlerinde belirledikleri kavramsal çerçevenin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel boyut olarak çalışmada öğretmen adaylarının yapılandırılmış görüşme formu doldurmaları istenmiştir. Nicel verilerin toplanmasında ise, kelime ilişkilendirme testinden yararlanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu 3 adet soru yöneltilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Yapılandırılmış görüşme formu; hazırlanmadan önce araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu alan uzmanları tarafından incelenmiş ve uygunluğu belirtilmiştir. Kelime ilişkilendirme testinde ise, insanların kavramlar arasında ilişki kurup kurmadığını belirlemek için düzenlenmiş bir tekniktir. Kelime ilişkilendirmede bir ya da bir kaç uyarıcı verilir ve kısa bir sürede insanların uyarıcı ile ilgili ilişki kurdukları kelimelerin yazılması istenir (Atasoy, 2004). Testi oluşturmak amacıyla ekoloji ünitesinden biyolojik çeşitlilik ile ilgili iki tane kavram belirlenmiştir. Kelime ilişkilendirme testinde uyarıcı olarak yer alan biyolojik çeşitlilik önemi ve biyolojik çeşitlilik korunması terimleri alt alta beş kez tekrarlanmıştır ve öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik önemi ve biyolojik çeşitlilik korunması ile ilgili akıllarına gelen ilk beş kelimeyi bir dakika içinde yazmaları istenmiştir. Öğrenciler bu süre içerisinde anahtar kavram ile ilişkili olduğunu düşündüğü kelimeleri sırayla yazmıştır. Öğrencilerin testteki her bir kavrama eşit süre ayırmaları amacıyla her kavram için verilen süre dolduktan sonra bir sonraki anahtar kavrama geçilmiştir. Testin uygulanma aşamasında anahtar kavram ile ilgili cümle yazılmasına dikkat gösterilmiş ve verilerin analizi aşamasında yazılan bu cümleler tek tek incelenmiştir. Uygulamada her bir kavram bir sayfaya gelecek şekilde hazırlanmıştır. Araştırmanın yaklaşımına uygun olarak planlanan veri toplama araçları tüm öğrencilere aynı sürede uygulanmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırma, Ankara’da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 50 biyoloji öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Biyolojik çeşitliliğin tehdit altına alan dört büyük sorun; (1) habitatların tahrip edilmesi, (2) aşırı kullanma, (3) besin zincirinin bozulması ve (4) yabancı türlerin sokulması olarak akademik kaynaklarda belirtilmiştir. Biyolojik çeşitlilik kavramı ile ilgili bilgi sahibi oldukları ancak biyolojik çeşitliliğin önemi ve korunması için gerekli kavramsal ilişkilendirmeleri zihinlerinde gerçekleştiremedikleri düşünülmektedir. Bu durumun nedeni olarak, biyolojik çeşitliliği tehdit eden dört büyük sorunun neler olduğu konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları düşünülmektedir. Ancak daha önce ekoloji dersi alan öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğin önemi ve korunmasna yönelik farkındalıklarının ekoloji dersi almayan öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Biyolojik çeşitlilik kavramının farkında olmalarına rağmen biyolojik çeşitliliğin düzeyleri ve etki alanlarını kolayca genelleyemedikleri görülmesi beklenmektedir. Çalışma sonucu olarak öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğin öneminin farkında olmadıkları için zihinlerinde kavramsal ilişki kurmakta zorlanacakları düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Biyoloji eğitimi, Biyolojik çeşitlilik, Kelime ilişkilendirme testi

## Kaynakça

- Atasoy, B. (2004). Fen öğrenimi ve öğretimi (2. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Çelik, İ. (2010). Biyoçeşitlilik Ne kadar Değerli. *Bilim Teknik Dergisi*, 516, 50-53.
- Bilir, A., & Özbaş, S. (2017). Lise öğrencilerinin küresel ve yerel biyolojik çeşitlilik kaybına yönelik problem algısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 97-108.
- Bilir, A., & Özbaş, S. (2017). Lise öğrencilerinin küresel ve yerel biyolojik çeşitlilik kaybına yönelik problem algısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 97-108.
- ŞAHİN, Ü. G., & Hakan, S. E. R. T. (2018). İlköğretim öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalıklarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 801-812.
- Yüce, Z., & Önel, A. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitliliğe İlişkin Kavramsal İlişkilendirme Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 326-340.
- Çevre ve Orman Bakanlığı. (2008). Ulusal Biyolojik Çeşitlilik Stratejisi ve Eylem Planı, (1. Baskı), Ankara: Tasarım Ofset. <http://www.nuhungemisi.gov.tr/DosyaRaporSunum/Belgeler/bb951776-e874-40ce-842b-d90ae82b6381.pdf> adresinden 03.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (t.y.a). Biyolojik Çeşitlilik. <http://webdosya.csb.gov.tr/csb/dokumanlar/egitim0006.pdf> adresinden 18.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişim Yeterlilikleri

Sema Öngören

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme programlarının istenilen nitelikte öğretmen yetiştirmek için bazı standartlara sahip olması gerekmektedir. Her ülke bu standartları öğretmen yeterlikleri çalışmalarını doğrultusunda belirlemekte ve bu yeterlilikler yükseköğretim kurumlarında öğretim programlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında referans olma özelliği taşımaktadır (ÖYGGM, 2017). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi, öğretim uygulamalarını geliştirmek için gerekli temel mekanizma olarak kabul edilir (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995). Mesleki gelişimi dinamik bir süreçtir ve öğretmen yetiştiren kurumlar ile öğretmen adaylarının kendi öğrenmeleri bu süreçte kritik rol oynar (Desimone, 2009). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri çeşitli öğrenme fırsatlarında aktif olarak yer almaları yoluyla gelişir ve bireysel özellikler öğretmen adaylarının bu öğrenme fırsatlarını kullanma derecesini etkiler (Kunter, Kleickmann, Klusmann ve Richter, 2013). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri öğretim programlarının onlara sunduğu fırsatları doğru şekilde değerlendirmeleri ile gelişir.

Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlilik alanından oluşmaktadır. Bu yeterlilik alanlarının altında 11 yeterlilik alanı ve bu yeterliliklere ilişkin 65 gösterge yer almaktadır. Tutum ve değerler alanının altında yer alan kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik alanı; öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişime ilişkin çalışmalara katılmayı içermektedir (ÖYGGM, 2017). Bu çalışmada öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinden tutum ve değerler alanı alt boyutu olan mesleki gelişim yeterlilikleri ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yönelik yaptıkları çalışmalar, mesleki gelişim yönünden kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve mesleki yönden kendilerini geliştirmek için yapmayı planladıkları çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri eğitim süreçlerinin verimliliği açısından değerlendirilmesi gereken bir konudur. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlikler konusunda kendilerine ilişkin değerlendirmeleri, hangi konularda desteklenmeleri gerektiğini ortaya çıkarmaya hizmet edecektir. Literatürde öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini değerlendirmeye yönelik çalışmaların (Aslan ve Bakır, 2017; Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan, 2019; Gürler ve Tekmen, 2020; Köroğlu ve Sivacı, 2017; Stürmer ve Seidel, 2015; Sumarni ve diğerleri, 2019; Ünlü ve Erbaş, 2018) yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmen adaylarının mesleki gelişim yeterliklerinin değerlendirilmesi hangi konularda kendilerini geliştirmeleri gerektiği hususunda onlara rehber olabilir.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişim yeterliliklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince mesleki gelişimleri için yaptıkları çalışmalar,
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişim yönünden kendi yeterliliklerine ilişkin değerlendirmeleri,
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri için yapmayı planladıkları çalışmaların incelenmesi olarak belirlenmiştir.

### Yöntem

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişim yeterliliklerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, güncel bir olguyu ayrıntılı olarak inceleyen, neden ve nasıl sorularına cevap veren araştırma yöntemidir (Yin, 2014). Öğretmen adaylarının mesleki gelişim için neler yaptıkları, kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve neler yapmayı planladıkları durum çalışması ile incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 23 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Benzeşik örnekleme yönteminde katılımcılar birbirine yakın özellikte olurlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın verileri 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış

görüşme formu, görüşme yapılan kişiye kendini ifade etme kolaylığı sağlar ve ele alınan konunun bütün boyutları ile ilgili bilgi edinmeye yardımcı olur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve analizde dört aşamalı süreç izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analizin ilk aşamasında veriler ayrıntılı bir şekilde incelenerek benzer ifadeler kodlanmıştır. İkinci aşamada kodları temsil eden temalar bulunmuş, üçüncü aşamada ortaya çıkan kodlar ve temalar düzenlenmiştir. Son aşamada bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Katılımcı görüşleri, katılımcı kodları kullanılarak doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişim yeterliliklerinin incelendiği bu çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki gelişim için yaptıkları çalışmalar, kendi yeterliliklerine ilişkin değerlendirmeleri ve mesleki gelişim için yapmayı planladıkları çalışmalara yönelik bulgular elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişim için yaptıkları çalışmaların; eğitim semineri, sertifikalı eğitim, konferans, kitap okuma, TÜBİTAK projesi, uzmanları takip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki gelişim yeterliliklerine yönelik kendilerini; yeterliyim, gelişmeye ihtiyacım var ve yeterli değilim şeklinde değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki gelişime yönelik yapmayı planladıkları çalışmaların; eğitim semineri, yenilikleri takip etme, kitap okuma ve yüksek lisans yapma olduğu bulunmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda lisans eğitimi boyunca öğretmen adaylarının dersler dışında farklı çalışmalarla mesleki yönden desteklenmesi önerilebilir. Öğretmen adaylarının yeterliliklerini geliştirmek için daha fazla uygulamalı çalışmalara yer verilebilir. Öğretmen adaylarının kendilerini mesleki yönden geliştirmeleri için mesleki rehberlik çalışmaları yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, öğretmen adayı, mesleki yeterlilik, gelişim

### Kaynakça

- Aslan, M. ve Bakır, A. A. (2017). Evaluation of prospective teachers in terms of academic self-efficacy and professional competence. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 553-563.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215.
- Darling-Hammond, L. ve M. W. McLaughlin. 1995. Policies that Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations ve measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Gürler, S. A. ve Tekmen, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 158-168.
- Köroğlu, M. ve Sivacı, S. Y. (2017). Öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 471-483.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. ve Richter, D. (2013). The development of teachers' professional competence. In *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 63-77). Boston: Springer.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM) (2017). *Öğretmen mesleki genel yeterlilikleri*. Erişim tarihi: 05. 03. 2021, Erişim adresi: [http://www.kamudanhaber.net/images/upload/OYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYLYKLERY.pdf](http://www.kamudanhaber.net/images/upload/OYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYLYKLERY.pdf)
- Stürmer, K. ve Seidel, T. (2015). Assessing professional vision in teacher candidates: Approaches to validating the observer extended research tool. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 54.

Sumarni, S., Ramadhani, R., Sazaki, Y., Astika, R. T., Andika, W. D. ve Prasetyo, A. E. (2019). Development of "child friendly ICT" textbooks to improve professional competence of teacher candidates: A case study of early childhood education program students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(3), 643-658.

Ünlü, H. ve Erbaş, M. K. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve mesleki kaygıları. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 15-25.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. California: SAGE Publications.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorularının Türevlerinin ve Bilişsel Düzeylerinin Belirlenmesi

Kübra Demir, Yılmaz Soysal

Istanbul Aydın Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğretmenler sınıfta çeşitli amaçlar için sorular sorarlar. Öğretmen soruları 1960'ların sonlarından bu yana sınıf içi öğretimin iyileştirmesi açısından araştırma konusu olmuştur (Morse, Rogers, Tinsley, & Davis, 1969; Cadzen, 1988; Stevens, 1912; Pontecorvo & Sterponi, 2002; Soysal, 2018). Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde oluşan anlık değişimler öğretmen sorularının türevleri ve içerdiği bilişsel talep ile yakından ilgilidir (Soysal, 2018). Öğretmen soruları, çocuğun etkili bir biçimde düşünmesini sağlar ve problemlere söylesel bir yol ile çözüm aramasına destek olur (Wilensky, 1991; Pontecorvo & Sterponi, 2002). Çünkü öğretmenler sorular yönelttiğinde çocuklar bu sorulara karşılık cevaplar ararlar. Örneğin; "Sonbahardan sonra hangi mevsim geliyor?" düşük düzeyde bilişsel talep içeren bir sorudur. Çünkü çocuklar bu soru için mevsimleri "hatırlar" ve yanıtlar. Bloom Taksonomisi (Anderson, vd., 2001) açısından bakıldığında bu soru "hatırlama, geri çağırma" düzeyine karşılık gelmektedir. Öğrencilerden beklenen bilişsel çıktının üst düzeyde olması için öğretmen sorularının da benzer düzeyler içermesi gerekmektedir. Örneğin; "O zaman yerdeki herhangi bir taşı suya koyalım ve büyüsün kıtaları oluştursun. Olur mu?" Bu soru için öğrenenler cevaplarının içerisinde yer alan çelişkileri değerlendirmek, yargılamak durumdadırlar. Bu da daha yüksek düzeyde bir bilişsel çaba gerektirmektedir. Bu durum şunu gösterir; öğretmenlerin olasılıklı düşünme yönelik sordukları sorular, cevapların da bu yönde olmasını sağlar (Chapell, Craft, Burnard, & Cremin, 2008). Öğretmen sorularının türlerinin öğrencilerin sınıf içerisinde oluşan bilişsel katkılarına olumlu/olumsuz etkisi vardır ve bu etkileşim söylem-biliş ilişkilerini oluşturmaktadır (Gee & Green, 1998). Öğretmen soruları bağlamında söylem olgusu şu şekilde tanımlanabilir: öğretmenin soru türlerini kullanarak ya da sorularını çeşitli öğretimsel amaçlara hizmet ettirerek öğrenenler için öğrenme fırsatları yaratması ve sürdürmesidir (Gee & Green, 1998). Biliş ise şunu ifade eder: öğrenenler öğretmenlerin çeşitlenen sorularına cevap verirken bir bilişsel çaba harcarlar ve bu çabanın derecesini öğretmen sorularının niteliği ve türevi belirler (Gee & Green, 1998). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin genelde düşük düzeyde bilişsel çaba gerektiren anlama-hatırlama sorularını tercih ettiklerini göstermektedir (Massey, 2004; Dovigo, 2016; Bay & Alisanoğlu, 2012). Ayrıca öğretmen soruları erken çocukluk döneminden ziyade ilköğretim ve sonrasında çalışılmıştır (Lee, Kinzie, & Whittaker, 2012). Bu nedenle erken çocukluk döneminde öğretmen sorularının türlerinin ve içerdiği bilişsel taleplerin incelenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amaçları şu şekildedir:

1. Okul öncesi öğretmenlerin öğretimsel süreç boyunca kullanmış olduğu soru türlerini belirlemek
2. Bu soru türlerinin "öğrenenler tarafından" hangi düzeyde bilişsel talep yarattığını tespit etmektir.

### Yöntem

Araştırma sorularına delil temelli bir cevap bulabilmek amacıyla nitel yaklaşım tercih edilmiştir. Çalışma bağlamında belirli bir zaman aralığında gerçekleşen anlamların öğretmenin soru sorma türlerine nasıl bağlandığı incelenmiştir. Kısacası durum çalışması yaklaşımıyla öğretmen soruları derinlemesine analiz edilmiştir (Mercer, 2004). Bu amaçla çalışma kapsamında bir okul öncesi öğretmenin sınıf içindeki söylemlerinin (öğretimsel ve pedagojik) bilişsel düzeyleri saptanmış, soru sorma "pratikleri", "stratejileri" ya da "türleri" belirlenmiş ve bunların içine gizli ya da direkt olarak gömülü olan "bilişsel talepler" belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları bir okul öncesi öğretmeni ve 16 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmenin 10 dersi video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Uygulamanın konuları; fen etkinlikleri (doğal afetler, maddenin halleri vs.) ve Türkçe-dil etkinlikleri şeklindedir. Öğretmenin ders kapsamında yaptığı sınıf-içi uygulamalardan elde edilecek olan konuşmalar deşifre edilmiştir. Elde edilen veriler sosyokültürel yaklaşımın bir kolu olan sistematik gözlem aracılığıyla analiz edilmiştir (Mercer, 2004). Sistematik gözlemler iki aşamada gerçekleştirilmiştir: kodlama ve sayma. Öğretmenin soruları; "türev analizi" ve "bilişsel talep analizi" olmak üzere iki kategoride çözümlenmiştir. Video kayıt cihazı ile toplanan veriler oluşturulan kataloglar aracılığıyla cümle bazında analitik olarak analiz edilmiştir. Soru türevleri "Öğretmen Soruları Katalogu" kullanılarak çözümlenmiş olup bu katalog yöneltilen soruların türleri ya da söylesel işlevleri açısından kodlanması amacıyla teori temelli ve veri yönelimli olarak oluşturulmuştur (EK1, Tablo1: ÖSSK). Sonrasında, analitik bir biçimde kodlanan soru tipleri (türleri, söylesel işlevleri) ve içerdiği bilişsel talepleri kategorilere yerleştirilmek amacıyla "Revize edilmiş Bloom Taksonomisi" katalogu oluşturulmuştur. Soru türlerinin bilişsel talepleri revize edilmiş Bloom Taksonomisi (Anderson, vd., 2001) ile belirlenmiştir (EK1, Tablo2: RBT). Sonrasında tüm soru türleri ve bilişsel talepler için yığılmalı oranlar hesaplanmıştır.

Böylece hangi soru türevi ya da türevlerinin hangi bilişsel talebi ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Her bir soru için atanan kodların güvenilirliğini arttırmak amacıyla video-içi ve videolar-arası atanan kodlar karşılaştırılmış ve benzerlikleri yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen sınıf içerisinde farklı sıklıklarla belli soru türlerini kullanmışlardır.

- “İletişimsel soruları (Nasıl anlamadım biraz daha açıklayabilir misin?)” %42,25 oranında ve Bloom Taksonomisinde anlama (düşük)
- “İzleme soruları (Bir saniye biz başka bir şey konuşuyoruz)” %12,86 oranında, anlama (düşük) ve analiz (orta)
- “Değerlendirme soruları (Denizin altında mı büyüyor diyorsun? Katılanlar var mı?)”%6,82 oranında, değerlendirme (yüksek)
- “Çeldirme soruları (O zaman yerdeki herhangi bir taşı suya koyalım ve büyüsün kıtaları oluştursun. Olur mu?)”%4,66 oranında, analiz (orta) ve değerlendirme (yüksek)
- “Delillendirme soruları (Bir dakika uzayın soğuk olmadığını nereden biliyorsunuz?)”%3,02 oranında, anlama (düşük)
- “Gözlem soruları (Hangisi daha önce düşmüş?)” %2,38 oranında, anlama (düşük)
- “Karşılaştırma soruları (Ağırlar mı daha önce düşer hafifler mi?)” %1,36 oranında, anlama (düşük)
- “Tahmin soruları (Peki, kıtalar dünya üzerinde hareket ediyor mu sizce?)”%6,06 oranında, anlama (düşük)
- “Çıkarım soruları (Yer çekimi o zaman dünyanın içinde mıknaş gibi bir şey mi?)”%5,48 oranında ve anlama (düşük) düzeyinde bilişsel talep içerir.

Öğretmenlere onların soru tipleri ve bunların oranlarının durumu delil temelli bir biçimde gösterilebilirse, değişim süreçlerine motive olacak ve öğrenen-merkezli öğretimsel süreçleri sınıf içi pratiklerine engaje edebileceklerdir (Dantonio, 1990; Fairbain, 1987; Joyce & Showers, 1983; Bay & Alisanoğlu, 2012). Bulguların öğretmen sorularının profesyonel mesleki eğitim faaliyetlerine önemli bir katkı sağlayacağı beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** söylem analizi, öğretmen soruları, bilişsel katkı, okul öncesi eğitimi, öğretmen eğitimi

### Kaynakça

- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, J., vd. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy*. New York: NY: Longman.
- Bay, N., & Alisanoğlu, F. (2012, Aralık). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerine Uygulanan Soru Sorma Becerisi Öğretim Programının Öğretmenlerin Sorularının Bilişsel Taksonomisine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 80-93.
- Fairbain, D. (1987). The art of questioning your students. *The Clearing House*, 61(1), 19-22.
- Cadzen, C. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Chapell, K., Craft, A., Burnard, P., & Cremin, T. (2008). Question-posing and question-responding: the heart of 'Possibility Thinking' in the early years. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 28(3), 267-286.
- Cheminais, R. (2008). *Every Child Matters: A Practical Guide for Teaching Assistants*. Routledge.
- Dovigo, F. (2016). Argumentation In Preschool: A Common Ground For Collaborative Learning In Early Childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 818-840.
- Gee, J., & Green, J. (1998). Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A. *Review of Research in Education*, 23(1), 119-169.
- Joyce, B., & Showers, B. (1983). *Power in staff development through research on training*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



- Lee, Y., Kinzie, M., & Whittaker, J. (2012). Impact of Online Support for Teachers' Open-Ended Questioning in Pre-K Science Activities. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(568-577).
- Massey, S. L. (2004). Teacher–Child Conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227-231.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistic*, 1(2), 137-168.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1991). *Teaching, Questioning and Learning*. New York: Londra; New York: Routledge.
- Morse, K., Rogers, V., Tinsley, D., & Davis, O. (1969). Studying the Cognitive Emphases of Teachers 'Classroom Questions'. *Research In Review*, 711-719.
- Pontecorvo, C., & Sterponi, L. (2002). Learning to Argue and Reason Through Discourse in Educational Settings. *Cultural-Historical Psychology*, 19-29.
- Soysal, Y. (2018). Determining the Mechanics of Classroom Discourse in Vygotskian Sense: Teacher Discursive Moves Reconsidered. *Research in Science Education*, 1-25. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9747-2>
- Stevens, R. (1912). The question as a measure of efficiency in instruction: A critical study of classroom practice. *New York, NY: Teachers College, Columbia University*.
- Wilén, W. (1991). *Questioning Skills, for Teachers. What Research Says to the Teacher. Third Edition*. Washington: National Education Association.

## Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Güncel Rakamların Analizi: OECD Verilerine göre Öneriler

Hasan Tabak, Berat Ahi

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitim, refah düzeyinin artırılması için bir yatırım aracıdır. Eğitim yatırımlarını eşit duruma getirmek için okullaşma politikaları oluşturulmaktadır. Ancak yapılan ve yapılacak eğitim yatırımları var olan eşitliklerin görmezden gelinmesi anlamına gelmemektedir. (Brighouse, Ladd, Loeb ve Swift, 2015; Hanushek, 1999). Her ne kadar çocuklar hem bireysel (zihinsel gelişim, düşünme becerisi vb.) hem de sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan eşit olmasa da eğitim kademesi bakımından düşünüldüğünde okul öncesi eğitim veya ilköğretim kademesinde bu tür farklılıkların bir takım uygulamalarla en aza indirilmesi gerekmektedir (Dunne, 2010). Nüfus projeksiyonları ve küresel dinamikler de göz önüne alındığında çağ nüfusunda artış olması beklenmekte (Heyneman, 1995), artan üniversite sayısı ve zorunlu eğitimin 12 yıla çıkmasıyla da birlikte okullaşma oranlarının da artacağına ilişkin öngörülerde bulunulmakta, bu durum da eğitime olan talebin artarak devam (DPT,2000; DPT,2006; YÖK, 2007; TÜBİTAK, 2005) edeceğini düşündürmektedir. Özellikle Türkiye’de 1997-1998 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir. 11/04/2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla zorunlu eğitim süresi 2012-2013 yılından itibaren 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Eğitim kademeleri ise birinci kademe 4 yıl süreli ilköğretim, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olmak üzere belirlenmiştir. 12 yıllık zorunlu eğitim süresine geçilmeden önceki zaman diliminde özellikle okul öncesi eğitimin artması ile birlikte ilköğretimde ve dolayısıyla ortaöğretimdeki okullaşma oranlarında artış gerçekleşmiştir. Nihai olarak Türkiye’de okul öncesi eğitimde ortalama (3-4-5 yaş) okullaşma oranı %39.11 (MEB, 2020). Bu orana bakıldığında ve 2023 eğitim vizyon belgesi başta olmak üzere diğer belgelerde de (1) erken çocukluk eğitim hizmetinin yaygınlaştırılması; (2) erken çocukluk eğitim hizmetlerine yönelik bütünlük bir sistem kurulması; (3) şartları elverişsiz gruplarda eğitimin niteliği artırılması (MEB; 2018) ortak politika hedeflerini görmek mümkündür. Bu kapsamda araştırmada OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development / Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü] verilerine göre ülkelerin 3-4-5. yaş gruplarında erken çocukluk eğitiminde kayıt yaptıran oranlarının karşılaştırmalı analiz yapılması ve Türkiye’nin mevcut durumunun değerlendirilerek politika önerilerinde bulunmak amaçlanmıştır.

### Yöntem

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı’nın (Organisation for Economic Co-operation and Development - [OECD]) verileri ve diğer istatistiklerine dayalı olarak, mevcut verileri betimleyen bir derleme çalışmasıdır. Bu kapsamda Dünya’da okul öncesi eğitime kayıt yaptıran oranlarına yaşa bağlı olarak odaklanılmış genel olarak irdelendiğinde eğitim sisteminin ilk girdi kademesi okul öncesi eğitim dikkate alınarak çeşitli çıkarımlar yapılmıştır. Bu amaç içerisinde araştırma nitel araştırma tekniklerinden birisi olan doküman incelemesi tekniğiyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi tekniği araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı metinlerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan bu araştırmada da OECD’ye ait güncel raporlar, araştırmanın olgusu olarak kabul edilen “okul öncesi eğitim” göz önünde bulundurularak incelenmiştir. İnceleme doküman inceleme tekniği gereğince; (I) dokümanlara ulaşma, (II) özgünlüğü kontrol etme, (III) dokümanları anlama ve son olarak (IV) veriyi analiz etme şeklinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamının yayımlanmış OECD raporu derinlemesine incelenerek belirli çıkarımlara ulaşmayı hedeflediğinden araştırma problemine uygun olarak doküman inceleme tekniği üzerinde modelleme yapılmıştır.

Verilerin inandırıcılığı ve aktarılabilirliğinin sağlanabilmesi adına veri çeşitleme (triangulation) yapılmıştır. Veri çeşitlemesi için araştırmacılar dışında iki alan uzmanı da veriler üzerine yapılan yorumları incelemişler ve varsa itirazlarını sunmuşlardır. Yapılan görüşmeler sonucunda araştırmacının bulguları hakkında fikir birliğine varılmıştır. İnanırcılık araştırmada ele alınan orijinal metinden elde edilen bulguların gerçekliğine ve uygun ortamlarda yorumlanmasına dayanır. Araştırma kapsamında incelenen raporlar açık erişime sahip raporlardır ve orijinali internet ortamından kolayca bulunabilmektedir. Nitel araştırmalar genelleme kaygısı gütmediklerinden aktarılabilirlik önem kazanmaktadır. Elde edilen bulgular OECD raporu üzerinden yorumlanarak ulaşılan bulgulardır. Bu nedenle başka raporlarda doğrudan aynı sonuçlara ulaşamaz olsa da, bu raporun elde ediliş yöntemi ve başka ortamlara aktarılabilip yorumlanması önem kazanmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma temel amacı kapsamında 3-4 ve 5 yaşındaki okul öncesi eğitim almak üzere kayıt olma oranlarına bakılmıştır. Küresel olarak karşılaştırması yaşa göre ve ilk 5 ve son 5te bulunan ülkelerin oranlarına öncelikle odaklanıldığında 3 yaş grubunda ilk 5te bulunan ülkeler Birleşik Krallık; Fransa ve İsrail %100 devamında ise Belçika % 98.488 ve Danimarka % 98.312 son 5te ise Yunanistan % 30.411; Türkiye % 10.411; Kosta Rika % 5.607; Suudi Arabistan % 3.855 ve İsviçre % 2.462 ülkelerinin bulunduğu söylenebilir. 4 yaş grubunda ilk 5te bulunan ülkeler Fransa ve Birleşik Krallık % 100; Danimarka % 99.796; İsrail % 98.706 ve Belçika % 98.301 son 5te ise Kolombiya %71.817; Yunanistan %70.492; İsviçre % 48.526; Türkiye % 39.306 ve Suudi Arabistan %14.275 ülkelerinin bulunduğu söylenebilir. Son olarak ise 5 yaş grubunda ilk 5te bulunan ülkeler Fransa % 100; Hollanda % 98.906; Danimarka % 98.818; Endonezya % 98.498 ve İspanya 98.186 ve Belçika % 98.301 son 5te ise Türkiye %66.773; Suudi Arabistan %40.666; Avustralya %20.956; İrlanda %5.388 ve Yeni Zelanda %3.861 ülkelerinin bulunduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Zorunlu Eğitim Süresi, Karşılaştırmalı Eğitim

## Kaynakça

Brighouse, H., Ladd, H. F., Loeb, S., & Swift, A. (2016). Educational goods and values: A framework for decision makers. *Theory and Research in Education*, 14(1), 3-25. doi: 10.1177/1477878515620887

Devlet Planlama Teşkilatı (2000). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı. <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/2/plan8.pdf> adresinden alınmıştır.

Devlet Planlama Teşkilatı (2006). Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planı. <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/1/plan9.pdf> adresinden alınmıştır.

Dunne, A. (2010). *Dividing lines: examining the relative importance of between- and within-school differentiation during lower secondary education* (Unpublished PhD Thesis). European University Institute. DOI: 10.2870/72986.

Hanushek, E. A. (1999). Budgets, Priorities, and Investment in Human Capital. in Marvin H. Koster (ed.) (pp. 8-27), *Financing College Tuition: Government Policies and Educational Priorities*, Washington: DC AEI.

Heyneman, S. P. (1995). Economics of education: disappointments and potential. *Prospects*, 25(4), 559-583.

MEB. (2020). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. Ankara: MEB. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf) adresinden alınmıştır.

MEB. (2018). 2023 eğitim vizyonu. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A ve Şimşek H. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkinç

Yükseköğretim Kurulu (2007). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok\\_strateji\\_kitabi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_strateji_kitabi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b) adresinden alınmıştır.

## Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlik Stresi ile Çocuğun Okula Uyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Aysel Esen Çoban, Nilay Kaptan

Hacettepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi

### Problem Durumu

Çocuklar dünyayı çevresi ile olan ilişkileri doğrultusunda deneyimler ve bu ilişkiler onların gelişimde önemli bir paya sahiptir (National Scientific Council on the Developing Child, 2004). Özellikle okul öncesi dönemde ebeveynler çocukların temel eğitimcileridir (Foot, 2012) Bu bir sürpriz değildir. Biriken araştırmalar, bir annenin stresinin ve gebelikte yaşanan ilgili duygusal durumların, çocuğunun uzun süreli öğrenmesi, stres fizyolojisi, motor, bilişsel ve duygusal gelişimi, davranışları ve sağlığı için önemli olumsuz sonuçlar doğurabileceğini (Deater-Deckard, 2004) buna karşın ebeveynlerinin hassas, duyarlı, öngörülebilir bakımı ile büyüyen çocukların hayatta başarılı olmak için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirebileceklerini (National Center on Parent, Family and Community Engagement, 2013) göstermektedir.

Okul öncesi dönemde geliştirilebilecek becerilerden biri okula uyumdur. Çocuklarda okula uyum süreci hayati bir role sahiptir ve çocuğun tüm hayatının desteklendiği bir sütun olarak düşünülebilir (Chandel, 2017). Eğitsel açıdan uyum, öğrencilerin sahip olduğu çok boyutlu özellikler ile öğrenme ortamlarının ve okul kültürünün maksimum öğrenme için uyumlu olmak koşuluyla bir araya gelme derecesidir (Spencer, 1999). Okula uyum sağlayabilen çocuklar, bağımsız çalışabilirler, dikkatlidirler, etkinliklerde katılımcı, aktiftirler ve akademik yönden başarılıdırlar (Gülay, 2011).

Bunun yanında okula uyum, çocuğun sadece akademik başarısı ile değil aynı zamanda okula yönelik tutumları, endişeleri, sosyal destekleri, okul motivasyonları (Chandel, 2017) ve ebeveynlerinin stres düzeyi (Murray-Harvey ve Slee, 1998) ile ilgilidir. Ayrıca Deater-Deckard'a (1998) göre ebeveynlik davranışının çocukların stresi ve uyumu arasındaki ilişkilere aracılık ettiğine dair hipotez ebeveyn stresine ilişkin çalışmaların çoğunda yer almaktadır. Fakat ebeveynlik stresinin çocuklar ve aileler üzerindeki etkilerine ilişkin ilginin artmasına rağmen, ebeveynlik stresinin zaman içerisindeki değişimi ve doğası ile ilgili birçok soru hala devam etmektedir (Crnic ve diğerleri, 2005). Çünkü stresle ilgili araştırmalar, farklı yaş gruplarında arka plan değişkenleri, yaşam olayları ve okul uyumu arasındaki ilişkiyi karşılaştırmakta büyük oranda başarısız olmuştur (Murray-Harvey ve Slee, 1998). Ebeveynlik stresinin çocuğun okula uyumu üzerindeki etkisine ilişkin alan yazında bazı çalışmalara rastlamak mümkündür. Fakat rastlanan çalışmaların bir kısmında ebeveyn stresi ile çocuğun okula uyumu arasında korelasyon olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Anthony ve diğerleri, 2005; Crnic ve diğerleri, 2005) diğer bir kısmında iki değişken arasında yadsınamayacak bir ilişki olduğu bulgusunu destekleyen nitelikte (Slyke, 1965; Harvey ve Slee, 1998) sonuçlar yer almaktadır. Türkçe alan yazın tarandığında ise Türkiye'de ebeveynlik stresine ilişkin daha çok özel gereksinimli çocukların ebeveynleri ile çalışılan araştırmalara (Köksal ve Kabasakal, 2012; Gönülaldı, 2010; Aksoy ve Diken, 2009; Duygun ve Sezgin, 2003) rastlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı ebeveynlik stresi ile normal gelişim gösteren çocukların okula uyumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

### Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli ile desenlenmiştir. Bir grubun belirli niteliklerini ortaya koymak amacıyla verilerin toplanılmasını içeren çalışmalara tarama araştırması denilmektedir. Veriler; inanç, yetenek, bilgi, tutum gibi nitelikleri içermektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu araştırma, ebeveynlerin stres düzeyi ile çocukların okula uyumları arasındaki ilişki ve belli değişkenler açısından incelenmesini hedeflemektedir.

### Örneklem

Çalışmanın örneklemini eğitime devam eden 92 okul öncesi çocuktan oluşmaktadır. Veriler "Uygun Örnekleme Yöntemi" ile seçilen ve çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden okul öncesi dönemde çocuğu olan 92 ebeveyn ve bu ebeveynlerin çocuklarının öğretmenlerinden toplanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" ve "Ebeveynlik Stres Ölçeği" ölçme araçları kullanılarak elde edilmiştir.

Ebeveynlik stres ölçeği, Aydoğan ve Özbay (2017) tarafından geliştirilen likert tipi bir ölçektir ve normal gelişime sahip çocukların anne babalarının ebeveyn olmaya ilişkin olarak yaşamış oldukları stres durumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin tek boyuttan oluştuğu ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu ise

uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu ( $x^2/sd= 2.37$  ( $302.01/135=23.7$ ,  $RMSEA=.06$ ,  $CFI=.99$ ,  $GFI=.85$   $NNFI=.89$ ) bulgusunu göstermektedir.

Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği; Ladd, Kochenfender ve Coleman (1996) tarafından geliştirilmiş ve Önder ve Gülay (2010) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Güvenirlik çalışmaları sonucunda (Cronbach Alpha: .70,  $p < .01$ ) ölçeğin Türkçe formunun iç güvenirlige (tutarlığa) sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ölçeğin test- tekrar test uygulamaları arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r = .97$   $p < .01$ ).

#### Veri Analizi

Toplanan veriler nicel araştırmalarda kullanılan istatistiksel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Toplanan verilerin ön analizinde, verilerin normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmış ve bu doğrultuda analizde; Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ebeveyn eğitim düzeyi ve ebeveyn çocuk sayısı ile ebeveyn stresi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve ebeveynlerin ebeveynlik stres düzeyi ile çocukların okula uyumu arasında ilişkinin manidar bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Ebeveynlerin ebeveynlik stresinin ebeveyn eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için ANOVA uygulanmıştır. Analiz sonucunda ebeveynlik stresinin ebeveynlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır,  $F(5, 86) = .843$ ,  $p > .05$ . Ebeveynlerin ebeveynlik stresinin sahip oldukları çocuk sayısı bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçları ebeveynlik stresinin, sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir,  $F(3, 86) = 1.017$ ,  $p > .05$ . Ayrıca ebeveynlik stresinin ebeveynlerin yaşına göre değişip değişmediğini analiz etmek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonuçları ebeveynlik stresi puanının ebeveynlerin yaşı değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir,  $F(2, 89) = .442$ ,  $p > .05$ . Bulgular ebeveynlerin yaş, çocuk sayısı ve eğitim düzeyi ile ebeveynlik stresi puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak, çalışmada ebeveynlik stresi ve okula uyum puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Analiz sonuçları ebeveynlik stresi ile çocukların okula uyum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir,  $r=0.142$ ,  $p > 0,05$ . Bu bulgu ebeveyn stresi ile okula uyum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir

**Anahtar Kelimeler:** Okula Uyum, Ebeveynlik Stresi, Okul Öncesi Dönem

#### Kaynakça

- Aksoy, V., & Diken, I. H. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 59-70
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14(2), 133-154.
- Aydoğan, D. & Özbay, Y. (2017). Ebeveynlik Stres Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 2(2)
- Chandel, P. L. (2017). School Adjustment, Motivation and Academic Achievement among Students. *International Journal of Management and Social Sciences*, 332-348.
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(5), 314-332.
- Deater-Deckard, K. D. (2004). *Parenting Stress*. New Haven: Yale University Press.
- Duygun, T., & Sezgin, N. (2001). Zihinsel Engelli ve Sağlıklı Çocuk Annelerinde Stres Belirtileri, Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Algılanan Sosyal Desteğin Tükenmişlik Düzeyine Olan Etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Ankara).

- Foot, H. H. (2012). Parental participation and partnership in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 5-19.
- Fraenkel, R. Wallen, E. Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed.). New York: The McGraw-Hill Companies
- Gönülaldı, D. (2010). *Erken çocuklukta serebral palsi'li ve otistik çocuk annelerinin ebeveyn stres düzeylerinin yaşam doyumları ile ilişkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü,.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Köksal, G., & Kabasakal, Z. (2012). Zihinsel Engelli Çocukları Olan Ebeveynlerin Yaşamlarında Algıladıkları Stresi Yordayan Faktörlerin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 71-91.
- Ladd, G. W., Kochenfender, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103- 1118
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (1998). Family stress and school adjustment: Predictors across the school years. *Early Child development and care*, 145(1), 133-149.
- National Center on Parent, Family, and Community Engagement. (2013). *Positive Parent-Child Relationships*. Boston. [https://www.academia.edu/29314502/Positive\\_Parent-Child\\_Relationships\\_PARENT\\_FAMILY\\_AND\\_COMMUNITY\\_ENGAGEMENT\\_FRAMEWORK](https://www.academia.edu/29314502/Positive_Parent-Child_Relationships_PARENT_FAMILY_AND_COMMUNITY_ENGAGEMENT_FRAMEWORK) adresinden alındı
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young Children Develop in an Environment of Relationships: Working Paper No. 1*. <http://www.developingchild.net> adresinden alındı
- Önder, a. & Gülay, H. (2010). 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği' nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2(1), s.204-224
- Slyke, V. V., & Leton, D. A. (1965). Childrens Perception of Family Relationship and Their School Adjustment. *Journal of School psychology*, 9(1).
- Spencer, M. B. (1999). Social and Cultural Influences on School Adjustment: The Application of an Identity-Focused Cultural Ecological Perspective. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 1(34), 43-57. doi: [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_4)
- C32-348.



## Pandemiye Karşı Ebeveyn Tutumları ile 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

Necla Tuzcuoğlu, Esra Doğanay Koç

Marmara Üniversitesi, Uşak Üniversitesi

### Problem Durumu

Aile; toplumu oluşturan en küçük yapı ve bireyin toplum ile arasındaki bağın oluşmasını sağlama, neslin devamı, çocuğun bakım, eğitim ve sosyalleşme işlevlerini yerine getirmekte sorumlu, toplumun devamını sağlayan sosyal bir kurumdur (Erkan, 2015 s.3). Çocuklar ise ailelerini, onları seven ve onlara değer veren bireyler topluluğu olarak tanımlamaktadır (McHale ve Segal Sirotkin, 2019 s.140). Dinamik bir yapıya sahip olan aile, zaman içinde değişim ve gelişim ile birlikte yeniliklere ve ortaya çıkan durumlara uyum sağlaması, yeni durumlarla bütünleşmesi, süreç içindeki gelişimsel görevleri yerine getirerek her dönemin sağlıklı bir şekilde atlatılmasında büyük rol oynamaktadır (Nystul, 2016 p.534; Baran ve Yurteri Tiryaki, 2016 s.9). Karmaşık ve çok yönlü olan aile yapısı; zaman, kültür, çevre ve aile özellikleri gibi faktörlere göre değişim gösterebilmektedir. Bu ilişki yapısında çatışma, yakınlık, iletişim, etkileşim ve kabul edilen roller gibi yönler bulunmaktadır (Gülay, 2010 s.140). Aileler değişim ve gelişimle kendi sağlıklarını dengede tutarak sağlıklı toplumların oluşmasını beraberinde getirmektedir. Aileler kendi içinde küçük yapılarını oluşturarak çocuklarına kendi düşünce ve bilgilerini aktarma yoluyla onların da hayata hazırlanmalarını sağlamaktadır (Önder, 2011). Bu şekilde oluşan kişilerarası ilişkilerin hepsi yaşam deneyimlerinin temel bir parçası olmaktadır. İlişkiler ise genel olarak gözlemlenebilir davranış biçimlerinden daha soyut bir düzeyde örgütlenmiş etkileşim kalıpları, beklentiler, inançlar ve etkilerden oluşmaktadır (Sumsion, 1999). Birlikte yaşayabilme ve ilişki, iletişim halinde olma ise sosyal becerilerin kazanılmasını ve toplumsal olaylara değişimlere adapte olmayı beraberinde getirmektedir (Ekinci Vural, 2006). Aileler aynı zamanda çocukların bakım, korunma, sağlık ve eğitimlerinden de sorumludur. Özellikle 6 yaşına kadar çocukların temel alışkanlık ve becerilerini kazandırmada ailelerin büyük önemi vardır. Bu becerilerden birisi olan ve çocukların hayatlarını kolaylaştıracak olan öz düzenleme becerisini kazandırmak adına birey için en küçük sosyal çevre olan ailenin, zengin uyarıcı çevre olanakları oluşturarak destekleyici bir takım tutum, davranış ve alışkanlıkları sergileyerek doğru rol ve model olması gerekir (Öztabak ve Özyürek, 2018). Onların ilkökula ve toplumsal yaşama hazır olabilmeleri için ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuklarda görülen toplumsal yaşamdaki uyumsuzlukların ve yine çocukların okula hazırbuluşluklarının olumlu düzeyde olması gerekir. Çünkü bu faktörler çocukların öz düzenleme becerileri ile sürekli ilişki halindeki değişkenlerdir (Sop, 2016). Özellikle pandemi süreci toplumsal yaşamda büyük değişiklikler meydana getirmiştir. Bu değişimle birlikte aile yapısı, aile ilişkileri, günlük rutinler ve en önemlisi de tutumlarda değişimler olabileceği düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmada ebeveynlerin genel tutumları değil pandemi sürecinde nasıl bir tutum sergiledikleri incelenerek bu tutumların çocuğun öz düzenleme becerisi ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. İki konunun da okul öncesi dönemde önemli görülmesi ve alanda böyle bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle bu araştırmanın literatüre katkı sağlaması ve ebeveynler için bir kaynak oluşturulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı; pandemi sürecine karşı ebeveynlik tutumları ile 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Pandemi sürecine karşı ebeveyn tutumları ile 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri arasında ilişki bulunmakta mıdır?
- Pandemi sürecine karşı ebeveynlerin tutumları ve 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Bu çalışma pandemi sürecine karşı ebeveyn tutumları ile 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği ilişki tarama modelindedir.

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul, Samsun, Ankara, Çankırı, Uşak, Kastamonu ve diğer illerde bulunan 48-72 aylık çocuklar ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Belirlenen illerden araştırmaya dahil edilen toplam 145 çocuk ve ebeveyn bulunmaktadır. Çalışma grubu seçilirken hem büyükşehir hem de şehir statüsünde bulunan iller belirlenmiş, her iki açıdan da farklı şartlara sahip ortamların seçilmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmada çocukların ve ebeveynlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, ebeveynlerin pandemi sürecine karşı tutumlarını belirlemek için “Pandemiye Karşı Ebeveyn Tutumları Anketi” ve 48-72 aylık çocukları öz düzenleme becerilerini belirlemek için “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda çocukların ve ebeveynlerin; yaşadıkları şehir, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, ebeveynlerin yaşı, ebeveynlerin öğrenim durumu ve COVID-19 hastalığına yakalanma durumu değişkenlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Veri toplama sürecinde öncelikle araştırmanın tutarlı bir şekilde sürdürülebilmesi için büyükşehir ve şehirlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda ulaşılan illerdeki annelere açıklamalı haliyle Kişisel Bilgi Formu, Pandemiye Karşı Ebeveyn Tutum Anketi ve 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği link olarak gönderilmiştir. Araştırma etiği açısından annelere araştırma için gönüllü olup olmadıkları sorularak katılım için onayları alınmıştır. Anneler kişisel bilgi formu, ölçek ve anketi doldururken araştırmacılarla sürekli iletişim halinde olmuşlar ve sorularına cevap alabilmişlerdir. Bu sayede ölçü araçlarının tam ve eksiksiz doldurulması sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından toplanan her biri 149 adet olan 3 form ölçme süreci tamamlandıktan sonra tek tek incelenerek uygun olmayan 4 kişinin formları araştırma kapsamına alınmamıştır. Analiz ve değerlendirme 145 kişi üzerinden yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda; pandemi sürecine karşı ebeveyn tutumları ile 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca 5 yaş grubu çocukların Dikkat Boyutu, Engelleyici Kontrol Davranış Boyutu ve Öz Düzenleme Becerisinde; 36-40 yaş aralığında olan annelerin çocukları Dikkat Boyutu ve Öz Düzenleme Becerisinde; Lisansüstü mezunu annelerin çocukları diğer eğitim düzeylerine sahip annelerin çocuklarına göre; Dikkat Boyutu, Çalışma Belleği Boyutu, Engelleyici Kontrol Duygu Boyutu, Engelleyici Kontrol Davranış Boyutu ve Öz Düzenleme Becerisinde ve Ailelerinde COVID-19 salgınına yakalanma durumu gözlenen çocukların ise; Dikkat Boyutu, Engelleyici Kontrol Duygu Boyutu ve Öz Düzenleme Becerisinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** pandemi, ebeveynlik tutumları, öz düzenleme becerisi

### Kaynakça

- Baran, G. ve Yurteri Tiryaki A. (2016). Aile yaşam döngüsü, G. Baran (Ed.), *Aile yaşam dinamiği* içinde (s.1-32). Ankara: Pelikan.
- Ekinci Vural, D. (2006). Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- 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.3-48). Ankara: Anı.
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem.
- McHale, J. P. and Segal Sirotkin, Y. (2019). Coparenting in diverse family systems, m. h. bornstein (ed.), *handbook of parenting volume 3: Being and becoming a parent* in (p,157-166). New York: Routledge.
- Nystul, M. S. (2016). *Introduction to counseling an art and science perspective*. (5. Edition). Los Angles: Sage.
- Önder, M. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının aile eğitimi, *C. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-386.
- Öztabak, M. ve Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 385-395. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1544
- Sumsion, J. (1999). A Neophyte early childhood teacher’s developing relationships with parents: an ecological perspective, *Early Childhood Research & Practice*, 1(1), 2-15.
- Sop, A. (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazırbulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi*, (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların Belirlenmesi

Ayşen Gemici, Yunus Günindi

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Tüm dünyada etkileri görülen COVID-19 enfeksiyonu nedeniyle gerçekleşen pandemi sonucunda sağlık, eğitim ve sosyal yaşam gibi birçok alanda değişimler yaşanmıştır ve yaşanmaya devam etmektedir. Pandeminin önlenmesi için hem bireysel hem de toplumsal önlemler alınmakta; devletler yasa ve yönetmeliklerle durumu kontrol altında tutmaya çalışmaktadır. Sosyal mesafenin korunması, toplu yaşam alanlarında insan hareketlerinin düzenlenmesi gibi önlemler ön plana çıkmaktadır. Alınan önlemlerden birisi de eğitime fiziki olarak ara verilmesi ve derslerin uzaktan eğitim yoluyla devam ettirilmesidir (Mustafa, 2020).

Uzaktan öğrenme, yerden ve zamandan bağımsız olarak sunulabilen, bireylere eğitsel materyallerin elektronik ortamda uygun ve esnek olarak yapılandırılabilme, güncellenebilme ve farklı teknolojileri öğrenme sürecine katabilme, 7/24 kullanabilme gibi özellikler içeren çağdaş ve etkin bir öğrenme biçimidir (Yamamoto ve Altun, 2020).

Türkiye’de 11 Mart 2020 tarihinde ilk vakanın görülmesinin hemen ardından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Koronavirüse karşı alınan tedbirlere ilişkin açıklama yapmıştır (MEB, 2020). Bu tedbirler kapsamında ülke genelinde tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir.

Teknolojik cihazların (televizyon, bilgisayar, tablet, cep telefonu vb.) çocukların günlük yaşamına girdiği ve bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkilediği fikri gün geçtikçe daha da yaygınlaşmaktadır (Tüzün, 2002). Toplum tabanlı araştırmalar, erken çocukluk döneminde aşırı teknolojik cihaz kullanımının çocuklarda bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve motor gelişimde gecikmeler ile ilişki olduğunu göstermiştir (Pagani, Fitzpatrick, Barnett & Dubow, 2010). Dünya Sağlık Örgütü, 0-5 yaş arasında olan çocuklar için fiziksel aktiviteler, oturarak yapılan etkinlikler ve düzenli uykunun sağlıklı büyüme yardımcı olduğunu ve hareketsiz ekran süresini iki yaşından küçük çocuklar için tavsiye etmezken 5 yaşına kadar olan çocuklar için günde 1 saatten fazla olmaması gerektiğini tavsiye etmektedir (Detnakintra, Trairatvorakul, Pruksananonda, Chonchaiya, Positive, 2020).

Okul öncesi dönemde olan çocukların ekran önünde fazla zaman geçirmelerinin uygun olmaması ve okul öncesi eğitim alan çocuklara yönelik uzaktan eğitimde yeterli alt yapının bulunmamasından dolayı uzaktan eğitime en son geçen kademe olmuştur. Bu süreçte bazı öğretmenler yüz yüze eğitime devam ederken bazı öğretmenler Eğitim Bilişim Ağı (EBA), whatsapp, zoom gibi çevrimiçi bağlantılar üzerinden uzaktan eğitim yapmışlardır.

Metafor (zihinsel imge, mecaz), TDK (2011) tarafından “bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz” olarak tanımlanmaktadır. Metaforlar, incelenen kavramın nasıl algılandığını anlamaya yönelik çağrışımlardır. Metafor kavramı birçok kişi tarafından farklı yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011)’e göre metaforlar insanın doğayı ve çevresini anlamasına, yaşantı ve deneyimlerine anlam kazandırmasına olanak sağlayan araçlardır. Birey, metaforları yorumlarken ve kullanırken dağarcığında var olan bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumlarla hareket eder. Bu nedenle, metaforlar, metaforu oluşturan bireyin geçmiş yaşantılarından, ön öğrenmelerinden ve sosyal çevresinden de etkilenir. Bu açılarından, eğitim ortamlarında kullanılan metaforların önemli işlevleri vardır (Oğuz, 2009). Eğitim alanında da, araştırmacılar, metaforu, eğitim uygulamalarının mevcut durumunu anlamada güçlü bir araç olarak görmüşlerdir (Balci, 1999).

Tüm dünyada yaşanan COVID-19 pandemisinden dolayı Türkiye’de birçok kademede uzaktan eğitime geçilmiştir. Okul öncesi eğitim dönemi çocukların ekran başında çok fazla zaman geçirmelerinin uygun olmadığı bir dönemdir. Bu yüzden okul öncesi uzak eğitime en son geçen kademe olmuştur. Gerekli altyapının da yeterli olmaması okul öncesi dönemde uzaktan eğitimi zorlaştırmıştır. Bu gerekçelerden dolayı okul öncesinde vakaların durumuna göre yüz yüze ve uzaktan eğitim şeklinde sürekli değişiklikler olmuştur. Bu süreçte okul öncesi öğretmenlerinden bazıları yüz yüze eğitime devam ederken bazıları da uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim yönelik oluşturdukları algıların incelenmesi hedeflenmiştir. Metafor bireylerin bir kavram ile ilgili sahip oldukları algıların belirlenmesinde kullanışlı araçlardır. Bireylerin bir kavram hakkında sahip oldukları derinlemesine düşünceleri metaforlar sayesinde anlaşılabilir. Metafor belirlenirken genellikle o kavrama ait açıklama da istenir. Örneğin “Uzaktan eğitim ..... gibidir. Çünkü .....” şeklinde uygulanır. Kavramdan sonra istenen çünkü kısmı bireyin zihninde oluşan çağrışımın

sebebini açıklamaktadır. Bu şekilde bireyin belirli bir kavram hakkındaki algıları belirlenebilmektedir. Bu anlamda metafor yöntemi algıların belirlenmesinde etkili bir yöntem olmaktadır.

### Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algılarının metaforlar yolu ile belirlenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) nedeni ile araştırmada bu yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı Gaziantep ili merkez Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde aktif olarak görev yapmakta olan 95 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Bu çalışma verileri çevrimiçi oluşturulan bir formla toplanmıştır. Veri toplama aracında cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, eğitim şekli, çalıştığı kurum, mesleki deneyimi, mevcut sınıf yaş grubu ve uzaktan eğitim ile ilgili herhangi bir ön deneyimleri olup olmadığı sorulmuştur.

Saban (2009) metaforların bir veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi kavramı genellikle metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için; çünkü kavramına da yer verilerek katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe (veya mantıksal dayanak) sunmaları” için kullanılabileceğini ifade etmiştir (s. 285). Bu gerekçeden hareketlere öğretmenlere ‘Uzaktan eğitim ..... gibidir, çünkü .....’ cümlesini kendilerine göre tamamlamaları istenmiştir.

Katılımcıların çevrimiçi ortamda doldurdıkları formlar toplandıktan sonra ‘Uzaktan Eğitim’ kavramı için ürettikleri metafor örnekleri ve gerekçeleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Metaforların analizinde Saban'ın (2008) çalışmasında kullandığı ve aşağıda sunulan aşamalardan yararlanılarak veriler analiz edilmiştir.

- a) Kodlama ve Ayıklama Aşaması:** Bu aşamada üretilen metaforlar alfabetik sıraya dizilmiştir. Metaforlar ve yazılan gerekçeler incelenmiştir.
- b) Kategori Geliştirme:** Öğretmenlerin ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri birlikte ele alınarak kurdukları ilişki bağlamında kavramsal kategoriler oluşturulmuştur.
- c) Geçerlik ve Güvenilirlik Sağlanması:** Bu aşamada kavramsal kategoriler ve metaforların kategorilere göre dağılımının uygunluğunu tespit etmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Miles ve Huberman'ın (1984) formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik %95 olarak hesaplanmıştır.
- d) Kategori ve Metafor Dağılımlarının Sunulması:** İlgili kavramlara ilişkin oluşturulan kategoriler altında sınıflandırılan metaforların frekans ve yüzdeleri tablolar halinde sunulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen kategoriler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecini genel olarak yetersiz, zor ve verimsiz bir süreç olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmenler uzaktan eğitim sürecini öğrencilerin arasındaki fırsat eşitsizliğini ortaya çıkaran bir durum olarak da ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitim süreci ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğretmenler genel anlamda uzaktan eğitim süreci ile ilgili olumsuz algılara sahip olsalar da olumlu algılara sahip olan öğretmenlerin de olduğu araştırma sonucunda görülmüştür. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin öğrencilere sonsuz bir öğrenme alanı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitimle yapılan eğitimin daha kolay olduğunu ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır.

Tüm bunların yanında öğretmenlerin bir kısmı uzaktan eğitimin elverişsiz, zor ya da eşitsizliği ortaya çıkaran bir süreç olsa da yapılması gereken bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Pandemi sürecinde yapılabilecek en uygun eğitim şeklinin uzaktan eğitim olduğu yönünde algılar da bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** uzaktan eğitim, metafor, öğretmen, okul öncesi

### Kaynakça

Balcı, A. (1999). *Metaphorical Images of School: School Perceptions of Students, Teachers, and Parents From Four Selected Schools* (In Ankara). Yayınlanmamış doktora tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Detnakarintra, K, Trairatvorakul, P, Pruksananonda, C, Chonchaiya, W. Positive mother-child interactions and parenting styles were associated with lower screen time in early childhood. *Acta Paediatr.* 2020; 109: 817– 826. <https://doi.org/10.1111/apa.15007>

MEB. (12 Mart 2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. [<http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> adresinden 06.05.2020 tarihinde erişilmiştir.]

Mustafa, N. (2020). Impact of the 2019–20 coronavirus pandemic on education. *International Journal of Health Preference Research* 5 (20), 31-44. DOI: 10.13140/RG.2.2.27946.98245.

Oğuz, A. (2009). “Öğretmen Adaylarına Göre Ortaöğretim Öğretmenlerini Temsil Eden Metaforlar”. *Milli Eğitim Dergisi*, 182: 36-56.

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(5), 425–431.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

TDK (2011). Büyük Türkçe sözlük. <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/>. İndirme Tarihi: 16.02.2011.

Tüzün, Ü. (2002). Gelişen iletişim araçlarının çocuk ve gençlerin etkileşimi üzerine etkisi. *Düşünen Adam*, 15(1), 46–50.

Yamamoto, G.T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi(online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Yıldırım, A. & Şimsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayınevi.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısından Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Okul Öncesi Dönem Fen Eğitimi ile İlişkisi

Nur Sevinç Şirin Sağdıç, Aysun Ata-Aktürk

Kastamonu Üniversitesi

### Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocukların sorularla dolu olduğu ve sahip oldukları enerjinin büyük bir kısmını bu soruların cevaplarını aramak, dünyanın işleyişini anlamak ve hem öğrenmek hem de öğrenmenin yollarını keşfetmek için kullandıkları yıllardır (Contant vd., 2018; Kostelnik vd., 2019). Bu dönemde sağlanan etkili bir fen eğitimi, aktif katılım sağlayabildiği yaşantılar yoluyla çocuğun merak duygusuna hitap etmeyi, soru sormasını ve araştırma yapmasını desteklemeyi, temel bilimsel kavramlara yönelik deneyimler aracılığıyla bilime ilişkin gelecek öğrenmelerin temellerini inşa etmeyi ve bilime yönelik olumlu bir tutum geliştirmesini sağlamayı hedeflemektedir (Brunton ve Thornton, 2010; Uyanık-Balat ve Önkol, 2018).

Okul öncesi dönemde fen eğitimi doğaları gereği yaratıcı olan küçük çocukların yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmaları ve geliştirmeleri için ideal bir ortam sağlar. Böyle bir ortamda yaratıcılık; çocukların sorgulama, deney yapma, problem çözme ve risk alma becerilerini destekleyerek onlara içinde yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamaları konusunda yardımcı olur (Campbell ve Howitt, 2018). Buna paralel olarak, fen etkinliklerinin yaratıcı etkinlikler olarak tasarlanması ve uygulanması çocukların yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlamaktadır. Yaşamın bu erken ve en önemli yıllarında, okul öncesi öğretmenleri öğrencilerine mümkün olan en iyi fen eğitimini sağlayabilmek adına bilinçli olarak ilerlemeli (Larimore, 2020) ve çocukların bilimsel keşifleri ve problem çözme süreçlerinde yaratıcılıklarını kullanmalarına olanak tanınmalıdır (Campbell ve Howitt, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin fen etkinliklerini gerçekleştirirken öğretim ve yöntem tekniklerinin seçiminde, materyallerin seçimi ve kullanımında ve öğrenme sürecinin yürütülmesinde yaratıcılık boyutuna dikkat etmeleri beklenmektedir. Etkinliklerde açık uçlu materyallerin kullanılması, süreç içerisinde açık uçlu sorular sorulması, çocuğun sürece aktif katılmaya ve inisiyatif almaya cesaretlendirilmesi okul öncesi dönemde fen eğitimi aracılığıyla yaratıcılığı desteklemede kullanılacak yöntemlerden bazılarıdır (Mayesky, 2015). Kavram haritası oluşturma, deney, gezi ve gözlem, proje yöntemi, analogi ve drama gibi yöntem ve teknikler ise yaratıcılığı destekleyen ve okul öncesi dönem fen eğitiminde kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri arasında yer almaktadır (Uyanık-Balat ve Önkol, 2018).

Alan yazında yer alan araştırmalarda da fen eğitiminde yaratıcılığın önemi dikkat çekse de, bazı araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı fen eğitimi ile entegre etmek konusunda problemler yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu araştırmalara göre, okul öncesi dönemde fen etkinliklerinin yaratıcılığı destekleyen yöntemlerle uygulanması çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlamakta (Mirzaie vd., 2009) ancak öğretmenler fen etkinliklerinde gerek yaratıcılığı destekleyen öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada gerekse çocuğun aktif katılımını sağlama, açık uçlu sorular sorma ve materyal geliştirme konularında eksiklikler yaşamaktadırlar (Parlakıldız ve Aydın, 2004). Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı nasıl algıladıkları ve yaratıcılığın okul öncesi dönem fen eğitimindeki yeri ve öneminin ne ölçüde farkında oldukları sorusunu akla getirmektedir.

### Yöntem

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığa ve kullanılan materyaller ve öğretim yöntem ve teknikleri bağlamında fen eğitiminde yaratıcılığın rolüne dair görüşlerini incelemeyi hedeflemektedir. Öğretmenlerin yaratıcılığa ve fen eğitiminde yaratıcılığın rolüne dair görüşlerinin araştırılmasının, öğretmenlerin bu alandaki mevcut ihtiyaçlarının belirlenmesine ve böylece ihtiyaçları giderecek hizmet içi eğitimler ve öğretmen eğitim programları tasarlamak açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığa ve fen eğitiminde yaratıcılığın rolüne dair görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin yedi farklı ilinde görev yapmakta olan 11 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem seçme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin 10'u kadın ve biri erkektir. Öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmenliği lisans programlarından mezun olmuştur ve mesleki deneyimleri bir ile 15 yıl arası değişmektedir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 10 adet sorudan oluşan "Okul öncesi dönemde yaratıcılığa ve fen eğitiminde yaratıcılığın rolüne ilişkin öğretmen görüşme formu" kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk taslağı geliştirildikten sonra okul öncesi eğitimi ve fen eğitimi alanlarından



iki farklı uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıp forma son hali verilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve kodlanmış, görüş farklarının tespit edildiği noktalar birlikte tartışılarak giderilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık tanımları sıklıkla özgünlük, ürün oluşturma, alışılmışın dışında düşünme ve davranma ve hayal gücü kavramlarını içermektedir. Öğretmenler okul öncesi dönemde yaratıcılığın oldukça önemli olduğunu ve yaratıcılığın okul öncesi dönem fen eğitiminde çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımını sağladığını düşünmektedir. Öğretmenlere göre fen etkinliklerinin yaratıcı etkinlikler olarak planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bunun önündeki en büyük engel ise kapalı uçlu sorular ve materyallerin kullanılmasıdır. Öğretmenler tarafından yaratıcılıkla en çok ilgili görülen etkinlik türü drama ve deney; en az ilgili görülen etkinlik türü ise okuma yazmaya hazırlık etkinlikleridir. Öğretmenler fen etkinliklerini yaratıcılık unsurlarından en çok özgünlük ile ilişkilendirmekte; fen etkinlikleri çocukların düşünme becerilerini, meraklarını, aktif öğrenmelerini ve bilgiyi transfer edebilme becerilerini desteklediğinden fen etkinliklerinin de yaratıcılığın gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını düşünmektedir. Son olarak, öğretmenlere göre fen etkinliklerinde yaratıcılığın geliştirilmesinde çocuğun aktif rol aldığı yöntemlerin kullanılması ve sınıf materyallerinin zenginleştirilmesi etkili olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi eğitimi; fen eğitimi; fen etkinlikleri; yaratıcılık; öğretim yöntem ve teknikleri.

### Kaynakça

- Brunton, P., ve Thornton, L. (2010). *Science in the early years: Building firm foundations from birth to five*. London: SAGE.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Campbell, C., ve Howitt, C. (2018). The place of science in the early years. C. Campbell, W. Jobling, ve C. Howitt (Ed.), *Science in early childhood* (3. Baskı) içinde (s. 24-36). Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Contant, T. L., Tweed, A. L., Bass, J. E., & Carin, A. A. (2018). *Teaching science through inquiry-based instruction*. New York, NY: Pearson.
- Kostelnik, M., Soderman, A., Phipps-Whiren, A., & Rupier, M. L. (2019). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education* (7. Baskı). Boston, MA: Pearson.
- Larimore, R. A. (2020). Preschool science education: A vision for the future. *Early Childhood Education Journal*, 48, 703-714.
- Mirzaie, R. A., Hamidi, F., & Anaraki, A. (2009). A study on the effect of science activities on fostering creativity in preschool children. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 81-90.
- Parlakıyıldız, B., ve Aydın, F. (2004). Okul öncesi dönem fen eğitiminde fen ve doğa köşesinin kullanımına yönelik bir inceleme, XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 330-338.
- Uyanık-Balat, G., ve Önkol, F. L. (2018). Okul öncesi dönemde fen eğitimi öğretim yöntemleri. B. Akman, G. Uyanık-Balat, ve T. G. Yıldız (Ed.), *Erken çocukluk döneminde fen eğitimi* içinde (s. 91-128). Ankara: Anı Yayıncılık.

## Anne Babaların Okul Öncesi Dönemde Çocukların Riskli Oyunlarına İzin Vermeleri İle Çocuğun Problem Davranışları ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ümmü Gül Elmallı, Şükran Kılıç

MEB, Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Oyun ve çocuk birbirlerini tamamlayan iki ögedir (Bodrova & Leong, 2007). Oyun; mümkün olduğunca özgürce seçilmesi, kişisel olarak yönlendirilmesi ve özünde motive etmesi gereken bir aktivite ve Conway (2008) çocuğu hayata hazırlayan, çocuk için vazgeçilmez bir eğlence kaynağıdır (Bodrova & Leong, 2007). Riskli oyun kavramını ele almadan önce risk kavramını tanımlamanın gerekli ve işlevsel olacağı öngörülmektedir. Risk; zarar, kayıp veya kazançla sonuçlanabilecek tehlikeye maruz kalma olarak tanımlanır (Little, Sandseter, & Wyver, 2012). Riskli oyun ise; çocuğa hem heyecan verici pozitif bir duygu kazandıran hem de çocuğu riske maruz bırakan bir dizi motive olmuş davranış kümesi olarak tanımlanır. Riskli oyun hem korku hem heyecan aynı zamanda da eğlenmeye ilişkin zıt duyguları içerir (Aldis, 1975; Sandseter, 2007a; Stephenson, 2003). Çocuklar riskli oyunlarda sürekli olarak daha fazla heyecan hissetme arayışındalarken saf korku hissetme ihtiyacı duymazlar (Sandseter, 2009a). Riskli oyun çocuğun daha önce kaçındığı, korku duyduğu bir oyun olduğundan çocuk için daha teşvik edicidir (Sandseter & Kennair, 2011). Yetişkinlerin, tüm riskleri ortadan kaldırmaksızın çocukların göremeyeceği veya yönetemeyeceği tehlikeleri gidermeye çalışmaları gerektiği ifade edilmektedir. Böylece çocuklar zorluklarla başa çıkabilmeli ve nispeten güvenli oyun ortamlarında risk almayı seçmelidirler. Bu da öğrenmeyi teşvik eden riskler ile ciddi yaralanmalarla sonuçlanabilecek tehlikeler arasındaki dengeyi bulmak anlamına gelir (Little (2010)'dan aktaran Sandseter & Kennair, 2011).

Çocukların gerekli ortam ve fırsata ihtiyaç duyan bir diğer yetenekleri ise sosyal becerileridir. Erken çocukluk döneminde edinilen deneyimler ve çevresel imkanlar sosyal becerileri olumlu yönde destekler nitelikte olmalıdır. Çünkü; bu dönemde edinilen bilgi, alışkanlıklar ve beceriler hayatlarının ilerleyen dönemlerini hem akademik hem de sosyal-duygusal yönden etkilemektedir (Ömeroğlu vd, 2014). Okul öncesi dönemde çocuğun kazanacağı sosyal becerilerin okul, aile ve çevresinde tekrarlanması oldukça önem arz eder (McClelland & Morrison, 2003). Merrell (2003) sosyal becerileri; sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Sosyal işbirliği, iki ya da daha fazla kişi arasında gerçekleşen hareket ve tepki olayları ve etkileşim olarak tanımlanmıştır (Merrell, 2003). Birden çok bireyin ortak bazı amaçlar için hareket ederek düşünmesi ve neticeye varması durumu da sosyal iş birliği olarak nitelendirilir. İş birliği becerisine sahip bireyler özgüvenlidirler. İş birliği aynı zamanda özsaygıyı da olumlu etkiler. Erken çocukluk döneminde edinilen sosyal iş birliği becerisi yetişkinlik dönemindeki sosyal statü için önemlidir (Aydemir, 2018). Erken çocukluk döneminde çocuğun birden fazla akranıyla iletişim kurarak oyun oynaması yoluyla sosyal etkileşim gerçekleşir. Sosyal etkileşim becerisine sahip çocuklar; özür dileme ve paylaşma, akranları tarafından kabul görme ve sevilme, üzgün olan arkadaşlarını teselli etme gibi davranışlar gösterirler (Aydemir, 2018). Son olarak sosyal bağımsızlık becerilerine sahip çocuklar; özgüvenlidir, yalnız başına kaldığında oyun kurabilir, istediği bir arkadaş grubunda bulunur, aynı zamanda istediğinde gruptan ayrılır ve ailesinden ayrı kalması gereken zamanlarda problem davranış sergilemezler (Merrell, 2003).

Problem davranış ise bireyin yaşadığı veya yaşayacağı sorunların devamlı hale gelerek kalıcılaşması olarak tanımlanmıştır. Ancak gelişimin nöbetleşe devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde çocuklar zaman zaman gelişim dönemlerinde problem yaşayabilirler. Bu nedenle yaşanabilecek olası problemler gelişimlerinin normal bir parçasıdır (Yavuzer, 2019). Çocukların sergiledikleri davranışların problem davranış olması için bazı ölçütler mevcuttur. Bu ölçütler, American Psychological Association APA (2013) tarafından belirli bir süre tekrar etmesi, en az iki mekânda ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlanmıştır. Problem davranışların ortaya çıkış nedeni çok fazladır. Çevresel özellikler, çocuğun özellikleri, ailenin tutumu bu nedenlerden bazılarıdır. Oyuna müdahale edilmesi de bunlardan biridir. Gelişim üzerindeki etkisi yadsınamayacak derecede önemli olan oyun sırasında müdahale edilen veya kısıtlanan çocukların daha sık problem davranış gösterdiği ifade edilmektedir (Özdenk, 2007). Tüm bu bulgular ışığında problem davranışın ve sosyal becerilerin oyun ile ilişkili olduğu söylenebilir. Riskli oyunun da problem davranışların azalmasında ve sosyal becerilerin üzerinde olumlu bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ve çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları çeşitli değişkenlerle (ebeveyn cinsiyet ve eğitim durumu,

çocuk cinsiyet) incelenerek betimsel taramalar; ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişki de ilişkisel taramalar aracılığıyla yapılmıştır.

Yapılan araştırmaya, amaçsal örnekleme yöntemi ile İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarında okul öncesinde öğrenim gören 48-66 aylık normal gelişim gösteren 114 kız, 139 erkek çocuğu ve çocukların ebeveynleri katılmıştır. Ebeveynlerden 193'ü anne iken 60'ı babadır. Bu araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği" ve "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" aracılığıyla veriler toplanmıştır. Ünüvar ve Kanyılmaz (2017) tarafından geliştirilen ve 4-6 yaş çocuklarına uygun olan Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği toplam 4 boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin bağımsız iki alt ölçeğinden biri olan Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği 1994'te Kenneth W. Merrill tarafından geliştirilmiştir. Özbey (2009) tarafından tekrar incelenerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tarafından yapılmıştır. Sosyal iş birliği becerileri, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri, sosyal etkileşim becerileri olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 23 maddeden oluşan Sosyal Beceri Ölçeği dörtlü likert tipindedir. Dışa yönelim, İçe Yönelim, Antisosyal ve Benmerkezci olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan Problem Davranış Ölçeği dörtlü likert tipindedir.

Araştırmadaki kullanılan diğer analizler SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağıldığı görüldüğünden parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bağımsız değişkenlere göre yapılan ikili karşılaştırmalarda Bağımsız T testi ve üç veya daha fazla karşılaştırmalar için de One-Way Anova testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren iki değişkenin karşılaştırıldığı durumlar için de Pearson Correlation testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; annelerin riskli oyunlara babalardan daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yükseköğretim mezunu ebeveynlerin de ilköğretim mezunu ebeveynlere oranla riskli oyunlara daha yüksek düzeyde izin verdiği araştırmanın bulguları arasındadır. Çocukların cinsiyeti ile ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri arasında anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Sosyal beceri düzeylerinde kız çocuklar ve yükseköğretim mezunu ebeveynler lehine farklılığa ulaşılmış iken problem davranışlarında ise erkek çocuklar ve ilköğretim mezunu ebeveynler lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile sosyal beceri arasında pozitif, problem davranış ile arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Risk, Oyun, Riskli Oyun, Problem Davranış, Sosyal Beceri, Okul Öncesi Eğitim

### Kaynakça

- APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. (5th edition)*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Aldis, O. (1975). *Play Fighting*. New York: Academic Press.
- Aydemir, B. (2018). *Tek ve Çift Ebeveynli Okul Öncesi Dönem Çocuklarının, Davranışsal Problemleri ve Sosyal Becerilerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education (2nd ed.)*. Columbus, Ohio: Merrill/Prentice Hall.
- Conway, M. (2008). Playwork Principles. F. Brown, & C. Taylor içinde, *Foundations of Playwork* (s. 119-123). Maidenhead: Open University Press.
- Little, H., Sandseter, E. H., & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 300-316.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18: 206-224.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Aydoğan, Y., Kılıç Çakmak, E., Gültekin Akduman, G., . . . Karayol, S. (2014). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Anne-Baba Formuna Ait Norm Değerlerinin Belirlenmesi ve Yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 102-115.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerin psiko-motor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sandseter, E. B. (2007a). Categorising risky play—How can we identify risk-taking in children’s play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. H. (2009a). Children’s expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood* 10(2), 92-106.
- Sandseter, E. H., & Kennair, L. O. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2): 257-284.
- Stephenson, A. (2003). Physical Risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, Vol. 23, No. 1.
- Yavuzer, H. (2019). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

## 5-6 Yaş Çocuklarda Psikolojik İyi Oluş Düzeyi ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki

Abdullah Atan

Pamukkale Üniversitesi

### Problem Durumu

Erken çocukluk döneminden başlayarak bireye sosyal, duygusal, fiziksel ve psikolojik anlamda gerekli ilgi ve bakımın sağlanması sağlıklı bireyler yetiştirilmesinde çok önemlidir (Russell, 2001). Bu durum bireyin erken yıllardan başlayarak bütüncül olarak ele alınıp incelenmesini ve belirli göstergeler üzerinden bireyde gelişim, büyüme ve öğrenmenin izlenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda psikolojik iyi oluş ve yaşamdan alınan doyumun incelenmesinin daha sağlıklı ve üretken bireyler yetiştirilmede önemli göstergeler olduğu düşünülmektedir (Seligman, 2002).

Yaşamın erken yıllarında güçlü bir iyi oluş duygusuna sahip çocukların temel güven duygusuna sahip bir şekilde çevre ile etkileşimde daha aktif oldukları ve öğrenme fırsatlarından tam olarak yararlandıkları görülmektedir (Marbina ve diğ., 2015). Psikolojik iyi oluş duygusunun ise birbirleri ile etkileşim halinde bulunan çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir (Ryff ve Singer, 2008). Bunların yanında aile ve akran ilişkilerinin de çocuklarda iyi oluşun önemli bir bileşeni olduğu belirtilmektedir (Fava, Li, Burke ve Wagner, 2017). Dolayısıyla çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerinin desteklenip arttırılmasında ebeveynlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu durum ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerindeki etkisinin çocukluk yıllarından başlayarak incelenmesini önemli ve gerekli kılmaktadır.

Alanyazında ebeveyn tutumları demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici ebeveynlik şeklinde ele alınmaktadır (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Yapılan araştırmalar incelendiğinde ebeveyn tutumlarının çocuklarda sosyal medya kullanımı (Okumuş, 2018), mizaç özellikleri (Yolcu, Erdoğan ve Tetik, 2017) ve problem çözme becerileri (Özyürek ve Begde, 2016) gibi değişkenler ile ilişkisinin çalışıldığı ve alana önemli bulgular sunulduğu görülmektedir. Ancak çocukların psikolojik iyi oluş düzeyi ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa ki bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinin çocuklarda gelişim ve büyümenin desteklenmesinde alana önemli bulgular sağlayacağı söylenebilir.

Bu noktada ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerini etkilediği varsayımından hareketle bu çalışmada 5-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumları ile çocuklarının psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir.

Bu doğrultuda araştırma soruları şu şekildedir:

1. Ebeveyn tutumları ile 5-6 yaş çocuklarında psikolojik iyi oluş düzeyi arasında ilişki var mıdır? Varsa ne tür bir ilişki vardır?
2. Ebeveyn tutumları 5-6 yaş çocuklarında psikolojik iyi oluşu yordamakta mıdır?

### Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma niteliğindedir. Bu doğrultuda genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kar topu örnekleme yöntemi kullanılarak online platform üzerinden ulaşılan 207 anne ile yürütülmüştür. Verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları ise şu şekildedir:

*Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ):* Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından anne ve babaların, 2-6 yaş arasındaki çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri ebeveynlik tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 46 madde ve öz değeri 1'in üzerinde hesaplanan toplam 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach alfa değerleri "demokratik" boyut için .83, "otoriter" boyut için .76, "aşırı koruyucu" boyut için .75 ve "izin verici" boyut için ise .74 olarak bulunmuştur.

*5-6 Yaş Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (5-6 Yaş ÇOPİO):* 5/6 Yaş ÇOPİO ölçeği 5'li likert tipte hazırlanmış, toplam 66 maddeden oluşan, özdeğeri 1'in üzerinde hesaplanan ve toplam varyansın %58'ini açıklayan 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alfa değerleri incelendiğinde fiziksel sağlık: .693, düşük içselleştirme: .86, düşük dışsallaştırma: .93, öz düzenleme: .81, sosyal yetkinlik-girişkenlik: .87, bilişsel yetkinlik: .89, değer davranışları: .84, psikolojik dayanıklılık: .89, yaşam doyumunu: .92 ve ÇOPİO toplam: .95 şeklinde olduğu

görülmektedir. Uyum indeksleri ise  $\chi^2/sd=2.0035$ , RMSEA=0.040, SRMR=0.052, NNFI-TLI=0.95 ve CFI=0.95 olarak bulunmuştur (Atan, 2020).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Korelasyon analizleri incelendiğinde, demokratik ebeveyn tutumu ile fiziksel sağlık ( $r=.17$ ;  $p<.05$ ), düşük içselleştirme ( $r=.23$ ;  $p<.01$ ), düşük dışsallaştırma ( $r=.26$ ;  $p<.01$ ), öz düzenleme ( $r=.34$ ;  $p<.01$ ), sosyal yetkinlik-girişkenlik ( $r=.43$ ;  $p<.01$ ), bilişsel yetkinlik ( $r=.46$ ;  $p<.01$ ), değer davranışları ( $r=.45$ ;  $p<.01$ ), psikolojik dayanıklılık ( $r=.39$ ;  $p<.01$ ), yaşam doyumu ( $r=.36$ ;  $p<.01$ ) ve ÇOPİO toplam ( $r=.55$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönde ilişkili; otoriter ebeveyn tutumu ile düşük dışsallaştırma ( $r=-.43$ ;  $p<.01$ ), öz düzenleme ( $r=-.26$ ;  $p<.01$ ), bilişsel yetkinlik ( $r=-.19$ ;  $p<.01$ ), değer davranışları ( $r=-.37$ ;  $p<.01$ ), psikolojik dayanıklılık ( $r=-.30$ ;  $p<.01$ ) ve ÇOPİO toplam ( $r=-.34$ ;  $p<.01$ ) negatif yönde ilişkili; izin verici ebeveyn tutumu ile fiziksel sağlık ( $r=-.14$ ;  $p<.05$ ) ve yaşam doyumu ( $r=-.23$ ;  $p<.01$ ) negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Regresyon analizleri incelendiğinde, ebeveyn tutumlarının fiziksel sağlığı %7 (*demokratik tutum pozitif, koruyucu ve izin verici negatif yordayıcılar*), düşük içselleştirmeyi %8 (*demokratik tutum pozitif, koruyucu negatif*), düşük dışsallaştırmayı %21 (*demokratik tutum pozitif, otoriter negatif*), öz düzenlemeyi %15 (*demokratik tutum pozitif, otoriter negatif*), sosyal yetkinlik-girişkenliği %21 (*demokratik tutum pozitif, izin verici negatif*), bilişsel yetkinliği %22 (*demokratik tutum pozitif*), değer davranışlarını %27 (*demokratik tutum pozitif, otoriter tutum negatif*), psikolojik dayanıklılığı %20 (*demokratik tutum pozitif, otoriter tutum negatif*), yaşam doyumunu %19 (*demokratik tutum pozitif, izin verici tutum negatif*) ve ÇOPİO toplamı %35 (*demokratik tutum pozitif, otoriter tutum negatif*) düzeyinde anlamlı yordadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik iyi oluş, ebeveyn tutumları, 5-6 yaş çocuklar, regresyon analizi

### Kaynakça

- Atan, A. (2020). *5-6 yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü*. Doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, E. K. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Fava, N. M., Li, T., Burke, S. L. & Wagner, E. F. (2017). Resilience in the context of fragility: Development of a multidimensional measure of child wellbeing within the Fragile Families dataset. *Children and Youth Services Review*, 81, 358-367.
- Marbina, L., Mashford-Scott, A., Church, A. & Tayler, C. (2015). *Assessment of Wellbeing in Early Childhood Education and Care: Literature Review*. Victorian Curriculum and Assessment Authority, www.vcaa.vic.edu.au adresinden erişilmiştir.
- Okumuş, V. (2018). *Çocukların sosyal medya kullanımları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyürek, A. ve Begde, Z. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Russell, B. (2001). *Eğitim Üzerine*. Çev. Naiz B. Say Yayınları.
- Ryff, C. & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: An eudaimonic approach to psychological wellbeing. *Journal of happiness studies*, 9, 13–39. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Simon and Schuster.
- Yoleri, S., Erdoğan, N. I. ve Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 226-239.



## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarının İncelenmesi

Özgül Polat, Yasemin Bulut

Marmara Üniversitesi, Ordu Üniversitesi

### Problem Durumu

Aile ve okul çocuğun gelişimi etkileyen en önemli çevrelerdir (Bee & Boyd, 2009; Berk, 2013). Özellikle okul öncesi dönemde öğretmenler, çocuğun var olan yeteneklerini geliştirmesine ve yeni beceriler edinmesine destek olmak için önemli bir yere sahiptir (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Çocukların gelişimi üzerinde büyük etkiye sahip, kalıcı ve doğru davranışlar kazandırılmasında, onlara rol model olan okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik değerleri ile uyumlu tutum, davranış ve yaşam tarzı geliştirmeleri oldukça önemlidir.

Günümüzde önemle üzerinde durulan sürdürülebilirlik kavramı, yirminci yüzyıldaki sosyal ve ekonomik gelişmelerin ekosisteme verdiği zararlar sonucu ortaya çıkmıştır. Sanayi devrimi ile hızla artan üretim ve tüketim ihtiyacı, doğal kaynakların giderek azalmasına yol açmıştır. İnsanların doğal kaynakların sonsuz ve tükenmez olmadığını anlamaya başlamasıyla da ülkeler, uluslararası kuruluşların liderliğinde, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alan kalkınma hedefleri belirlemeye başlamıştır. 1972'de yayınlanan Meadows Raporu ile aralıksız maddi büyümenin yarattığı tehlikelerin altı çizilmiş, aynı yıl Birleşmiş Milletler Çevre Konferansı Stockholm'de gerçekleştirilmiştir. Bu konferanstan sonra Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP), ardından da 1983 yılında "Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED)" kurulmuştur. 1987 yılında Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan Brundtland Raporu ile sürdürülebilir kalkınma kavramı ilk defa karşımıza çıkmıştır. Raporda sürdürülebilirlik kavramı, gelecek kuşakların ihtiyaçlarını karşılama engel olmadan bugünün ihtiyaçlarını karşılama olarak açıklanmıştır. 1992'de 178 ülkenin katılımı ile Rio'da gerçekleştirilen "Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı"nda sürdürülebilirlik kavramı, çevresel etkilerin yanı sıra sosyal ve ekonomik etkileriyle de ele alınmıştır. Bu gelişmeleri, 1997 yılında ülkelerin sera etkisine neden olan gaz salınımını azaltmak için imzaladıkları Kyoto Protokolü, sürdürülebilir kalkınma için çevresel, sosyal ve ekonomik hedeflerin belirlendiği, 2002 yılında gerçekleştirilen Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi izlemiştir (Akgül, 2010; Bazin, 2012; Bilgili, 2017; Gülay & Önder, 2011; Hofman, 2015; Kahrman-Öztürk, Olgan & Güler, 2012; Öztürk, 2017; Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson, 2014; Teksöz, 2014; Wals & Kieft, 2010). Ülkeler, her yıl Birleşmiş Milletler önderliğinde gerçekleştirdikleri iklim zirvelerinde ve yayınladıkları küresel riskler raporlarında, çevreye verilen zararın azaltılmasına yönelik yeni hedefler belirlemiştir. Yapılan çalışmalarla, bilinçsiz kaynak tüketiminin önüne geçilmesi ve küresel ısınmanın etkileriyle başa çıkılabilmesi için alınması gereken önlemler vurgulanmıştır (weforum.org; un.org; kureselhedefler.org).

Uluslararası ve ulusal alan yazını incelendiğinde, özellikle erken çocukluk döneminde sürdürülebilir tüketim davranışlarının inceleyen çalışmaların oldukça az olması dikkat çekmiştir. Günümüzde önemli bir sorunu teşkil eden bu durum karşısında, yapılacak olan çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir tüketim davranışlarının incelenmesi ve onların sosyodemografik özelliklerinin bu davranışlara olan etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışma ile günümüzdeki güncel problemlerden birine değinilerek, bu probleme çözüm önerileri sunulacak olması çalışmanın önemini arttırmaktadır. Çalışma, erken çocukluk döneminde sürdürülebilir tüketim davranışlarının önemine vurgu yapması açısından da önemlidir.

### Yöntem

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak nicel araştırmalarda sıklıkla yararlanılan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmaların temel felsefesi, edinilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilebilmesi ve ölçülebilmesidir (Ekiz, 2015). İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009; Sönmez & Alacapınar, 2014). Çalışmada, Doğan, Bulut & Kökalan-Çımrın (2015) tarafından 5'li likert tipinde geliştirilen, 17 madde ve 4 alt boyuttan (çevre duyarlılığı, ihtiyaç dışı satın alma, tasarruf ve yeniden kullanılabilirlik) oluşan "Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma için, Ordu Üniversitesi Etik Kurulu'nun 25 Şubat 2021 tarihli toplantısında 2021-34 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. COVID-19 salgınından dolayı verilerin, yüz yüze yerine çevrimiçi olarak toplanmasına karar verilmiştir. "Google Forms" aracılığıyla hazırlanan "Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Ölçeği" online olarak 15-30 Mart 2021 tarihleri arasında Ordu ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Ölçeğin uygulamalarına başlamadan önce, Ordu ilindeki tüm okul öncesi eğitim kurumları telefonla aranmıştır. Telefonla ulaşılabilen okul yöneticileri ve öğretmenlere, çalışmanın gönüllük esasına dayalı olduğu ve amacı hakkında sözlü bilgi verilmiştir. Ardından "Google Forms" aracılığı ile

çevrimiçi ortamına aktarılan ölçek, sosyal ağ (WhatsApp, e-posta) uygulamaları üzerinden öğretmenlere ulaştırılmıştır. Araştırma formunun ilk sayfasında; araştırmanın amacı ve formun nasıl doldurulacağı anlatıldığı kısa bir yazıyla katılımcılara ön bilgi verilmiştir. Daha sonra katılımcılardan sosyo-demografik bilgilerin (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, okul türü ve kıdem yılı) yer aldığı 7 adet soruya cevap vermeleri, son olarak da “Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Ölçeği”nde yer alan 17 maddeyi yanıtlamaları istenmiştir. Çalışmaya toplamda 89 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Ölçeğin, uygulamalarının bitmesinin ardından geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, elde edilen veriler doğrultusunda tasarruf ve yeniden kullanılabilirlik alt boyutlarından birer madde çıkarılmıştır. Böylece, çalışmanın örneklem grubu için sürdürülebilir tüketim davranışlarını en iyi derecede ölçen ve orijinal faktör yapısına bağlı geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ulaşılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin “Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Ölçeği”nin alt boyutlarından aldıkları puanlar ve bu puanların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, okul türü ve kıdem yılı değişkenleriyle olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışmadaki verilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, “Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Ölçeği”nin alt boyutlarından aldıkları puanlarla, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey ve kıdem yılı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, öğrenim durumu ve okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Buna göre; ölçeğin *ihtiyaç dışı satın alma* alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanlarının, lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanlarından ve ölçeğin yine bu alt boyutunda, devlet kurumunda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenleri, sürdürülebilir tüketim davranışları

### Kaynakça

- Akgül, U. (2010). Sürdürülebilir Kalkınma: Uygulamalı Antropolojinin Eylem Alanı. *Antropoji Dergisi*, 24: 133-164.
- Bazin, M. S. (2012). *Sürdürülebilir Kalkınma*. Çev.: Göknur Gündoğan. Caretta Çocuk: İstanbul.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. Çev.: Okhan Gündüz. Kaknüs Yayınları: İstanbul.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişimi*. Çev.: Ali Dönmez. İmge Kitabevi: Ankara.
- Bilgili, M. Y. (2017). Ekonomik, Ekolojik ve Sosyal Boyutlarıyla Sürdürülebilir Kalkınma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (49): 559-569.
- Birleşmiş Milletler Türkiye (2015). *Sürdürülebilir Kalkınma İçin Küresel Hedefler*. 01.03.2021 tarihinde <http://www.kureselhedefler.org/hedefler/nitelikli-egitim/sayfasından> erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler Türkiye (2015). *Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, Dünyayı Dönüştüren 17 Hedef*. 01.03.2021 tarihinde <http://www.un.org.tr/ana-sayfa/sayfasından> erişilmiştir.
- Doğan, O., Bulut, Z. A. & Kökalan-Çımrın, F. (2015). Bireylerin Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarının Ölçülmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29 (4) :659-678.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 4. Baskı. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Gülay, H. & Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir Gelişim İçin Okulöncesi Dönemde Çevre Eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Hofman, M. (2015). What is an Education for Sustainable Development Supposed to Achieve-A Question of What, How and Why. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9 (2): 213–228.
- Kahriman-Öztürk, D., Olgan, R. & Güler, T. (2012). Preschool Children’s Ideas on Sustainable Development: How Preschool Children Perceive Three Pillars of Sustainability with the Regard to 7R. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (4): 2987-2995.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 19. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: Ankara.

- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim: Kuramsal Çerçeve, Tarihsel Gelişim ve Uygulamaya Dönük Öneriler. *İlköğretim Online*, 16 (4): 1-11.
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K.C. & Samuelsson, I.P. (2014). *Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim*. Çev.: Mehmet Toran. HedefCS Yayınları: Ankara.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 3. Baskı. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Teksöz, G. (2014). Geçmişten Ders Almak: Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31 (2): 73-97.
- UNCED (1992). Agenda 21. United Nations Conference on Environment & Development. Rio de Janeiro, Brazil. 05.03.2021 tarihinde <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Wals, A. E. & Kieft, G. (2010). *Education for sustainable development: Research Overview, Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency Sida Review*, 2010:13.
- WCED (1987). World Commission on Environment and Development, Our Common Future. 05.03.2021 tarihinde <http://www.un-documents.net/ocf-02.htm#l> adresinden erişilmiştir.
- WEF (2019). World Economic Forum, The Global Risks Report 2019. 10.05.2021 tarihinde <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2019> adresinden erişilmiştir.

## Okul Öncesi Velilerinin Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarının İncelenmesi

Özgül Polat, Yasemin Bulut

Marmara Üniversitesi, Ordu Üniversitesi

### Problem Durumu

Aile, çocuğun ilk öğrenme ortamıdır ve gelişim ve eğitimde önemli bir yere sahiptir (Çakmak, 2010). Çocuğun tüketme davranışını öğrenmesini birinci derecede etkileyen çevresi ailedir. Okul öncesi dönemde ailede kazanılan tutum ve davranışların etkisi yetişkinlik döneminde de devam eder (Fan & Li, 2010). Bu nedenle toplumun temelini oluşturan aileye tüketim ve çevre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesinde etkili olması nedeniyle önemli görevler düşer (Erkal, Şafak & Yertutan, 2011). Çocuklar, devamlı ve ihtiyacı olmadığı halde bilinçsizce tüketen değil, bilinçli tüketen bireyler olmaları yönünde desteklenmelidir (Bozyiğit & Madran, 2018). Çocukların gelişimi üzerinde büyük etkiye sahip, kalıcı ve doğru davranışlar kazandırılmasında, onlara rol model olan ailelerin sürdürülebilirlik değerleri ile uyumlu tutum, davranış ve yaşam tarzı geliştirmeleri oldukça önemlidir.

Sürdürülebilirlik, kelime anlamı olarak kesintisiz olma, devamlılığın sağlanması, daimi olma kapasitesi gibi anlamlar taşır. Günümüzde ise sürdürülebilirlik, yaşam kalitesini koruyarak, tüketim toplumu olmaktan sıyrılıp, evrensel açıdan iş birliği içinde olan, çevresel, sosyal ve ekonomik çözümleri hedefleyen bir sistemi ifade eder. Bu sistem, ilk kez 1987 yılında Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan Brundtland Raporu'nda net bir biçimde açıklanır. Raporla sürdürülebilirlik, gelecek kuşakların ihtiyaçlarını karşılama engel olmadan bugünün ihtiyaçlarını karşılanması olarak tanımlanır. Yirminci yüzyıldan itibaren hızla gelişen teknolojinin, sosyal ve ekonomik gelişmeleri beraberinde getirdiği, ekolojik sistem üzerinde ise geri dönülemez zararlara yol açtığı görülür. Dünyanın geleceği için insanların bilinçsiz tüketiminin, küresel ısınma, biyolojik çeşitlilik ve çevre üzerinde yarattığı olumsuz etkilerle baş edebilmek ve yaşanacak olası felaketler karşısında önlem almak ülkelerin öncelikli hedefleri arasındadır (Akgül, 2010; Bazin, 2012; Bilgili, 2017; Gülay & Önder, 2011; Hofman, 2015; Kahriman-Öztürk, Olgan & Güler, 2012; Karademir, Uludağ & Cingi, 2017; Özmehmet, 2008; Öztürk, 2017; Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson, 2014; Teksöz, 2014; Wals & Kieft, 2010; weforum.org; un.org; kureselhedefler.org).

Bu çalışmanın amacı, velilerin sürdürülebilir tüketim davranışlarının ve onların sosyodemografik özelliklerinin bu davranışlara olan etkisinin incelenmesidir. Çalışma, erken çocukluk döneminde sürdürülebilir tüketim davranışlarının önemine vurgu yapması ve ailelerin sürdürülebilir tüketim davranışlarına karşı olumlu bir tutum geliştirmelerinin desteklenmesi bakımından önemlidir.

### Yöntem

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmaların temel felsefesi, edinilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilebilmesi ve ölçülebilmesidir (Ekiz, 2015). İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009; Sönmez&Alacapınar, 2014). Çalışmada Doğan, Bulut & Kökalan-Çımrın (2015) tarafından 5'li likert tipinde geliştirilen, 17 madde ve 4 alt boyuttan (çevre duyarlılığı, ihtiyaç dışı satın alma, tasarruf ve yeniden kullanılabilirlik) oluşan "Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma için, Ordu Üniversitesi Etik Kurulu'nun 25 Şubat 2021 tarihli toplantısında 2021-33 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. COVID-19 salgınından dolayı verilerin, yüz yüze yerine çevrimiçi olarak toplanmasına karar verilmiştir. "Google Forms" aracılığıyla hazırlanan "Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Ölçeği" online olarak 15-30 Mart 2021 tarihleri arasında Ordu ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimine devam eden çocukların velilerine uygulanmıştır. Ölçeğin uygulamalarına başlamadan önce, Ordu ilindeki tüm okul öncesi eğitim kurumları telefonla aranmıştır. Telefonla ulaşılabilen okul yöneticileri ve öğretmenlere, çalışmanın gönüllük esasına dayalı olduğu ve amacı hakkında sözlü bilgi verilmiştir. Ardından "Google Forms" aracılığı ile çevrimiçi ortamına aktarılan ölçek, sosyal ağ (WhatsApp, e-posta) uygulamaları üzerinden öğretmenlere, öğretmenler tarafından da velilere ulaştırılmıştır. Araştırma formunun ilk sayfasında; araştırmanın amacı ve formun nasıl doldurulacağı anlatıldığı kısa bir yazıyla katılımcılara ön bilgi verilmiştir. Daha sonra katılımcılardan sosyo-demografik bilgilerin (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalışma durumu, sosyo-ekonomik düzey, çocuk sayısı, okul türü) yer aldığı 7 adet soruya cevap vermeleri, son olarak da "Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Ölçeği"nde yer alan 17 maddeyi yanıtlamaları istenmiştir. Çalışmaya toplamda 191 veli katılmıştır. Ölçeğin uygulamalarının bitmesinin ardından geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, elde edilen veriler doğrultusunda tasarruf ve yeniden kullanılabilirlik alt boyutlarından birer madde çıkarılmıştır. Böylece, çalışmanın örneklem grubu için

sürdürülebilir tüketim davranışlarını en iyi derecede ölçen ve orijinal faktör yapısına bağlı geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ulaşılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada, okul öncesi velilerinin “Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Ölçeği”nin alt boyutlarından aldıkları puanlar ve bu puanların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalışma durumu, sosyo-ekonomik düzey, çocuk sayısı, okul türü değişkenleriyle olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışmadaki verilerden elde edilen sonuçlara göre velilerin, “Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Ölçeği”nin alt boyutlarından aldıkları puanlarla, cinsiyet ve yaş değişkenleri için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, çalışma durumu, sosyo-ekonomik düzey, çocuk sayısı, öğrenim durumu ve okul türü değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Buna göre, ölçeğin *ihtiyaç dışı satın alma* alt boyutu için; velilerin aldıkları ortalama puanlarla, çalışma durumu, sosyo-ekonomik düzey, çocuk sayısı, öğrenim durumu ve okul türü değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar görülmüştür. Ölçeğin, *tasarruf* ve *yeniden kullanılabilirlik* alt boyutu için; çalışan grupta yer alan velilerin ortalama puanlarının, çalışmayan gruptaki velilerin puan ortalamasına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı ve daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin *yeniden kullanılabilirlik* alt boyutu için; öğrenim durumunu ilkökul ve lise olarak belirten velilerin ortalama puanlarının ayrı ayrı öğrenim durumu ortaokul, lisans ve lisansüstü olan velilerin puan ortalamasına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi eğitim, veliler, sürdürülebilir tüketim davranışları

### Kaynakça

- Akgül, U. (2010). Sürdürülebilir Kalkınma: Uygulamalı Antropolojinin Eylem Alanı. *Antropoloji Dergisi*, 24: 133-164.
- Bazin, M. S. (2012). *Sürdürülebilir Kalkınma*. Çev.: Göknur Gündoğan. Caretta Çocuk: İstanbul.
- Bilgili, M. Y. (2017). Ekonomik, Ekolojik ve Sosyal Boyutlarıyla Sürdürülebilir Kalkınma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (49): 559-569.
- Birleşmiş Milletler Türkiye (2015). *Sürdürülebilir Kalkınma İçin Küresel Hedefler*. 01.03.2021 tarihinde <http://www.kureselhedefler.org/hedefler/nitelikli-egitim/> sayfasından erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler Türkiye (2015). *Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, Dünyayı Dönüştüren 17 Hedef*. 01.03.2021 tarihinde <http://www.un.org.tr/ana-sayfa/> sayfasından erişilmiştir.
- Bozyiğit, S., Madran, C. (2018). Çocukların Çevre Bilinçli Tüketici Olarak Sosyalleşmesinde Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (2): 173-196.
- Çakmak, Ç. Ö. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (1): 1-18.
- Doğan, O., Bulut, Z. A. & Kökalan-Çımrın, F. (2015). Bireylerin Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarının Ölçülmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29 (4) :659-678.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 4. Baskı. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Erkal, S., Şafak, Ş. & Yertutan, C. (2011). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre bilincinin oluşturulmasında ailenin rolü. *Sosyoekonomi*, 14 (14): 145-158.
- Fan Y. & Li, Y. (2010). Children's Buying Behaviour in China. *Marketing Intelligence & Planning*, 28 (2): 170- 187.
- Gülay, H. & Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir Gelişim İçin Okulöncesi Dönemde Çevre Eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Hofman, M. (2015). What is an Education for Sustainable Development Supposed to Achieve-A Question of What, How and Why. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9 (2): 213-228.
- Kahriman-Öztürk, D., Olgan, R. & Güler, T. (2012). Preschool Children's Ideas on Sustainable Development: How Preschool Children Perceive Three Pillars of Sustainability with the Regard to 7R. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (4): 2987-2995.
- Karademir, A. H., Uludağ, G. & Cingi, M. A. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevreye İlişkin Davranış Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41: 120-136.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 19. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

- Ozmehmet, E. (2008). Dünyada ve Türkiye Sürdürülebilir Kalkınma Yaklaşımları. *Journal of Yaşar University*, 3 (12): 1853-1876.
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim: Kuramsal Çerçeve, Tarihsel Gelişim ve Uygulamaya Dönük Öneriler. *İlköğretim Online*, 16 (4): 1-11.
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K.C. & Samuelsson, I.P. (2014). *Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim*. Çev.: Mehmet Toran. HedefCS Yayınları: Ankara.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 3. Baskı. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Teksöz, G. (2014). Geçmişten Ders Almak: Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31 (2): 73-97.
- UNCED (1992). Agenda 21. United Nations Conference on Environment & Development. Rio de Janeiro, Brazil. 05.03.2021 tarihinde <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Wals, A. E. & Kieft, G. (2010). *Education for sustainable development: Research Overview*, Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency Sida Review, 2010:13.
- WCED (1987). World Commission on Environment and Development, Our Common Future. 05.03.2021 tarihinde <http://www.un-documents.net/ocf-02.htm#I> adresinden erişilmiştir.
- WEF (2019). World Economic Forum, The Global Risks Report 2019. 10.05.2021 tarihinde <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2019> adresinden erişilmiştir.



## Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Dilek Acer, Kaan Zülfikar Deniz, Nergiz Teke, Tuğba Baş, Emine Kılınççı, Nur Aksoy

Ankara Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi

### Problem Durumu

Çocuk, dünyaya geldiği andan itibaren doğasında var olan keşfetme ve merak duygusuyla birlikte içinde yaşadığı çevreyle etkileşime girer. Çocuk bu etkileşimleri yoluyla çeşitli becerileri deneyimler ve öğrenir. Oldukça kritik olan okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminin sağlıklı olabilmesi için dikkat edilmesi gereken hususların başında çocuğa zengin uyarıcılarla dolu bir çevre içinde keşfetme ve öğrenme ortamlarının sağlanması gelmektedir (Broekhuizen, Mokrova,, Burchinal, Garrett-Peters ve Family Life Project Key Investigators, 2016).

Ortamın düzenlenmesi, çeşitli tercihler için çeşitli aktiviteleri teşvik ederek çocukların davranışlarını ve seçimlerini yönlendirmektedir. Özenle tasarlanmış bir fiziksel ortam çocukların seçimlerini ve keşiflerini etkilemekte, inisiyatif alma, özerlik ve sosyal beceri gelişimleri ile kendi eylemlerinin ve sorumluluklarının kontrolünü alabilme yetkinliklerini desteklemektedir (Botsoglou, Beazidou, Kougioumtzidou ve Vlachou, 2019). Çocuklar kendi başına hareket edebilecekleri ve bağımsız olarak ya da gruplar halinde çalışabilecekleri bir diğer deyişle hem sosyal etkileşim kurabilecekleri hem de bireyselliklerini yaşayabilecekleri, kendilerini ait ve güvende hissedebilecekleri, materyallere rahatlıkla ulaşabilecekleri, esneklik ve acıklık içeren bir ortamda daha rahat öğrenmekte ve eğitim sürecine daha kolay dahil olabilmektedir (Lim ve Bahauddin, 2019; Knauf, 2019, Tadjic, Martinec ve Farago, 2017). Kaliteli mekansal ve estetiksel niteliklere sahip, güvenli, uygun malzeme ve mobilya kullanılarak tasarlanmış okul öncesi ortamları, öğretme ve öğrenme için elverişli olmakta ve çocuğun gelişimini ve öğrenmesini en üst seviyeye çıkarmaktadır (Shaari ve Ahmad, 2016). High Scope yaklaşımı etkin öğrenmeyi temel almakta ve bu doğrultuda çocukların bağımsız hareket edebilecekleri, deney yapabilecekleri, arkadaşlarıyla çalışabilecekleri, kendilerine ait özel bir çalışma alanının olması gerektiği fikrini savunmaktadır (Epstein ve Schweinhart, 2018; Hohmann ve Weikart, 2000). Dolayısıyla, bu yaklaşımda hem bireysel hem grup oyunları için yeterli sayıda ve çeşitlilikte açık uçlu materyallerin yer alması gerekmektedir. Bu materyallerin çocuğun boyuna uygun raflarda ve şeffaf kaplar içinde bul-kullan-yerine yerleştirilmesi doğrultusunda düzenlenmiş olması önemlidir (Wiltshire, 2018). Böylece çocukların sınıf ortamını benimseme, plan yapma ve planları doğrultusunda uygun aracı seçebilme davranışları (Arıkan, 2016) ile kullandığı materyali yerine geri koyarak öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Çocuklara becerilerini geliştirebilecekleri, ilgileri doğrultusunda yeni öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri ortamların hazırlanmasında rol oynayan en önemli faktörlerden biri öğretmendir. Bu ortamı sağlamada öğretmenin çocuklarla kurduğu ilişki ve ortama dâhil olma durumu da oldukça önemlidir. Goble, Hanish, Martin, Eggum-Wilkens, Foster ve Fabes'in (2016) yaptığı bir çalışmada öğretmenin öğrenme ortamına dâhil olmasının ve etkinlikler içerisinde çocuklarla doğrudan etkileşime geçmesinin kelime gelişimi, matematik ve sosyal beceriler başta olmak üzere çocukların genel gelişimlerine olumlu katkıları olduğu ve çocukların yönettikleri etkinlikler dâhil olmak üzere öğretmenin öğrenme ortamına katılımının çocukların gelişimindeki olumlu sonuçlar ile doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur. Vygotsky'e göre öğretmen, sınıf içinde çocukların oyunlarına katılan, problem durumlarında çocukların problemi çözmelerine rehberlik eden, çocukların hem bağımsız hem de akranlarıyla birlikte etkinliklere katılmalarını teşvik eden, uygun davranışlar için model olan, çocukların öğrenmeleri için yöntem ve teknikleri çocukların öğrenme tutumunu ve sonuç olarak da öğrenme sonuçlarını değiştirmek için kullanan bir konumda olmalıdır (Kravtsova, 2017). Öğretmen aynı zamanda çocukların birbirinden öğrenmesine ve birbirleri ile etkileşim kurmalarına imkân sağlamalıdır (Stanulis ve Manning, 2002).

İyi hazırlanmış öğrenme ortamlarının çocukların gelişimlerine, öğrenme isteklerine, ilgilerine ve uzun vadede akademik becerilerine önemli ölçüde katkıları olduğu bilindiğinden öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi önemli olmaktadır (Gagnon, Kidder-Ashley ve Nickerson, 2017). Bu değerlendirilmelerin yapılması için en güvenli yollardan olan standardize edilmiş araçlar, öğrenme ortamındaki önemli değişkenlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede yardımcı olmakta, yapılacak iyileştirilmelerin kolaylaştırılmasını ve bu yolla çocukların gelişimleri ile öğrenmelerinin desteklenmesini sağlamaktadır (Hui, Lee, Yeung, Chick, Ho ve Ng, 2017). Türkiye alan yazınında erken çocukluk eğitim ortamını değerlendirmeye yönelik ölçeklerin sınırlı olduğu saptanmıştır ve bu ölçeklerin de yabancı kaynaklardan uyarlandığı tespit edilmiştir (Solak, 2007). Dolayısıyla, Türk eğitim yapısı ve uygulanan okul öncesi eğitim programıyla örtüşen bir ölçme aracının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

## Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini ise, maximum çeşitlilik örnekleme yoluyla evrenden belirlenen 312 öğretmen oluşturmaktadır. Maximum çeşitlilik örneklemede, evrende yer alan ve alt grupların kendi içinde benzerlik gösterdiği grupların seçilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Verilerin toplanması amacıyla öncelikle Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'ndan çalışmanın etik ilkelere uygunluğu açısından onay alındıktan sonra Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinde DeVellis (2017) tarafından belirtilen basamaklardan yararlanılmıştır. Sınıf ortamı ile ilgili alan yazın taranmış, ilgili ölçme araçları ve okul öncesi sınıf ortamı kapsamında uluslararası program ve yaklaşımlar incelenmiştir ve sınıf ortamlarına ilişkin gözlemler gerçekleştirmiştir. Sonrasında alan yazından elde edilen bilgiler ve gözlemler doğrultusunda bir madde havuzu ortaya konulmuştur. Ölçek öğretmenlerin kendi sınıf ortamlarını değerlendirmesine yönelik 5'li Likert tipinde ölçeklendirilmiştir ve hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), genellikle (4), her zaman (5) olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında; kapsam geçerliği için üç uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanların verdiği geribildirimler doğrultusunda ölçme aracı düzenlemeler yapılmış ve 64 maddelik taslak form oluşturularak 103 okul öncesi öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ölçme aracındaki maddelere ilişkin uygun düzeltmeler yapılarak ölçeğe iki madde daha eklenerek 66 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Asıl verilerin toplanması amacıyla Türkiye'deki bütün illerde anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine geliştirilen ölçek kâğıda basılmış şekilde ulaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından ulaşılamayan illerde ise, okul öncesi öğretmenlerine ölçeğin online hali ulaştırılmıştır. Veri toplama sürecinde Türkiye'de yedi bölgede bulunan (Akdeniz Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, Ege Bölgesi, Marmara Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi) 81 ilin 43 iline ulaşılmıştır. Öğretmenler, kendi sınıf ortamlarını, ölçek maddeleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Deneme uygulaması toplam 312 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği için Temel Bileşenler Analizi 194 okul öncesi öğretmeninden ve Doğrulayıcı Faktör Analizi 118 okul öncesi öğretmeninden alınan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında; Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları belirlenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler sonucunda ölçeğin 38 madde ve 5 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Faktörler toplamda %52.13 oranında ortak varyansı açıklamıştır. 1. Faktör "Problem çözmeyi destekleme" (11 madde), 2. Faktör "Etkili geri bildirim verme" (dokuz madde), 3. Faktör "Olumlu davranışlara yönlendirme" (yedi madde), 4. Faktör "Nitelikli fiziksel sınıf ortamı hazırlama" (altı madde) ve 5. Faktör "Özyeterliliği destekleme" (beş madde) olarak isimlendirilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin uyum indeks değerleri (RMSEA=.076, S-RMR=.025, GFI=.67, AGFI=.63, NFI=.79, NNFI=.89, CFI=.90, IFI=.90) incelendiğinde GFI, AGFI, NFI değerleri zayıf uyuma karşılık gelirken NNFI, CFI, IFI'nın iyi uyuma karşılık geldiği görülmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 1. Faktör için .86, 2. Faktör için .84, 3. Faktör için .74, 4. Faktör için .66 ve 5. Faktör için .84 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda geçerli ve güvenilir, alt boyut puanları üzerinden analizlerin gerçekleştirilebileceği bir ölçek elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk, sınıf ortamı, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlik

## Kaynakça

- Arikan, A. (2016). Highscope programı. F. Temel (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Botsoglou, K., Beazidou, E., Kougioumtzidou, E., & Vlachou, M. (2019). Listening to children: using the ECERS-R and Mosaic approach to improve learning environments: a case study. *Early Child Development and Care*, 189(4), 635-649.
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 212-222.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme: kuram ve uygulamalar*. (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık (2012).

- Epstein, A. S., & Schweinhart, L. J. (2018). Educational tenets of the HighScope curriculum. *In International handbook of early childhood education* (pp. 1347-1377). Springer, Dordrecht.
- Gagnon, S. G., Kidder-Ashley, P., & Nickerson, A. B. (2017). Assessment of school and classroom environment. B. Bracken ve R. Nagle (Eds). *In Psychoeducational assessment of preschool children* (pp. 173-194). Routledge.
- Goble, P., Hanish, L. D., Martin, C. L., Eggum-Wilkens, N. D., Foster, S. A., & Fabes, R. A. (2016). Preschool contexts and teacher interactions: Relations with school readiness. *Early Education And Development, 27*(5), 623-641.
- Hohmann, M. ve Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi*. (S. Saltiel Kohen ve Ü. Öğüt, Çev. Eds). İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı. (1995).
- Hui, A. N., Lee, M. L., Yeung, P. S., Chick, J. H., Ho, A. K., & Ng, C. K. (2017). Enhancement of Quality in Early Childhood Education: Using the Early Childhood Environment Rating Scale-Extension (ECERS-E) and Revised (ECRES-R) as Formative Assessment Tools for Professional Development-An Experience from Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 11*(3), 1-16.
- Knauf, H. (2019). Physical environments of early childhood education centres: Facilitating and inhibiting factors supporting children's participation. *International Journal of Early Childhood, 51*(3), 355-372.
- Kravtsova, E. (2017). The sense and the meaning of cultural-historical theory of LS Vygotsky. *CRI-SAS International Journal: Vygotsky's Heritage: Innovation in Education, 4*(1), 35-47.
- Lim, P. P. L., & Bahauddin, A. (2019). Factors for consideration to achieve a contextually appropriate physical environment in Malaysian preschools. *International Journal of Early Years Education, 27*(4), 391-408.
- Shaari, M. F., & Ahmad, S. S. (2016). Physical learning environment: Impact on children school readiness in Malaysian preschools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 222*, 9-18.
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Stanulis, R. N., & Manning, B. H. (2002). The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment. in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal, 30*(1), 3-8.
- Tadjic, M., Martinec, M., & Farago, A. (2017). The impact of physical settings on pre-schoolers classroom organization. *European Journal Of Education Studies, 1*(1), 14-36.
- Wiltshire, M. (2018). *Understanding the HighScope Approach: Early years education in practice*. Routledge.

## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gözünden Oyuncak Kavramı

Bengü Türkoğlu

Necmettin Erbakan Üniversitesi

### Problem Durumu

Oyun, çocukların hayatlarındaki en önemli olgulardan biridir. Çünkü oyunlar, çocukların tüm gelişim alanlarını doğrudan veya dolaylı olarak teşvik ederken çeşitli uyarılarla keyifli ve deneysel bir öğrenme ortamı oluşturur (Cohen ve Stern, 1978; Else, 2009; Pellegrini ve Jones, 1994; Singer, 1994; Trawick-Smith, Wolff, Koschel ve Vallarelli, 2015). Bir çocuk için oyun oynamak, belirli bir hedef olmaksızın mutlu olduğu için gerçekleştirilen fiziksel veya psikolojik bir aktivite olarak kabul edilmektedir (Navrátilová ve Puhrová, 2017). Oyun, çocukların çevreleriyle iletişim kurmalarının öncelikli yolu ve kişiliklerini doğrudan ifade etme alanıdır. Çocuklar oynayarak ihtiyaçlarını karşılar, yeteneklerini ve becerilerini gerçekleştirir, kararlar alır ve bağımsız hareket ederler (Klemenović, 2014). Çocuk oyunlarının ayrılmaz parçası ise oyuncaklardır. Oyuncaklar, çocukların oyunlarında kullandıkları nesnelere olarak tanımlanmaktadır (Trawick-Smith ve diğerleri, 2015). Erken çocukluk ortamlarında yapılan araştırmalar, küçük çocukların oyunlarının %90'ının oyuncak içerdiğini ortaya çıkarmıştır (Tizzard, Phelps ve Plewis, 1976). Oyuncaklarla oynamak; çocukların kurallara uyma, kendi öz denetimlerini geliştirme ve işbirliği yapmalarının önemini anlamalarına yardımcı olur (Fisher, 1992). Oyunların aktif unsuru olan oyuncaklar, çocukların problem çözme stratejilerinin geliştirilmesini teşvik etmenin yanı sıra diğer çocuklarla oyunlar oynama fırsatı da sunar (Blakemore & Centers, 2005). Çalışmalar, oyuncaklarla oynayan çocukların bilim insanı gibi davrandıklarını, etraflarındakilere bakarak ve onları dinleyerek öğrendiklerini ortaya koymaktadır (Gopnik, 2016; Gopnik, Meltzoff ve Kuhl, 1999). Erken yaşlarda çocukları doğru oyuncaklarla buluşturmak onların gelişimlerini teşvik etmeye yardımcı olmanın yanı sıra gelişimsel gecikme olasılıklarını da azaltır (Dauch, Imwalle, Ocasio ve Metz, 2018). Bu sebepten kaliteli ve anlamlı oyunu teşvik etmek için oyuncakların çocukların oyun ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun olacak şekilde dikkatle seçilmesi gerekmektedir (Trawick-Smith ve diğerleri, 2015). Okul öncesi dönem çocuklarının evlerinde ve sınıflarında karşılaştıkları oyuncaklar zihinlerindeki oyuncak kavramını oluşturmaktadır. Bu sebeple çocuklara kendi bakış açılarından oyuncak kavramı, sevdikleri ve sevmedikleri oyuncakları, kendi hayali oyuncak tasarımları, oyuncak yoksunluğu durumu ve oyuncak seçimlerinde dikkat ettikleri hususlara ilişkin sorular vasıtasıyla hem okul öncesi dönem çocuklarının oyuncak kavramına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi hem de çocukların oynadıkları oyuncakların ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluk açısından değerlendirilerek öğretmenlere ve ebeveynlere yol gösterici önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının oyuncak kavramı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için nitel araştırma tekniklerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışması, insanların farkında oldukları ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadıkları olguları nasıl algıladıklarını, nasıl betimlediklerini, nasıl yargıladıklarını ve bu olgu ile ilgili yaşanmış deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanır (Creswell, 2014; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 60-66 ay aralığındaki 48 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan "maksimum çeşitlilik örnekleme" tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmayı ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi için bu çalışma kapsamında görüşme yapılacak çocukların belirlenmesi esnasında çocukların farklı sosyo-ekonomik bölgelerde bulunan farklı tür okullarda (bağımsız anaokulu / ilkököl bünyesinde anasınıfı) eğitim almaları temel kriterler olarak belirlenmiştir. Araştırmada veriler nitel araştırmalar için uygun olan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında bir ortamda yer almaktadır (Karasar, 2012). Görüşme soruları hazırlanırken literatür taraması yapılmıştır. Kapsam geçerliğini sağlayabilmek için üç alan uzmanından görüş alınmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Okul öncesi dönem çocukları ile görüşmeler yüz yüze yapılmış ve veriler araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analize göre; veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır. Ayrıca bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çözömlmelerde göröşüne başvuruulan çocuklara (KÇ1, EÇ2, KÇ3...) gibi birer kod numarası verilerek isimler doğrudan kullanılmamıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada 60-66 ay aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarının oyuncak kavramına dair görüşlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan çocukların bakış açısından oyuncak kavramı, sevdikleri ve sevmedikleri oyuncaklar, kendi hayali oyuncak tasarımları ve oyuncak seçiminde dikkat ettikleri noktalara ilişkin açık uçlu sorularla görüşleri alındıktan sonra elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sürecinde her bir görüşme sorusu için bir ana başlık ve bu ana başlığın altında alt kategoriler oluşturulmuştur. Bulgular frekans ve yüzde değerleriyle ortaya konulmuştur. Araştırmanın analizleri halen devam etmektedir, analizler bittiğinde elde edilen bulgular alan yazındaki bilgiler ışığında yorumlanarak tartışılacak ve araştırmadan elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Dönem, Oyuncak Seçimi, Oyun, Çocuk

### Kaynakça

- Cohen, D. H. ve Stern, V. (1978). *Observing and recording the behaviour of young children*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S.B). Ankara: Siyasal Kitap.
- Dauch, C., Imwalle, M., Ocasio, B. ve Metz, A. E. (2018). The influence of the number of toys in the environment on toddlers' play. *Infant Behavior and Development*, 50, 78-87.
- Else, P. (2009). *The value of play*. London: Continuum International Publishing Group.
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 5(2), 159-181.
- Gopnik, A. (2016). *The garden and the carpenter*. New York, NY: Farrar Straus and Giroux.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. ve Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib*. New York, NY: William Morrow and Co.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Klemenović, J. (2014). How do today's children play and with which toys? *Croatian Journal of Education*, 16(1), 181-200.
- Navrátilová, H. ve Puhrová, B. (2017). From the theory of play into the practice in kindergarten: Verification of the original didactic toys for preschool children. *Acta Educationis Generalis*, 7(3) 25-44. <https://doi.org/10.1515/atd-2017-0022>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Ç. Edit. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pellegrini, A. D. ve Jones, I. (1994). Play, toys, and language. In J. H. Goldstein (Ed.), *Toys, play, and child development* (pp.27-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Singer, J. L. (1994). Imaginative play and adaptive development. In J. H. Goldstein (Ed.), *Toys, play, and child development* (pp. 6-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tizzard, B., Phelps, J. ve Plewis, L. (1976). Play in preschool centres: Play measures and their relation to age, sex, and IQ. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 251-264.
- Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M. ve Vallarelli, J. (2015). Effects of toys on the play quality of preschool children: Influence of gender, ethnicity, and socioeconomic status. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 249-256. doi: 10.1007/s10643-014-0644-7.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Öğretmenlik Uygulaması Deneyimleri

Rabia Turgut Kurt, Serap Sevimli Çelik

Ankara Üniversitesi, ODTÜ

### Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme programları kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına verilen fırsatlar giderek artırmakta ve öğretmen adaylarının teorik bilgilerini sınıf ortamında deneyimlemelerine fırsat sağlanmaktadır (YÖK, 2007). Bu bağlamda, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının aldığı öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen yetiştirilmesinde önem arz etmektedir (Trent, 2013). Öğretmenlik uygulamaları öğretmen adaylarının öğretmenliğe dair teorik bilgilerini uygulamalarına fırsat sağlayarak öğretmen adaylarının hazırbulunuşluğunu artırmaktadır (MEB, 1996). Aynı zamanda, öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki gerekliliklerine ulaşmalarında, teorik bilgilerini sınıf ortamında kullanabilmelerine ve öğretmenliğe dair olumlu bir tutum sergilemelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir (Azar, 2003). Fakat, 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına Korona virüs (COVID-19) pandemisi, yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verilmesine sebep olmuştur. UNESCO (2020) raporuna göre, Mart 2020 itibarıyla 188 ülkede okullar eğitim faaliyetlerine ara vermiş ve bu durumun 1,5 milyardan fazla öğrenciyi etkilediği tahmin edilmiştir. Eğitime verilen ara yükseköğretimde de uygulanarak, üniversite öğrencilerinin teorik ve uygulamalı dersleri uzaktan yürütülmeye başlamıştır. Bu bağlamda, uzaktan eğitime uyarlanan derslerden biri de eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının son sınıfta aldığı öğretmenlik uygulaması dersi.

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde "Öğretmenlik Uygulaması" dersi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uzaktan öğretmenlik uygulaması yapan okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının yaşadıkları deneyimlerin gerek kendi görüşleri gerekse uygulama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir. COVID-19 pandemisi ile birlikte okulların kapanması üzerine Türkiye'de üniversite öğrencileri yüz yüze öğretmenlik uygulaması deneyiminden faydalanamamaktadır. Bu bağlamda, eğitimin devam edebilmesi için uzaktan eğitimle yürütülen uygulama dersinin öğretmen adaylarına olumlu ve olumsuz birçok deneyim kazandırdığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, okul öncesi eğitim kurumlarında uzaktan eğitim ile uygulama yapan okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının deneyimlerini ortaya çıkarması planlanmaktadır. Uygulama öğrencilerinin deneyimlerinin gelecekteki uzaktan eğitim ve uygulama süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, salgın süreciyle birlikte gelişen yeni normalin oluşumunda yapılacak yeni düzenlemelerde öğretmen adaylarının uzaktan öğretmenlik uygulaması deneyimleri yeni misyon, vizyon ve hedeflere rehberlik etmesi açısından önem arz etmektedir. 8 öğretmen adayı ve 4 uygulama öğretmenin görüşlerine dayanan çalışmanın, öğretmenlik uygulaması sürecinin uzaktan gerçekleştirilmesine yönelik bir model sunması ve Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında daha önce böyle bir araştırmanın yapılmamış olması açısından bu araştırmanın literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Yukarıda açıklanan durumlardan yola çıkarak bu çalışmanın, okul öncesi eğitim kurumlarında uzaktan uygulama yapan okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının deneyimlerini ortaya çıkarması planlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerine göre uzaktan öğretmenlik uygulaması deneyimleri nelerdir?
2. Uygulama öğretmeni görüşlerine göre uzaktan öğretmenlik uygulaması deneyimleri nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışmada, araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmacının belli bir zamanda tekli veya çoklu veri kaynaklarını kullanarak durumları incelemesi ve ilişkili temaları tanımlamasıdır (Creswell, 2007). Araştırma verileri COVID-19 pandemisi koşulları nedeniyle yüz yüze toplanamadığı için öğretmen adaylarına ve uygulama öğretmenlerine gönderilen soru formları ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilecek odak grup görüşmesiyle toplanacaktır. Soru formları geliştirme sürecinde alan yazın taraması yapılmış ve okul öncesi öğretmenliği alanından 3 uzmandan görüş alınmıştır. Dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak soru formlarının son hali verilmiştir. Araştırma katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleminin temel amacı araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş olan ölçütleri kullanarak bu ölçütleri karşılayan durumların incelenmesidir (Büyüköztürk, 2013). Bu çalışmanın ilk ölçütü katılımcıların okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adayı olması ikinci ölçütü ise uzaktan eğitim ile öğretmenlik uygulaması sürecini yürütüyor olmasıdır. Bunun yanı sıra çalışmaya dahil edilen



öğretmenler için ölçüt ise çalışmaya dahil edilen öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri olmasıdır. Bu doğrultuda, çalışmanın katılımcı grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Ankara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 6'sı kadın 2'si erkek toplam 8 öğretmen aday ve öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları sınıflarda öğretmenlik yapan 4 kadın öğretmen, toplam 12 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adaylarına ve uygulama öğretmenlerine demografik özelliklerine ve uzaktan eğitimle öğretmenlik uygulaması deneyimlerine dair soruların olduğu formlar gönderilmiştir. İkinci aşamada ise, öğretmen adaylarıyla bir odak grup görüşmesi planlanacaktır. Odak grup görüşmesinde öğretmen adaylarına yaptıkları uygulamalar izletilecek ve deneyimlerine dair derinlemesine görüş alınacaktır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Odak grup görüşmesinin verileri kodlanmadan önce araştırmacı tarafından okunacak ve kodlar tespit edilecektir. Kodlama sürecindeki hataları en aza indirmek adına verilerin analizinde MAXQDA 2020 programının kullanılması amaçlanmaktadır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilerin içerik analizi devam etmektedir. Analizi tamamlanan verilere dayalı olarak elde edilen tahmini bulgular şunlardır:

Öğretmen adaylarının uzaktan uygulama sürecinde çocuklarla iletişim kurmakta zorlandığı ve bu durumun etkileşimi azalttığı görülmüştür. Öğretmen adayları bu süreçteki deneyimlerinin onların beklenmedik durumlara uyum sağlayabilme becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları genel olarak çocukların meraklandığı etkinliklerde rahat hissettiği fakat hareket etkinliklerinde yeterli alan olmadığı için zorlandıklarını belirtmiştir. Uygulama öğretmenlerinin materyal desteği ve yönergeleri tekrarlama gibi konularda kolaylaştırıcılığının olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde genel olarak velilerle iletişimin olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adayları sürece teknolojiyi aktif bir şekilde dahil ederek çocukların dikkatlerini çekmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları uzaktan öğretmenlik uygulaması sürecinin daha verimli geçmesi için etkinliklerin ailelerin iş birliğiyle planlanabileceğini önermiştir. Uygulama öğretmenleri konu seçimi ve dikkat toplama olarak rehberlik ettiklerini ve uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin çocuklarla iletişim ve sınıf yönetimi açısından zorluk yarattığını belirtmiştir. Uygulama öğretmenleri uzaktan uygulama deneyiminin öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik kariyerinde değişikliklere uyum sağlama, teknolojiyi aktif kullanma gibi etkilerinin olacağını öngörmüşlerdir. Uzaktan öğretmenlik uygulamasının daha verimli geçmesi için çocukların ilgisini çekecek görsel ve müzikler kullanılabileceğini önermişlerdir. Bu bağlamda, öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin birbiriyle örtüştüğü tahmin edilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** uzaktan eğitim, öğretmenlik uygulaması, okul öncesi öğretmen adayları

### Kaynakça

- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim*, 159, 181-194
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- M. E.B. (1996). *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İş birliği Toplantısı (15-17 Haziran 1995)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Trent, J. (2013). From learner to teacher: Practice, language, and identity in a teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 426-440.
- UNESCO (2020). COVID-19 educational disruption and response. Retrieved from <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>
- YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982 – 2007)*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

## Anaokuluna Başlama Sürecinin Çocuk Kitaplarıyla Desteklenmesi

Tuğçe Güzelyurt, Hande Hasibe Arslan

Şırnak Üniversitesi

### Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuğun doğduğu günden temel eğitimin başladığı güne kadar geçen 0-72 ay arasındaki dönemi kapsamakta ve çocuğun daha sonraki yaşamında önemli bir rol oynamaktadır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2001). Bu dönemde çocuğun bedensel, sosyal-duygusal, bilişsel, dil gelişimiyle öz bakım becerileri desteklenmekte ve çocuğun potansiyellerini en üst düzeye çıkarma amaçlanmaktadır (Oktay, 2000; Senemoğlu, 2012; Unutkan Polat, 2006). Türkiye’de okul öncesi eğitim 36-68 ayları kapsamaktadır (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2019). Bu dönemdeki eğitim, çocuğun gelecekteki yaşamını önemli ölçüde etkilemektedir. Aileden sonra çocuğun dâhil olduğu yeni ortamlardan biri de okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Çocuklar yeni bir ortama dâhil olduklarında bazı kaygılar ve sorunlar yaşayabilmektedir (Güler, 2012). Bu sorunların bazıları; aile bireylerinden belli bir süre ayrı kalamama, okula gitmek istememe, okulda öz bakım becerileri konusunda zorluk yaşama, yeni ortamda kabul edilmeme korkusu ve okulda ne yapacağını bilememedir (Sefcick ve Cattarossi, 2010). Çocuklar için zorlu olan bu geçiş sürecine uyumu desteklemek için aileler, okula başlama, okulda neler yapıldığı, aile bireylerinin okulda neden kalamadığı konusunda çocukta farkındalık oluşturmalarıdır (Erkan ve Kırca, 2010). Ailelerin çocuklarda farkındalık oluşturmaları okul öncesi eğitim kurumlarına başlama sürecini kolaylaştırmaktadır. Aileler bu süreçte hangi yöntemleri ya da hangi materyalleri kullanacakları konusunda belirsizlikler yaşayabilmektedir (Sefcick ve Cattarossi, 2010). Çocuklara zorlu konuları anlatabilmek için kullanılan etkili materyallerden biri de resimli çocuk kitaplarıdır (Güzelyurt ve Saraç, 2018). Resimli çocuk kitapları, çocuk ile gerçek dünya arasındaki köprüdür. Çocuk kitapları bu özelliğiyle çocukların yeni deneyimler kazanmasına destek olmaktadır. Bunların yanı sıra çocuklar resimli çocuk kitabında yer alan kahramanlarla özdeşim kurmakta ve kahramanın yaşadığı problem durumlarını ve çözümlerini de içselleştirebilmektedir (Dilidüzgün, 2018; Sever, 2015). Bu yönüyle resimli çocuk kitapları okul öncesi eğitim kurumlarına başlayacak çocuklarda hazırbulunuşluk sağlama ve çocukların okulda karşılaşabileceği problem durumlarına çözüm yolları bulma sürecini desteklemede önemli bir rol oynamaktadır (Güzelyurt ve Özkan, 2018). Bu doğrultuda çalışmanın amacı; okul öncesi eğitime başlama sürecini içeren resimli çocuk kitaplarının incelenmesidir.

### Yöntem

Çalışmada okul öncesi eğitime başlama sürecini içeren resimli çocuk kitaplarının içeriğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemine başvurulmuş ve doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman inceleme, araştırmanın kapsamına uygun bilgileri içeren yazılı materyallerin incelenmesidir (Merriam, 2013). Çalışma grubu ölçüt örnekleme (amaçlı örnekleme) ile belirlenmiş 34 resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. Ölçüt örnekleme, araştırma yapılan konuyla ilişkili ve araştırmada belirlenen ölçütlere uygun olan materyallerden çalışma grubunun oluşturulması sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubuna alınan resimli çocuk kitaplarına içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Bu teknikte önemli kavramlar tespit edilmekte, ilişkili olarak gruplanmakta ve genelleştirmeyi sağlayan bir çıkarım yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Araştırmada içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz tercih edilmiştir. Kategorisel analiz, belirlenen kategorilerin frekans analizine tabi tutulmasıdır. Bu araştırmada belirlenen tema ile kodlar frekans (f) olarak ifade edilmiştir. Araştırma kapsamındaki resimli çocuk kitaplarını iki farklı araştırmacı detaylı bir biçimde incelemiştir. İki farklı araştırmacının belirlediği kodlar arasında görüş birliğiyle görüş ayrılığı olan kodlar belirlenmiştir. Bu kodlar arasındaki güvenilirliği tespit etmek amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) [(Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) \* 100] formülü kullanılmıştır. İki farklı araştırmacının belirlediği kodlar arasında güvenilirlik katsayısı %86 olarak hesaplanmıştır. Bu orana göre elde edilen verilerin analiz sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada incelenen çocuk kitaplarında “duygular”, “yaşanan sorunlar” ve “çözüm süreci” temaları olduğu belirlenmiştir. Çocuk kitaplarında hangi duyguların yer aldığı incelendiğinde sırasıyla en çok korku, özlem, heyecan ve merak duygularına yer verildiği belirlenmiştir. En az yer alan duygular ise kıskançlık, üzgün ve mutlu değildir. Çocuklar okula ilk başladığında çeşitli duygular yaşamaktadır. İncelenen kitaplarda çocukların yaşadığı duygulara yer verilmesinin yanı sıra bir problem durumu çözüldüğünde yaşanan duygulara da yer verilmesi çocuğun okula hazırbulunuşluk sürecinde önemli görülmektedir. Çocuk kitaplarında yaşanan sorunlar incelendiğinde en çok; çocuğun annesini istemesi,

etkinliklere katılmaması ve ağlama durumu yer almaktadır. Bunların yanı sıra okula hiç gitmek istememe, arkadaşlarıyla iletişim kuramama ve aile bireylerinden birinin okulda kalmasını isteme konuları da çocukların yaşadığı problemlerdendir. İncelenen çocuk kitapları bu konuları kısıtlı olarak içermektedir. Çocuk kitaplarında yaşanan problemlere nasıl çözümler sunulduğu incelendiğinde; problemler sırasıyla en çok oyun oynayarak, öğretmenin ve arkadaşlarının desteğiyle çözüme kavuşmuştur. Çözüme kavuşma sürecinde ailenin rolüne çok az yer verilmiştir. Eğitim süreci öğretmen, aile ve çocuk beraberliğinde ilerleyen bir süreçtir ve tüm paydaşlar eğitim sürecine katılmalıdır. Sonuç olarak; incelenen çocuk kitaplarında yer verilen içerikler alanyazınla uyumludur. Bununla birlikte okula başlama süreci kapsamlı olması nedeniyle değişen koşullar doğrultusunda çocukların karşılaşacağı problem durumlarına yönelik, tüm paydaşların katılım sağladığı çocuk kitapları hazırlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Edebiyatı, Resimli Çocuk Kitabı, Okul Öncesi Eğitim, Hazırbulunuşluk

#### Kaynakça

- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M., (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. Ankara: Tudem Yayınları.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Güler, T. (2012). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.460-478). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güzelyurt, T. ve Saraç, S. (2018). 48-66 aylık çocukların gelişim düzeylerine uygun çocuk kitapları nasıl olmalıdır? Bir delphi çalışması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-75.
- Güzelyurt, T. ve Özkan, Ö. (2018). Ailede yaşanan değişimler: çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-19.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2019, 10 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30827). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm>
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Sefcick, R. ve Cattarossi F. (2010). *Anaokulu ve ilkokula başlarken*. (Vilma Kara, Çev.). İstanbul: Apollon Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem Yayınları.
- Unutkan Polat, Ö. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Temelli Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Gizem Nur Şakar, Serap Sevimli Çelik

Avrasya Üniversitesi, ODTÜ

### Problem Durumu

Oyun, çocukların yeteneklerini keşfedebildiği, kendini ifade edebildiği ve aynı zamanda gelişimsel özellikleri hakkında yetişkinlere ipuçları sunan önemli bir araçtır (Erbil- Kaya et al.,2017). Aynı zamanda, oyun çocuğun öğrenirken kullandığı dil ve kendisini keşfettiği kişisel alanı olarak da tanımlanmaktadır (Tuğrul, 2014). Bu bağlamda çocuklar için etkili bir öğrenme yolu olan oyun, çocuğun gelişimini destekleyerek yeni becerilerin öğretilmesine olanak sağlamaktadır (Bardak, 2018). Oyunun öğrenme sürecindeki yeri ve önemi konusunda gerek ulusal (Tuğrul, 2014; Cömert- Özata, 2015; Uskan & Bozkuş, 2019; Bozlar & Ayan, 2020) gerekse uluslararası alan yazında (Broadhead, 2003; Whitebread et al., 2009; Benigno & Farrar, 2012; Pyle & Danniels, 2017) oyunun önemli bir öğrenme ve öğretme aracı olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu nedenle oyun, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de okul öncesi eğitimi kapsamında eğitim ve öğretim süreçlerini planlama ve uygulamada önemli bir araç olarak kullanılabilir (Koçyiğit & Başara-Baydilek, 2015).

Oyun zamanının çocukların gelişimleri açısından daha etkili olabilmesi için yetişkin desteğinin de önemli bir yeri olduğu bilinmektedir (Mackenzie & Edwards, 2013). Bu sebeple, oyun temelli ortamların planlanmasında eğitim programının temel uygulayıcısı olan öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Bu sebeple, okul öncesi öğretmenlerinin oyun temelli yaklaşımı yerine getirmede edindikleri bilgi ve becerilerin önemi büyüktür ve edinilen bu bilgiler oyun temelli öğrenme uygulamalarını şekillendirmektedir (Erbil- Kaya et al.,2017). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin oyun temelli öğrenmeye ve bunu okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirdikleri uygulamalara nasıl yansıtıklarına ilişkin görüşlerinin alınması önem kazanmaktadır.

Yukarıda açıklanan durumlardan yola çıkarak, bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin oyun temelli öğrenmeye ilişkin görüşlerinin alınmasıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayanan bu çalışmanın, öğretmenlerin oyun temelli öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi ve sınıf içi uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması hususunda ilgili alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır;

1) Okul öncesi öğretmenlerinin oyun temelli öğrenme ile ilgili görüşleri nelerdir?

1a) Okul öncesi öğretmenleri oyun temelli öğrenme yaklaşımını uygulamalarına nasıl yansıtılmaktadırlar?

### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda veriler görüşme, gözlem veya doküman incelemesi yoluyla toplanabilir (Merriam, 2013). Bu çalışmada, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile çevrimiçi platformlar üzerinden yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularını oluşturmak için araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelenerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Aday sorular yapı, görünüş ve kapsam bakımından incelenmek üzere nitel araştırma konusunda uzman üç öğretim üyesine gönderilmiş ve geri bildirimler sonucunda görüşmelerde kullanılacak olan ana sorular belirlenmiştir. Sorular hazırlanırken cevabı evet veya hayır olabilecek sorulardan kaçınılmış ve öğretmenlerden daha ayrıntılı bilgi alınabilecek sorular tercih edilmiştir. Görüşme soruları dokuz adet açık uçlu soru ve demografik bilgileri toplamak amacıyla oluşturulan sorulardan oluşmaktadır. Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem ile seçilmiştir. Amaçlı örneklem içerisinde yer alacak kişilerin çalışma problemine yönelik istekli olarak bilgiler verebilecekleri öngörülür (Creswell, 2013). Bu sebeple, araştırmaya dahil olan katılımcıların okul öncesi öğretmeni olması ve bir kurumda çalışıyor olması gerekmektedir. Araştırma için gerekli etik izinler alınarak araştırmaya kamu kreşinde çalışan 6 okul öncesi öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel anaokullarında çalışan 10 okul öncesi öğretmeni ve bağımsız anaokulunda çalışan 2 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen verilerin halen devam eden analizlerinde içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilerin içerik analizi halen devam etmektedir. Analizi tamamlanan verilere dayalı olarak elde edilen tahmini bulgulara göre öğretmenler oyunun okul öncesi eğitimde en önemli araç olduğunu belirterek oyun temelli öğrenmenin

önemini vurgulamışlardır. Bu bağlamda görüşülen öğretmenlerin çocukların yaşamında oyunun yeri ve önemi konusunda farkındalıklarının olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin eğitim hayatı boyunca oyun dersi aldığı fakat içeriğini hatırlamadığı ve bazı öğretmenlerin oyun ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları ortaya çıkmıştır. Her öğretmen sınıfında geçici veya kalıcı öğrenme merkezlerinin olduğunu ve oyun merkezinin de bu merkezler arasında bulunduğunu belirtmiş ancak bazı öğretmenlerin çocukların oyun zamanına katılmayı farklı sebeplerle tercih etmedikleri görülmüştür. Öğretmenler, etkinliklerin oyunlaştırılarak yapılması gerektiğini belirtmiştir fakat beklenen sonuçlar verdikleri oyun temelli etkinlik örneklerinde oyunun temelde olmadığı yönündedir. Ek olarak, matematik etkinliklerinde oyunu tercih ederken, fen etkinliklerine dahil etmediklerini belirtmişlerdir. Oyun temelli öğrenme ortamı oluşturmada sorumluluklarının farkında olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler oyun temelli bir öğrenme ortamı yaratmada çeşitli değişkenlerin hem olumlu hem olumsuz etkisi olduğunu vurgulamış ve bu konuda bir eğitimin okul öncesi eğitimi için faydalı olacağını vurgulamışlardır. Çalışmanın erken bulgularına göre öğretmenlerin oyun temelli öğrenmenin önemine ilişkin farkındalıklarının olduğu fakat uygulama sürecine yönelik desteklenmesi gereken yönlerinin varlığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** oyun temelli öğrenme, okul öncesi eğitimi, öğretmen

#### Kaynakça

- Bardak, M. (2018). Oyun Temelli Öğrenme. A. Gürol (Eds.) içinde, *Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Yaklaşımları* (s. 207-230). Efe Akademi Yayınları.
- Bozlar, V., & Ayan, S. (2020). Öğretmenlerin Oyun Yaklaşımının Okul Öncesi Eğitime Etkisine Yönelik Görüşleri: Trabzon İli Örneği. (Turkish). *Electronic Turkish Studies*, 15(3), 1699–1708. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.43375>
- Benigno, J. P. & Farrar, M. J. (2012). Determinants of Joint Attention in Young Siblings' Play. *Infant & Child Development*, 21(2), 160–174. <https://doi.org/10.1002/icd.743>
- Broadhead, P. (2003). *Early Years Play and Learning: Developing Social Skills and Cooperation (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203465257>
- Cömert- Özata, S. (2015). *Okul öncesi eğitimde oyun temelli duyu eğitimi*. Nobel Yayınevi.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.)*. Sage.
- Erbil-Kaya, Ö. M., Yalçın, V., Kimzan, İ., Avar, G. (2017). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Oyun Temelli Öğrenmeye Bakış Açıları ve Uygulamaya Yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (27). <https://doi.org/10.14520/adyusbd.303240>
- Koçyiğit, S., Başara- Baydilek, N. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Algılarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 1-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/25854/272569>
- Mackenzie, A., C. & Edwards, S.(2013). "Toward A Model for Early Childhood Environmental Education: Foregrounding, Developing, And Connecting Knowledge Through Play-Based Learning". *The Journal Of Environmental Education*, 44 (3): 195–213. <http://doi.org/10.1080/00958964.2012.751892>
- Merriam, S. B., & Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research : a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Tuğrul, B. (2014). *Oyun Temelli Öğrenme*. Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. (177). Anı Yayıncılık.
- Uskan, S. , Bozkuş, T. (2019). Eğitimde Oyunun Yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2) , 123-131. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/51237/667992>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology*, 26(2), 40–52. <https://psycnet.apa.org/record/2009-16552-005>



## Çocukların İzledikleri İçeriklerin Sosyal Becerilerine Yansıması: COVID-19 Süreci

Tuğçe Güzelyurt, Hande Hasibe Arslan

Şırnak Üniversitesi

### Problem Durumu

Çocuğun çevresinin etkisine en açık olduğu ve gelişimde kritik öneme sahip olan süreç okul öncesi dönemdir (Senemoğlu, 2012). Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim alabilen çocukların gelişim alanlarının okul öncesi eğitim alamayan çocuklara kıyasla daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bu süreç eğitim planları ve okul-aile iş birliği ile desteklenebilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim alabilen çocukların gelişim alanları olumlu yönde ilerlemektedir (Akçay, 2016; Arıcı ve Baltan, 2020; Yılmaz, 2019). Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde yer alan çocukların sosyal gelişimleri ve sosyal becerileri edinmeleri eğitim ortamında artış göstermektedir (Cerrahoğlu, 2002). Çin'in Hubei bölgesinin başkenti Vuhan bölgesinde Aralık 2019 tarihinde ortaya çıkan (Chen, Zhou, Dong, Qu, Gong, Han ve Zhang, 2020) ve kısa zamanda pandemiye dönüşen COVID-19 (Koronavirüs) salgınından çocukların kazanması beklenen bu sosyal beceriler olumsuz etkilenmiştir. Sosyal ve ortak yaşam alanlarında virüsün bulaşma hızı arttığından dolayı eğitimin eğitim ortamlarında devam etme durumu kısıtlanmış ve eğitim çoğunlukla uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmüştür (Aykar ve Yurdakul, 2021). Pandemi tedbirlerinden dolayı sosyal yaşantıda meydana gelen zorunlu kısıtlamalar da yapılmıştır (Banerjee, 2020; Dickens, Koo, Wilder-Smith ve Cook, 2020). Bu kısıtlamalar çocukların sosyal gelişimini doğrudan etkilemektedir (Döğter ve Kılınç, 2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların akranlarıyla iletişim kurabilmesi, kendilerini ifade edebilme ve haklarını savunabilme becerileri ilerleme kaydetmektedir (Begde ve Yavuz, 2014). Pandemi sürecinin evde ve yalnızca ortak yaşam alanı paylaşılan kişilerle geçirilmesi, çocukların iletişim becerilerini, aile içindeki ilişkilerini, akran ilişkilerini, problem çözme becerilerini ve duygularını yönetebilme becerilerini etkilemiştir (Tanhan ve Özok, 2020). Okul öncesi eğitim alan çocuklar uzaktan ya da yüz yüze yürütülen eğitim sürecinden kalan zamanlarını çeşitli aktiviteler yaparak değerlendirmektedir. Bu aktivitelerden bazıları teknolojik cihazlar kullanılarak yapılmaktadır. Bu süreçte çocukların teknolojik cihazlarda yer alan çeşitli içerikleri tüketme konusunda daha istekli oldukları ve bazı içeriklerden olumsuz etkilendikleri düşünülmektedir (Aral, Aysu ve Kadan, 2020; Güzelyurt ve Nayci, 2021). Pandemi sürecinde alınan tedbirler nedeniyle çocukların evde geçirdikleri süre artmıştır. Evde geçirdikleri sürenin artışına paralel olarak aile bireyleriyle bir arada buldukları süre de artmıştır (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Çocuğun tüm hayatında ve eğitim sürecinde önemli rolü olan ailelerin pandemi sürecinde rolü daha da önem kazanmıştır (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş 2020; Gündoğdu, 2021; Kırmızıgül, 2020). Bu bağlamda çalışmanın amacı pandemi sürecinde çocukların izledikleri içeriklerin sosyal becerilerine yansımasını aile görüşleri doğrultusunda incelemektir.

### Yöntem

Pandemi sürecinde çocukların izledikleri içerikleri ve sosyal becerilerini aile görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli; geçmişte veya şu an meydana gelen durumu, katılımcıların değerlerine, görüşlerine, duygularına müdahale etmeden ve etkileme çabası olmadan mevcut haliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2014). Araştırma deseni olarak ise olgu bilimden yararlanılmıştır. Olgu bilim deseninde farkında olunan fakat derinlemesine bir bilgiye sahip olunmayan olgulara yönelik bireysel algıları belirleme ve yorumlama amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Çalışma grubu Şırnak ilinde ikamet eden ve çocuğu okul öncesi eğitim alan (uzaktan, yüz yüze, bir süre uzaktan bir süre yüz yüze) kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenmiş 25 ebeveyn den oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacılar yakınında ulaşılması kolay olan durumu seçmektedir. Araştırmanın verileri bir çevrimiçi anket formu (Google Form) ile toplanmıştır. Google formda demografik özelliklere yönelik üç soru ve araştırma konusuna yönelik beş soru yer almaktadır. Araştırma kapsamındaki veriler betimsel ve içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen sorular, kavramlar ya da temalar kapsamında sunulmaktadır (Merriam, 2013). İçerik analizi ise, araştırma kapsamındaki verilerin benzer özelliklerine göre sınıflandırılması ve yorumlanmasıdır (Merriam, 2013). Çalışmada betimsel analiz tekniği kullanılarak araştırma soruları doğrultusunda temalar belirlenmiştir. İçerik analizi tekniği ile de katılımcıların görüşlerinde ortak olan ifadeler gruplanmış ve kodlar oluşturulmuştur. İki araştırmacının kodları arasındaki tutarlılığı belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği} (37)}{\text{Görüş Birliği} (37) + \text{Görüş Ayrılığı} (5)}$ ] kullanılmıştır. Kodlar arasında .88'lik tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada tespit edilen kodların .70 ve üstü olması güvenilir olduğunu göstermektedir. Belirlenen tema ile kodlar tablolarda frekanslarıyla (f) gösterilmiştir. Katılımcıların düşüncelerini içeren cümlelerin bazıları doğrudan alıntılar ile sunulmuştur.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada katılımcıların görüşleri ve araştırma soruları doğrultusunda “demografik özellikler”, “ekran başında geçen süre”, “kullanılan teknolojik araçlar”, “kullanılan platformlar”, “izlenen/kullanılan içerikler”, “içeriklerin sosyal becerilere yansımaları” olmak üzere altı tema belirlenmiştir. Bu temalar kapsamında çocukların çoğunluğu pandemi döneminde bir süre uzaktan bir süre de yüz yüze eğitim almıştır. Çocukların bu süreçte teknoloji kullanımı artmıştır. Çocukların en çok kullandığı teknolojik araçlar sırasıyla; telefon, televizyon ve tablettir. Çocuklar bu cihazlarla en çok çizgi filmle şiddet içeren video izlemekte ve şiddet içeren oyun oynamaktadır. Bununla birlikte yetişkin düzeyinde sosyal medyaya da erişimi olan çocuklar vardır. Bu veriler çocukların gelişimi için uygun olmayan içerikler kullandığını göstermektedir. Çocukların izledikleri ya da oynadıkları içeriklerin sosyal becerilerine yansımaları incelendiğinde; çocukların izledikleri olumsuz içerikleri taklit ettikleri, çocuklarda ağlama, vurma ve bağırma davranışlarının arttığı, çocukların iletişim kurarken saldırgan oldukları ve içe kapandıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak; pandemi döneminde çocukların eğitim ve arkadaş ortamından uzaklaşması teknoloji kullanımının artmasına ve sosyal becerilerinin olumsuz etkilenmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda aileler çocuklarının kullandıkları cihazlara güvenli çocuk modu yükleyebilir. Teknolojik cihaz kullanımında ev kuralları belirlenerek tüm aile bireyleri için kullanım süresi sınırlandırılabilir. Aileler çocuklarının kullanacakları içerikleri önceden inceleyerek çocuklarına sunabilir. Çocuklarının fiziksel ve sosyal becerilerini arttıracak aile içi aktiviteler daha sık yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, COVID-19, Teknoloji Kullanımı, Teknolojik İçerikler, Sosyal Beceri.

## Kaynakça

- Akçay, A. (2016). Okul öncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 15-28.
- Akoğlu, G.ve Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Aral, N., Aysu, B. ve Kadan, G. (2020). COVID 19 sürecinde çocuklar: Gelişimsel ihtiyaçlar ve öneriler. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11)2, 360-379.
- Arıcı, D. ve Bartan, M. (2020). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme sürecine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 279-294.
- Aykar, A. N. ve Yurdakal, İ. H. (2021). Erken çocukluk dönem öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(2), 6-14.
- Banerjee, D. (2020). The COVID-19 outbreak: Crucial role the psychiatrists can play. *Asian Journal Of Psychiatry*, 50, 102014.
- Begde, Z. ve Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 115-134.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cerrahoğlu, S. (2002). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Chen, N., Zhou, M., Dong, X., Qu, J., Gong, F., Han, Y. ve Zhang, L. (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.
- Çaykuş, E. T. ve Mutlu Çaykuş, T. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Dickens, B. L., Koo, J. R., Wilder-Smith, A. ve Cook, A. R. (2020). Institutional, not home-based, isolation could contain the COVID-19 Outbreak. *The Lancet*, 395(10236), 1541-1542.
- Döğter, S. S. ve Kılınç, F. E. (2021). 4-6 Yaş Çocuğa Sahip Ailelerin COVID-19 Pandemi Sürecinde Çocukları İle İletişimlerinin İncelenmesi. *Ibad Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 480-496.

- Gündoğdu, S. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Uyguladıkları Aile Katılım Çalışmalarının İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35) , 1849-1874. DOI: 10.26466/opus.827530
- Güzelyurt, T. ve Nayci, Ö. (2021). Technology Addiction in Preschool Period: An Analysis on Illustrated Children's Books. *Kastamonu Education Journal*, 29(2), 326-333 doi: 10.24106/kefdergi.722745.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 Salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma* (Selahattin Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Calif. : SAGE Publications.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanhan, F. ve Özok, Ü. H. İ. (2020). *Pandemi ve Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2019). Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.

## The Perceptions and Views of Early Childhood Education Pre-service Teachers on Multiculturalism

Elif Naz Altaş, Gamze Nur İnönü

TED Üniversitesi, ODTÜ

### Problem Durumu

International boundaries have started to disappear with globalization and the development of technology (Ramsey, 2004). The interaction between people and communities has increased. Depending on it, the monocultural structure has become to be replaced by a multicultural structure and multiculturalism. In other words, multicultural structure emerged in the communities. The multicultural structure has brought along changes in society. One of these changes has been experienced in preschool classroom environments, and multicultural early childhood education classrooms have emerged.

Early childhood education classrooms are the first place which children encounter as a learning environment. The child and the teacher first interact here and create learning and teaching. Their interactions affect children's developmental outcomes and classroom climate (Melhuish et al., 2013). Specifically, multicultural classrooms may create a positive or negative climate based on teacher and children interactions (Gazelle, 2006). In this context, one of the early childhood education teacher's roles should support children's entire development and sense of belonging to establish a positive climate in multicultural classrooms (Tabors, 1998). In this regard, teachers' education received during bachelor's years on this issue has a vital role.

University education has an impact on pre-service teachers' perceptions and views on several topics. They shape their educational philosophy and teaching methods (Banks, 2000). It affects children's education and their development. In this regard, we can say that university education can have an impact on pre-service teachers' perceptions and views on multiculturalism, and it can affect children's development. Based on this, it is important to investigate pre-service early childhood teachers' perceptions and the views on multiculturalism.

In this sense, the purpose of the study is to investigate pre-service early childhood education teachers' perceptions and views on multiculturalism. Based on this purpose, the research questions were organized as follows:

RQ1: Is there any relationship between pre-service early childhood education teachers' academic year and their perceptions regarding multiculturalism?

RQ2: What are the views of pre-service early childhood education teachers on multiculturalism?

### Yöntem

In this study, an explanatory sequential design mixed method involving collecting qualitative data based on quantitative data analysis was conducted (Creswell & Plano Clark, 2018). The sample was selected by using the purposive sampling method. Based on this, 200 pre-service teachers from 6 different universities in Ankara was sample in current study. Because of the epidemic conditions, participants were invited to the study through e-mail. In the quantitative part of the study, Multiculturalism Perception Scale (MPS) developed by Mehmet Fatih Ayaz in 2016, and Demographic Information Form prepared by researchers was used. These instruments were delivered via an online platform, which is Google Forms. In the data analysis process, SPSS software program was used to conduct descriptive statistics technique.

Based on the scale scores, the interview questions were prepared by researchers for qualitative phase of the study. According to Dukes (1984), sample should be between 3 and 10 in a qualitative study. Depending on it, in qualitative phase of the study, the sample was selected 10 volunteer preservice teachers who completed the scale and want to share their experiences. The interviews were conducted by using an online communication tool, which is Zoom. The interviews were recorded as audio file. After interview process, these files were transcribed through MAXQDA 2020 software program. After transcriptions, the data was analyzed by using content analysis method.

To ensure validity and reliability for the current study, firstly the scale items were checked by using primary analysis and pilot study. Also, researchers used some strategies to ensure validity. The expert opinion was taken from 2 experts in the filed of early childhood education. In addition, the pilot study was conducted. Depending on the expert opinions and pilot study, the interview questions were rearranged. Moreover, researchers used inter-coder method to ensure reliability (Fraenkel et al., 2015).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Although the study was not completed yet, the pilot study and primary analysis showed that there is no significant difference between pre-service early childhood education teachers' academic year and their perceptions regarding multiculturalism. For the second research question, primary results show that taking university education, considering social -structure and cultural differences, can contribute to pre-service early childhood teachers' perceptions on multiculturalism. On the other hand, most of them did not see themselves as multicultural educators. Based on this, they mentioned that they did not take any course about multiculturalism during their bachelor years. Also, they believed that a new course on multiculturalism and multicultural education should be added to the current curriculum of the early childhood education program in the universities.

**Anahtar Kelimeler:** multiculturalism, early childhood education, pre-service teachers

**Kaynakça**

- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (Kd 15, lk 0). <https://doi.org/10.17755/esosder.11595>
- Banks, J. A. (2000). *Cultural diversity and education: Foundation, curriculum, and teaching* (4th Edition). Boston: Allyn & Bacon
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197–203. <https://doi.org/10.1007/BF00990785>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How To Design And Evaluate Research In Education*. McGraw-Hill Education.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology* (Kd 42, Number 6, lk 1179–1192). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1179>
- Melhuish, E., Quinn, L., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2013). Preschool affects longer term literacy and numeracy: results from a general population longitudinal study in Northern Ireland. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 234–250. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749796>
- Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children* (Kd 93). Teachers College Press.
- Tabors, P. O. (1998). What early childhood educators need to know: Developing effective programs for linguistically and culturally diverse children and families. *Young Children*, 53(6).

## Erken Matematik Becerilerini Etkileyen Bilişsel Faktörler: Sözel Olmayan Zekâ, Çalışma Belleği ve Hızlı İsimlendirme

Rumeysa Çakır, Cevriye Ergül

Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

Erken matematik becerilerinin okul dönemi matematik becerilerine temel oluşturduğu bildirilmekte (Kleemans, Peeters, Segers, & Verhoeven, 2012; LeFevre et al., 2009) ve 3-6 yaş aralığındaki çocukların bu becerilerinin desteklenmesinin ileri yıllardaki matematik başarısı için gerekli olduğu savunulmaktadır (NMAP, 2008; NRC, 2009). Alanyazın incelendiğinde, çocukların erken matematik becerilerindeki performanslarının farklılaştığı (Sarama & Clements, 2009) ve bu matematik becerilerini etkileyen pek çok farklı faktör olduğu görülmektedir (Cirino, 2011; Kleemans, Segers, & Verhoeven, 2011; Kytälä, Aunio, & Hautamäki, 2010; Östergren & Träff, 2013; Passolunghi & Lanfranchi, 2012). Bu faktörlerden bilişsel yeterliliklerin, erken matematik başarısı üzerindeki güçlü etkisinin sıklıkla vurgulandığı belirlenmiştir (Fuchs et al., 2005; Passolunghi et al., 2007; De Smedt et al., 2009). Son yıllarda sayıca da önemli bir artış gösterdiği gözlenen araştırmaların sonucunda erken matematik başarısında en etkili olan bilişsel değişkenlerin zekâ, çalışma belleği ve hızlı isimlendirme olduğu görülmektedir. Buna karşın, bilişsel faktörlerin matematik becerilerinin gelişimi açısından etkili olduğunu belirten araştırmalar yaş grupları ve matematik becerileri açısından etkili olan bilişsel faktörlerin farklılaşabileceğini göstermektedir. Buna bağlı olarak anasınıfı düzeyindeki çocukların erken matematik becerilerini etkileyen bilişsel faktörlerin ve bunların erken matematik başarısına katkılarının değişiklik gösterebileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan, uluslararası alanyazında farklı dillerde ve kültürlerde gerçekleştirilen bilişsel faktörlerin erken matematik başarısına etkisini inceleyen araştırmalar yer almasına rağmen ülkemizde bu araştırmaların sayısı oldukça yetersizdir. Türkiye'deki eğitim olanaklarının farklı olması, okul öncesi eğitim programlarının içerik ve nitelik açısından diğer ülkelerden farklılaşması sebebiyle erken matematik becerilerini etkileyen bu faktörlerde veya faktörlerin katkı düzeylerinde farklılıkların olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırmada, matematik becerilerinin gelişimini etkileyen faktörlerin daha erken dönemde belirlenebilmesi ve matematik güçlüğü açısından risk altında olan çocukların güçlükle yaşayabilecekleri olası alanların daha net anlaşılması açısından önemli bilgiler elde edilebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları, anasınıfı düzeyindeki erken matematik başarısının yordayıcıları hakkında bilgiler sunabilir ve ilerleyen yıllarda matematik güçlüğü olarak karşılaşılabilecek sınırlılıkların erken dönemdeki göstergelerine yönelik fikir edinilmesine olanak tanıyabilir. Son olarak ise alanyazında erken matematik becerilerini etkileyen bilişsel faktörlere ilişkin yürütülen araştırmalarda bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırmaların bir kısmında, değerlendirilen bilişsel faktörlerin ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Araştırmaların bir kısmında ise bilişsel faktörlerden çalışma belleğinin sadece tek bir yönüne odaklanıldığı, bütüncül olarak bileşenleri içermeyen çalışma belleğinin etkisinin değerlendirildiği gözlenmektedir. Bu nedenle, alanyazında vurgulanan bilişsel faktörlerin bir bütün olarak dahil edildiği ve erken matematik başarısına katkılarının incelendiği bir araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda, bu araştırmada çocukların sözel olmayan zekâ, çalışma belleği ve hızlı isimlendirme performanslarının erken matematik becerilerindeki başarıyı yordama durumunun incelenmesi ve erken matematik başarısına katkı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırmada yordayıcı korelasyonel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Ankara ilinin farklı sosyoekonomik düzeyleri yansıttığı düşünülen üç merkez ilçesindeki toplam 10 okuldan seçilmiş anasınıflarına devam eden 100 çocuk (K=49, E=51) oluşturmuştur. Çocukların sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri Renkli Progresif Matrisleri Testi (RPM; Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017) ile değerlendirilmiş ve elde ettikleri puanlara göre entelektüel olarak ortalama ve üstünde olduğu belirlenen çocukların verileri analize dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların yaşı 60 ile 73 ay aralığında olup ortalaması 66 aydır (SS = 3.97). Araştırmada çocukların sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri RPM testi ile, erken matematik becerileri Erken Matematik Yeteneği Testi (Test of Early Mathematics Ability, TEMA-3; Erdoğan & Baran, 2006) ile, çalışma belleği performansı Çalışma Belleği Ölçeği (Ergül, Yılmaz, & Demir, 2017) ile, hızlı isimlendirme performansları ise Hızlı İsimlendirme Testi (Ergül & Demir, 2018) ile değerlendirilmiştir. Çocuklar devam ettikleri okullarda yer alan sessiz bir odada değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler iki oturumda tamamlanmıştır. Her bir oturum yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür. Öncelikle çocukların sözel olmayan zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla RPM uygulanmış ve testin sonucunda elde edilen sınıflamalara göre ortalama veya ortalamanın üstünde yer alan çocuklarla diğer testlerin uygulanmasına devam edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada incelenen değişkenlere yönelik

TEMA, ÇBÖ ve HİT farklı sıralarda uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan bilişsel değişkenlerin (sözel olmayan zekâ, çalışma belleği, hızlı isimlendirme) çocukların erken matematik başarısını yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Analizler gerçekleştirilmeden önce çoklu doğrusallık, eşvaryans, normallik ve otokorelasyon varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. Araştırmada çoklu regresyonun temel varsayımlarının karşılandığı görülmüş ve analizlerin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. İlk araştırma sorusuna yönelik olarak sözel olmayan zekâ, genel çalışma belleği ve hızlı isimlendirme sırasıyla modele dahil edilerek hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu sıranın belirlenmesinde alanyazından yararlanılmıştır. Zekâ bilişsel olarak en temel yapı olduğundan ilk sırada modele dahil edilmiştir. Ardından bu araştırma kapsamında belirlenen korelasyon katsayıları ve alanyazın çerçevesinde erken matematik becerileri üzerindeki güçlü etkisi göz önünde bulundurularak çalışma belleği ikinci sırada modele dahil edilmiş ve son sırada hızlı isimlendirme dahil edilerek model oluşturulmuştur. İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak ise çalışma belleği bileşenlerinin (sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği, görsel kısa süreli bellek, görsel çalışma belleği) erken matematik başarısını ne düzeyde açıkladığını belirleyebilmek amacıyla standart çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların sözel olmayan zekâ, çalışma belleği ve hızlı isimlendirme performanslarının erken matematik başarısını yordama düzeyleri hiyerarşik çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Modele ilk adımda zekâ, ikinci adımda çalışma belleği ve son adımda hızlı isimlendirme performansı girilmiştir. Erken matematik başarısını yordayan bilişsel faktörlerin test edildiği üç regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır [Fmodel 1(1, 95) = 20.146, p<.001; Fmodel 2 (2, 94) = 31.848, p<.001; Fmodel 3(3, 93) = 25.267, p<.001]. İlk modelde sözel olmayan zekâ erken matematik başarısındaki toplam varyansın %17.5'ini açıklamıştır. İkinci adımda genel çalışma belleği dahil edildiğinde açıklanan toplam varyans %23 artış göstermiştir. Üçüncü adımda hızlı isimlendirme dahil edildiğinde modelin açıkladığı toplam varyans %4.5 artmıştır. Modele dahil edilen bilişsel faktörlerin açıkladığı toplam varyans ise %45'tir ve yüksek düzeyde yordayıcılığa işaret etmektedir (Demir, 2019). Bu modelde sözel olmayan zekâ dışında diğer değişkenlerin modele katkısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.01). Ayrıca erken matematik başarısını yordayan çalışma belleği bileşenlerinin test edildiği regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır [F(4, 95) = 18.096, p<.001]. Çalışma belleği bileşenlerinin açıkladığı toplam varyans %43'tür ve yüksek düzeyde yordayıcılığa işaret etmektedir (Demir, 2019). Bileşenlerden sadece sözel çalışma belleği ile görsel kısa süreli bellek performansının erken matematik başarısına anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmüştür (p<.05).

**Anahtar Kelimeler:** Sözel olmayan zekâ, çalışma belleği, hızlı isimlendirme, erken matematik, hiyerarşik regresyon analizi

### Kaynakça

- Bildiren, A., Kargın, T., & Korkmaz, M. (2017). Renkli Progresif Matrisleri Testi'nin 4-6 yaş aralığında güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Giftedness ve Education*, 7 (1), 19-38.
- Cirino, P. T. (2011). The interrelationships of mathematical precursors in kindergarten. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(4), 713–733. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.11.004>
- De Smedt, B., Janssen, R., Bouwens, K., Verschae, L., Boets, B., & Ghesquière, P. (2009). Working memory and individual differences in mathematics achievement: a longitudinal study from first grade to second grade. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 186–201. doi: 10.1016/j.jecp.2009.01.004
- Demir, E. (2019). *R Diliyle İstatistik Uygulamaları* (Statistical Applications with R Language), Pegem Akademi: Ankara
- Erdoğan, S., & Baran, G. (2006). Erken matematik yeteneği testi-3 (TEMA-3)'ün 60-72 aylar arasında olan çocuklar için uyarlama çalışması. *Çağdaş Eğitim*, 332, 32-38.
- Ergül, C., & Demir, E. (2018, Nisan). *Hızlı İsimlendirme Testi: Geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması. (Rapid Naming Test: Validity and Reliability Study and Norms)*. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 11-14 Nisan 2018, Ankara.
- Ergül, C., Yılmaz Ö. Ç., & Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş Çalışma Belleği Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214. <https://doi.org/10.17244/eku.427280>
- Fuchs, L. S., Compton, D. L., Fuchs, D., Paulsen, K., Bryant, J. D., & Hamlett, C. L. (2005). The prevention, identification, and cognitive determinants of math difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 97, 493–513. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.493



- Kleemans, T., Peeters, M., Segers, E., & Verhoeven, L. (2012). Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 471-477. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.004>
- Kleemans, T., Segers, E., & Verhoeven, L. (2011). Cognitive and linguistic precursors to numeracy in kindergarten: Evidence from first and second language learners. *Learning and Individual Differences, 21*(5), 555-561.
- Kyttälä, M., Aunio, P., & Hautamäki, J. (2010). Working memory resources in young children with mathematical difficulties. *Scandinavian Journal of Psychology, 51*(1), 1-15.
- LeFevre, J. A., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science, 41*(2), 55. <https://doi.org/10.1037/a0014532>
- National Mathematics Advisory Panel. (2008). *Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel*. Washington, D.C: U.S. Department of Education.
- National Research Council. (2009). *Mathematics in early childhood: Learning paths toward excellence and equity*. Washington, DC: National Academy Press.
- Östergren, R., & Träff, U. (2013). Early number knowledge and cognitive ability affect early arithmetic ability. *Journal of experimental child psychology, 115*(3), 405-421. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.03.007>
- Passolunghi, M. C., & Lanfranchi, S. (2012). Domain-specific and domain-general precursors of mathematical achievement: A longitudinal study from kindergarten to first grade. *British Journal of Educational Psychology, 82*(1), 42-63.
- Passolunghi, M. C., Vercelloni, B., & Schadee, H. (2007). The precursors of mathematics learning: working memory, phonological ability and numerical competence. *Cognitive Development, 22*, 165-184. doi: 10.1016/j.cogdev.2006.09.001
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge.

## Okul Öncesi ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Karşı Tutumları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Özlem Aydın

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

### Problem Durumu

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da aile katılımına ve aile ile iletişime verilen önem artmıştır (Dilek, 2016). Tezel-Şahin ve Ünver (2005) aile katılımının çocuk gelişimi ve eğitimi konuları hakkında anne babaları destekleme ve ev ile eğitim kurumlarındaki eğitimin koordinasyonunu bir arada sağlama gibi çeşitli amaçlarla uygulandığını dile getirmiştir.

Epstein (1995) aile katılımının farklı şekillerde gerçekleşebildiğini söylemektedir. Buna göre ebeveynler aile katılımını çocuk yetiştirme, iletişim kurma, okulda gönüllü olma, evde öğrenmeye katkı sağlama, karar verme süreçlerine dahil olma, toplulukla iş birliği sağlama şeklinde gerçekleştirebilmektedir. Aile katılımı çeşitlerinden biri olan iletişim ise iki şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki okul ve aile, ikincisi ise ebeveyn ve öğretmen arasında olmaktadır. Ebeveyn ve öğretmen ilişkisi ebeveyn ve öğretmenler arasında çocuk hakkında özel etkileşimleri içermektedir (Epstein, 1987). Krizman (2013), Epstein'in aile katılımı çeşitleri hakkındaki görüşleri doğrultusunda yaptığı çalışmada "iletişimin" diğer çeşitlere göre daha fazla uygulandığını, diğer çeşitlerin iletişime oranla kullanılmadığını tespit etmiştir. Günay-Bilaloğlu (2014) yaptığı çalışmada ebeveyn ve eğitimciler tarafından en çok tercih edilen aile katılımı etkinliklerinin iletişim etkinlikleri olduğunu, çalışmasının bulgularında ise ebeveynler ve eğitimcilerin yaşadıkları sorunların yine iletişim kaynaklı olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda öğretmen- aile ve çocuk ilişkisinin devamı için öğretmenin iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir (Kesicioğlu ve Güven, 2014).

Akkuzu ve Akkaya'ya (2014) göre günümüz öğretmen adaylarında olması gereken iletişim becerilerinin alt boyutları yeterlik, engel, beden dili ve değer vermedir. Bu alt boyutlardan olan yeterlik; bireyin etki, bilinç ve dilbilim alanlarında kendine güven duygusuyla ilgili öğelerden oluşmaktadır (Akkuzu ve Akkaya, 2014). Celce-Murcia ve diğerleri (1995) iletişimde olması gereken beş tane yeterlik unsuru olduğundan bahsetmektedir. Bunlar söylem yeterliliği, dilsel yetkinlik, eylemsel yetkinlik, sosyokültürel yetkinlik ve stratejik yetkinliktir. Engel alt boyutu; öğretmenin kendi ya da başka insanların düşüncelerini tek doğru olarak görmemesi, ifadelerinde emretme ve sen dilini yoğun kullanması, bireyleri yönlendirme eğiliminde olması ve öğrenciler tarafından kabul edilemeyecek tutum ve davranışlarda ne düzeyde olduğunu belirlemektir (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Jestler, yansıtma, vücut pozisyonu ve el hareketlerinin tümü beden dilinin alt boyutları olarak alınmaktadır (Akkuzu ve Akkaya, 2014). Çalışkan ve Yeşil'e (2005) göre öğretmen bedeni aracılığıyla ortamda kendini hissettirebilmeli, çevresiyle iletişim sağlayarak, sözsüz iletişim becerilerini kullanabilmelidir. Değer alt boyutu ise karşılıklı saygı, güven, karşındakini anlama olarak tanımlanmıştır (Akkuzu ve Akkaya, 2014). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi amacıyla alanyazında çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

Eret-Orhan (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ailelerle iletişim kurma, aile görüşmeleri yapma ve aileler ortak çalışma gibi konularda daha fazla pratiğe ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir. Senemoğlu'nun (2011), yaptığı araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının; öğrencilerinin anne-babalarıyla, meslektaşlarıyla ve daha geniş toplumlarla iletişim kurmakta yeterli seviyede olmadıklarını göstermektedir. Willemse ve diğerleri (2017) ise öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin inceledikleri bir çalışmada, öğretmen adaylarının genel olarak kendilerini iyi hazırlanmış olarak gördüğünü ancak sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterliklerinin ortaokul öğretmenliği adaylarının öz yeterliklerinden daha yüksek olduğunu; öğretmen adaylarının aileleri çocukları hakkında bilgilendirebileceklerini hissettiklerini ve bunun iletişime verdikleri önemle tutarlı olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Dönmez ve Ramazan (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile iletişim becerileri arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile iletişim becerilerinin farklı alt boyutlarının ilişkisinin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) 36. ayını doldurmuş özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğundan; erken çocukluk döneminde sunulacak özel eğitimin özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenleri tarafından yürütüldüğünden; özel eğitim anaokullarında yapılan etkinliklerin okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri tarafından yapıldığı bilinmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada ileride okul öncesi dönemde görev alabilecek olan özel eğitim öğretmen adaylarının da aile katılımına yönelik tutumları ile iletişim becerilerinin farklı alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesine karar verilmiştir.

## Yöntem

Nicel araştırmalar içerisinde kullanılan birden çok model olduğu bilinmektedir. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkilerin tespit edilmesinde kullanılmaktadır. Önceden oluşmuş bir değişkene göre ölçülen özellikler arasında karşılaştırmaların yapılacağı; araştırmaya başlamadan önce ve araştırmacının kontrolü dışında olan bu özelliklerin oluşturulan bağımlı değişken üzerinde bir etkisinin olup olmadığına bakılacağı durumlarda ise nedensel karşılaştırmalı araştırma modeli kullanılmaktadır (Şimşek, 2012a). Bu araştırmada öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile iletişim becerileri alt boyutları arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, yaş, not ortalaması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli ve nedensel karşılaştırmalı modelle tasarlanmıştır.

## Örneklem

Kolaylı örnekleme, uygulamada düşük maliyet, izin alma kolaylığı zamandan kazanma, iş gücü yetersizliği gibi olgular nedeniyle seçilen örnekleme çeşididir (Şimşek, 2012b). Bu araştırmada izin alma kolaylığı göz önünde bulundurularak verileri daha hızlı ve kolay toplayabilmek için kolaylı örnekleme tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacının örnekleme 2020-2021 eğitim yılında İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden oluşmuştur. Gerekli izinler ve onaylar alındıktan sonra gönüllü öğrencilerle araştırma yürütülmüştür.

## Veri Toplama Araçları

Veriler öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formuyla, öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Yavuz-Güler (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları için Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin güvenilirlik analizi Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ve test yarılama yöntemi ile incelenmiştir. İç tutarlık katsayısı ise 0,92 olarak tespit edilirken test yarılama katsayısı 0,72 olarak rapor edilmiştir (Yavuz-Güler, 2014). Bu araştırmada ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,87 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin düzeyini tespit etmek için ise Akkuzu ve Akkaya (2014) İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin güvenilirlik analizi Cronbach Alpha katsayısı ile incelenmiştir. Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,89 olarak rapor edilmiştir (Akkuzu ve Akkaya, 2014). Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,93 olarak tespit edilmiştir.

## Veri Analiz Yöntemleri

Yapılan araştırmalarda elde edilen sayısal verileri birkaç basit ifade ile özetlemek için betimsel istatistiklerden yararlanılır (Akbulut, 2012). Çalışmada, betimleyici analizler için ortalama standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için örneklem büyüklüğü 35'ten büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmıştır (McKillup, 2012; akt: Demir vd., 2016). Verilerin normal dağılım göstermediği tespit edildiği ( $p < 0,05$ ) için ilişki analizi için Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Fark analizleri için ise Kruskal Wallis-H Testi ve Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmen adaylarının toplam iletişim becerileri puanları ile aile katılımına yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ( $p < 0,01$   $r = 0,31$ ). Ayrıca aile katılımına yönelik tutumlar ile iletişim becerilerinin yeterlik, beden dili, değer verme alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki; engel alt boyutu arasında ise düşük düzeyde negatif bir ilişki tespit edilmiştir ( $p < 0,01$ ).

Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının toplam iletişim puanlarının cinsiyet, yaş, okunmakta olan bölüm, genel not ortalaması, aile katılımına yönelik ders alma durumu ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ). Bununla birlikte, toplam iletişim puanlarının mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Öğretmen adaylarının toplam aile katılımına yönelik tutumlarının mezun olunan lise türü, yaş, sınıf düzeyi, genel not ortalaması, ve aile katılımına yönelik ders alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ). Bununla birlikte toplam aile katılımına yönelik tutumlarının cinsiyet ve okunulan bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** İletişim Becerileri, Aile Katılımı, Öğretmen Adayları, Okul Öncesi Eğitimi, Özel Eğitim

**Kaynakça**

- Akbulut, Y. (2012). Veri çözümlene teknikleri. A. Şimşek (Edt.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 162-195). Anadolu Üniversitesi.
- Akkuzu, N., & Akkaya, N. (2014). Development and validity-reliability study of communication skills scale for student teachers: suggestion of an alternative model. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 111-132.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Çalışkan, N. ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Dilek, H. (2016). T.C. MEB 2013 okul öncesi eğitim programı ile 2006 programının karşılaştırılması. Ö. Demirel ve S. Dinçer (edt.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (ss. 585- 604). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dönmez, Ö. ve Ramazan, O. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121 – 136). deGruyter.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Eret-Orhan, E. (2017). Türkiye’de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216.
- Günay-Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayın No. 398279) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
- Kesicioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383.
- Krizman, C. (2013). *The relationship between teachers’ self-efficacy beliefs and parental involvement practices: A multi-method study* [Doctoral dissertation, Texas Tech University]. Electronic Theses and Dissertations.
- MEB, (2018, 7 Temmuz). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? Student teachers, faculty, and teachers let us know. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 35-47.
- Şimşek, A. (2012a). Araştırma modelleri. A. Şimşek (edt.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss.80-106). Anadolu Üniversitesi.
- Şimşek, A. (2012b). Evren ve örneklem. A. Şimşek (edt.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss.108-133). Anadolu Üniversitesi.
- Tezel-Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Willemsse, T. M., de Bruïne, E. J., Griswold, P., D’Haem, J., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2017). Teacher candidates’ opinions and experiences as input for teacher education curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), 782-801.
- Yavuz-Güler, Ç. (2014). Öğretmen adayları için aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 213-232.

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutumları ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gizem Demirel, Merve Şentürk

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

### Problem Durumu

Eğitim ortamlarında bir arada bulunan bireylerin bedensel, bilişsel ve duyuşsal olarak birbirlerinden farklılaştığı görülmektedir. Her birey kendine özgü fiziksel yapıya, öğrenme özelliklerine, hızına ve duygusal özelliklere sahiptir (Kırcaali-İftar, 1998). Ayrıca akranlarından, bireysel özellikleri ve öğrenme yeterlilikleri açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösteren özel gereksinimli bireylerin de dikkat edilmesi gereken farklılıklara sahip bir grup olduğu bilinmektedir. Buna göre özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir (Kargın, 2004). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli bireyler özel eğitim ihtiyacı olan bireyler olarak sınıflandırılmakta ve "bireysel gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Özel gereksinimli çocukların, tipik gelişim gösteren çocuklarla öğrenmelerini olumlu bir yöne çekebilmek ve birlikte eğitim alabilmelerini sağlamak için kaynaştırma uygulamaları gerekli görülmektedir (Şahbaz ve Kalay, 2010). Çünkü özel gereksinimli çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocukların bir arada bulunduğu eğitim ortamlarının hem özel gereksinimli çocuklara hem de tipik gelişim gösteren çocuklara birçok yararı olduğu bilinmektedir (Ayrıl vd., 2015). Çocukların birbirleriyle etkileşime girdiği ortamlarda başkalarının sahip olduğu benzer ve farklı yönler hakkında gelişimsel olarak uygun deneyimler kazandığı görülmektedir (Diamond ve Hestenes, 1996). Ayrıca, kaynaştırma ortamları, bu ortamlara katılan özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların birbirlerine karşı sahip oldukları tutumları olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Peck vd., 1992: akt., Odam, 2000). Kaynaştırma eğitimine dahil edilebilecek farklı özelliklere sahip çocuklar bulunmaktadır. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireyler sınıflandırılırken ayırıcı ve ortak özellikler dikkate alınmaktadır. Bu özellikler ile birçok grup oluşturulmaktadır. Bu gruplardan birini de üstün yetenekliler oluşturmaktadır (Güner-Yıldız ve Tutuk, 2018). Üstün yetenekli çocuk bir ve birden fazla alanda veya zeka düzeyi olarak yaşitlarından üstün performans gösterebilen çocuk olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2009: akt., Arslan, 2017). Üstün yetenekli çocukların potansiyellerini en iyi şekilde kullanmaları erken dönemde başlayacak ve onlara sağlanacak uygun bir eğitimle mümkün olmaktadır. Çünkü okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin hızlı olduğu bir dönemdir. Bu nedenle çocuklara verilecek eğitimin niteliği geleceklerini belirlemede önemli yere sahiptir (Gülkaya, 2016). Öğretmenlerin üstün yetenekli olan çocuklara yönelik tutumları, üstün yetenekli çocuklar için düzenlenen eğitim programları üzerinde de etkili olmaktadır (Jacobs, 1972: akt., Jarrah ve Almarashdi, 2019). Ayrıca üstün yetenekli çocukların sahip oldukları potansiyellerini en iyi şekilde destekleyebilmeleri ve onların gelişim özelliklerine uygun olarak düzenleyecekleri eğitim ortamlarını oluşturmalarında da üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumları önem taşımaktadır (Metin vd., 2017). Üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlar ise öğretmen adaylarının meslek hayatına başladıklarında kaynaştırma eğitiminde başarısız olmalarına neden olabilmektedir (Yıldırım ve Öz, 2018). Bu bağlamda, öğretmenler ile yapılmış çalışmaların yanı sıra öğretmen adayları ile de yapılmış çalışmalar mevcuttur. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının olumlu düzeyde olduğu görülmüştür (Ata vd., 2020; Yıldırım ve Öz, 2018). Olumsuz tutuma neden olan sebeplerden biri ise öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine yönelik yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmamalarıdır. Araştırmalar özel eğitime yönelik bilgi düzeyindeki artışın özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları olumlu hale getirdiğini göstermektedir (Fırat-Durdukoca, 2015). Buna göre, özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının, özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarına göre üstün yetenekli çocuklara yönelik daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır (Yıldırım ve Öz, 2018). Farklı bir çalışmada ise öğretmen adaylarına verilen özel eğitim dersinin, onların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çitil vd., 2018). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumları ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmalarda, okul öncesi öğretmen adaylarının genel olarak çalışma gruplarında yer almadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitim dersine tutumları ile üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumların incelenmesi önemli gözükmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumları ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.



## Yöntem

Nicel araştırmalarda iki veya daha çok sayıdaki değişkenler arasında ilişki olup olmadığını inceleyen ve bu ilişkinin gücünü ve türünü belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri ilişkisel tarama modelleridir (Şimşek, 2012a). Okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumları ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada temel olarak birden fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği için nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca nicel araştırmalarda önceden oluşmuş değişkenlere göre ölçülen özellikler arasında karşılaştırmaların yapıldığı çalışmaların nedensel karşılaştırmalı model olduğu bilinmektedir (Şimşek, 2012a). Bu bağlamda araştırmada bahsi geçen değişkenlerin; öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, genel not ortalaması, eğitim alınan üniversite, etrafında özel gereksinimli birey olup olmama, etrafında üstün yetenekli birey olup olmama, eğitim veren öğretim görevlisini yetkin görüp görmeme değişkenlerine göre anlamlı farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için nedensel karşılaştırmalı model de kullanılmıştır.

Olasılıksız örnekleme yöntemine örnek olarak gösterilen kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca erişebileceği, zamandan tasarruf edebileceği ve düşük maliyetli bir yöntemdir (Şimşek, 2012b). Bu araştırmada, araştırmaya hız kazandırmak, araştırmacılara yakın bir çevre oluşturulmasını sağlamak amacıyla kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. İstanbul'daki üniversitelere izin yazıları gönderilmiş, izin veren üniversitelerdeki özel eğitim dersini almış olan gönüllü öğrenciler ile araştırma yürütülmüştür. Bu doğrultuda, İstanbul ilinde bulunan üniversitelerde eğitim görmeye devam etmekte olan 160 okul öncesi öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada demografik bilgi formu, Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Fırat-Durdukoca, 2015) ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (Tortop, 2014) kullanılmıştır. Fırat-Durdukoca (2015), Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutum Ölçeği için iç tutarlık katsayısını 0,88 olarak rapor etmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,82 olarak tespit edilmiştir. Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği'nin tamamına ait iç tutarlık katsayısı 0,80 olarak belirlenmiştir (Tortop, 2014). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısının 0,65 olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada betimsel istatistiklerin yanı sıra ilişki ve fark analizleri kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanların düzeyini belirlemek için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumları ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanların, demografik bilgi formunda belirlenen değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığını tespit etmek için ise Mann Whitney U ve Kruskal- Wallis testlerinden yararlanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumları ile üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p < ,05$   $r = ,17$ ). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutum puanlarının yaş, cinsiyet, genel not ortalaması, etrafında özel gereksinimli birey olup olmama ve etrafında üstün yetenekli birey olup olmama değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p > ,05$ ). Eğitim veren öğretim görevlisini yetkin görüp görmeme ve eğitim alınan üniversite değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ). Buna göre, dersi veren öğretim görevlisini çok yetkin gören ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutum puanlarının yaş, cinsiyet, genel not ortalaması, eğitim alınan üniversite, etrafında özel gereksinimli birey olup olmama, etrafında üstün yetenekli birey olup olmama ve dersi veren öğretim görevlisinin yetkin görüp görmeme değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p > ,05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Adayları, Özel Eğitim Dersi, Üstün Yetenek

## Kaynakça

- Arslan, K. (2017). *Üstün yetenekli çocukların anneleriyle olan ilişkileri ve başarı güdüleri* (Yayın No. 454395) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Ata, S., Duran, Ç. ve Metin, E. M. (2020). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *H.Ü Sağlık Bilimleri Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 2(7), 159-171.



- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş. ve Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230.
- Çitil, M., Karakoç, T. ve Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815-833.
- Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: the salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education (TECSE)*, 16(4), 458-475. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8451>
- Firat-Durdukoca Ş. (2015). Özel eğitim dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(11), 651-666.
- Gülkaya, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki algı, görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yayın No. 402767). [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Güner-Yıldız, N. ve Tutuk, T. (2018). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Arı ve M. Sönmez-Kartal (Edt.), *Özel eğitime giriş* (ss. 17-37). Eğitim Yayınevi.
- Jarrah, A. M., & Almarashdi, H. S. (2019). Mathematics teachers' perceptions of teaching gifted and talented learners in general education classrooms in the UAE. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(4), 835-847. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.628395>
- Kargın, T. (2004). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Edt.), *Özel eğitim* (ss. 3-11). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- MEB. (2018, 7 Temmuz). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Metin, N., Şenol, F. B. ve İnce, E. (2017). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(1), 95-116.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Şimşek, A. (2012a). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Edt.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (ss. 80-106). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, A. (2012b). Evren ve örneklem. A. Şimşek (Edt.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (ss. 108-133). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tortop, H. (2014). Öğretmenler için üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ölçeği Türkiye için uyarlama çalışmasının yeniden gözden geçirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 63-71.
- Yıldırım, H. İ ve Öz, A. Ş. (2018). Öğretmen adaylarının özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (Özel Sayı 1), 91-108.

## Disaster Training for Young Children: The History and Growth

Elif Güvelioğlu, Feyza Tantekin-Erden

ODTÜ

### Problem Durumu

Disasters are hazardous circumstances that regardless of its size, it affects humankind in gruesome ways such as economically, environmentally and health wise. The source or the size of the event do not matter; it can be caused by humans or nature. However, the effect of that event to humans and the level of preparedness against it, is what defines disaster (UNISDR, 2017; AFAD, n.a.). One of the most affected groups both physically and emotionally, during and after a disaster is children (İnal & Özcebe, 2019). Children also less likely to survive afterwards (Kousky, 2016). Additionally, Limoncu and Atmaca (2018) stated that fragile structure of children makes them the victim of disasters. In addition to getting affected by the disasters the most, children take more time to heal back up than adults because of the fact that children are not able to understand the world fully yet, and the lack of information which they have regarding disasters (Erkan, 2010). According to Masten and Narayan (2012), every year whether directly or indirectly millions of children are getting affected by disasters. These disasters are inevitable. However, the negative effects that it causes on human life is evadible simply by getting ready in every level of government and society (Tezgider, 2018).

Even though children are the most vulnerable group that needs protection against disasters, they are also the group that has the capacity to reduce the impact and dangers of disasters (Forthegill, 2017). When children have the opportunity of getting well educated about disasters by using right methods and are supported by adults, they can cause a great change for themselves, their families and the society. Additionally, the effects of education at pre-school level are permanent (Uhm & Oh, 2017) and the actions that will be taken today has a potential to provide long term impacts (Amri et al., 2018). So, training children about disasters should be consolidating in early years to have long term effects.

Furthermore, the importance of raising children with disaster awareness and preparedness skill from a very young age is proved by many studies both nationally and internationally. It is also suggested as one of the biggest solution to prevent negative effects of disasters by experts (Başbüyük, 2004; Amri et al., 2018; Bulut, 2020; Koç et al., 2020). Also, raising children with this knowledge would cost less and it would be more affecting than teaching them in adulthood (Proulx & Aboud, 2019).

As mentioned above, young children play a key role in disaster training and awareness, however there are limited research about young children and their disaster training both nationally and internationally. When the related literature is examined, it can be seen that the majority of studies use middle or high school children as their sample. Gathering and presenting what has been done as a whole in Turkey and around the world regarding training young children about disasters can showcase where we stand as researchers and what can be done in the future.

### Yöntem

Document analysis was utilized as the research method for the current study. Document analysis “*is a form of qualitative research that uses a systematic procedure to analyze documentary evidence and answer specific research questions*” (Gross, 2018, p. 2). Additionally, Bowen (2009) describes document analysis as the research method that researcher examines and interprets wide array of documents to make meaningful deductions based on the subject of the evaluation. The studies that compose of the sample of the current study will be collected from the databases of ULAKBİM, ESCI, SSCI, ProQuest, ERIC, Science Direct, and the National Theses Center. Keywords that are used to collect the documents are: “(disaster education or disaster training or disaster preparedness or disaster awareness or disaster risk reduction or earthquake preparedness or earthquake readiness or disaster readiness) and (early childhood education or preschool or kindergarten or early years of daycare or elementary education)”. Also their Turkish versions: “(afet eğitimi or deprem eğitimi or deprem farkındalığı or afet farkındalığı or afete hazırbulunuşluk or depreme hazırbulunuşluk or afete hazırlık or depreme hazırlık) and (okul öncesi or okul öncesi eğitimi or erken çocukluk or erken çocukluk eğitimi or anasınıfı or anaokulu or yuva or kreş or ilköğretim or sınıf öğretmenliği)”.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

When related literature is examined both nationally and internationally, majority of the studies are found to focus on the students or teachers in higher levels of education and the studies that focus on early childhood education is fairly new and limited (Amri et al., 2018; Koç et al., 2020). It can be said that by examining and gathering together the related

studies and presenting the history of disaster training for young children in Turkey, the current study will be beneficial to present all of the steps that were taken towards in this path and can be a stepping stool for researchers who will design a disaster training program for young children in Turkey.

**Anahtar Kelimeler:** Disaster training, young children, elementary and early childhood education

#### Kaynakça

- AFAD. (n.a.). *Afet ve acil durum yönetimi başkanlığı açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*.  
<https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>
- Amri, A., Haynes, K., Bird, D.K., & Ronan, K. (2018). Bridging the divide between studies on disaster risk reduction education and child-centred disaster risk reduction: a critical review. *Children's Geography*, 16(3), 239–251.
- Başbüyük, A. (2004). Yetişkinlerde deprem bilgi ve etkili faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.  
[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/161/basibuyuk.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/161/basibuyuk.htm)
- Bulut, A. (2020). Raising awareness of disaster and giving disaster education to children in pre-school education period. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 162-179. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0016>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 56-62.
- Fothergill, A. (2017). *Children, youth, and disaster: Natural hazard science*. Oxford University Press.
- Gross, J.M.S. (2018). Document analysis.  
<https://methods.sagepub.com/base/download/ReferenceEntry/the-sage-encyclopedia-of-educational-research-measurement-and-evaluation/i7603.xml>
- İnal, E., & Özcebe, L. H. (2019). Okul öncesi eğitim programının güvenli yaşam kültürü ve afetlerde risk azaltma kapsamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Koç, H., Şeker, G., Evci, N., & Doğan, M. (2020). Afet eğitimi konulu araştırmaların içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(2), 637-655.  
<http://dx.doi.org/10.30703/cije.679526>
- Kousky, C. (2016). Impacts of natural disasters on children. *Future Children*, n.a., 73–92.
- Limoncu, S., & Atmaca, A. B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi. *MEGARON*, 13(1), 132-143.  
<https://doi.org/10.5505/megaron.2017.49369>
- Masten, A.S., Narayan, A.J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of Risk and Resilience. *Annu. Rev. Psychol*, 63, 227–57. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>
- Proulx, K., & Aboud, F. (2019). Disaster risk reduction in early childhood education: Effects on preschool quality and child outcomes. *International Journal of Educational Development*, 66, 1-7.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.01.007>
- Tezgider, G. (2018). *Afet yönetimi sisteminin tarihsel gelişimi*. Açık Öğretim Yayınları.
- Uhm, D. and Oh, H. S., (2017). Disaster preparedness of child care teachers: A cross sectional study in South Korea. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 12(3) 321-328  
<http://dx.doi.org/10.1017/dmp.2017.68>
- UNISDR. (2017). *United nations office for disaster risk education terminology*.  
<https://www.undrr.org/terminology>

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıkları ve Bu Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Memduh Sefa Türk, Ümit Demiral

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

### Problem Durumu

Sürdürülebilirlik çoğunlukla gelecek nesiller için kalkınma ve insan ve çevre ilişkisi boyutunda ele alınmaktadır. Araştırma ve inceleme boyutu nedeniyle de bu açıdan bakıldığında, sürdürülebilir kalkınma, 1987 Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu Raporu'nda "bugünün ihtiyaçlarını, gelecekteki kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğini tehlikeye atmadan karşılamak" olarak açıklanmıştır. Yeryüzümüzün ve Yaşadığımız Çevrenin gelecek kuşaklara aktarabilmesi ve huzurlu bir şekilde yaşanabilecek bir çevre bırakmak mutlaka çevre eğitimi ile gerçekleşecektir. Böylelikle yaşadığımız çevrenin sürdürülebilir davranışları, tasarrufları ne düzeyde olduğu incelenmelidir.

İnsan, toplum ve çevre belli bir düzeyde ilişki içinde olup bir döngü halindedirler. Böylelikle bu döngüden dolayı insan, doğayı koruyup kollayan bir tüketim hali edilmeli, fakat tüketim yaparken kendisine aynı özelliklerini yerine koyabilmeli, ürettiğinden fazla tüketim içinde olmamalıdır. Bu açıdan bakıldığında insanlar. Çevre ve ekolojik yapıya karşı saygı duymanın, önemini kavramak için ilk başta bilgilendirilmeli ve ne kadar önemli olduğu hakkında bilinçlendirilmelidirler. Yeryüzündeki insanlara bu bilinci aktarmanın en kritik yolu ise, eğitimle mümkündür (Demirbaş, 2015). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve gelişimi, evrensel öneme sahip bir eğitim gerekliliğidir (Bhagwanji & Born, 2018). En kritik dönemlerden erken çocukluk döneminde verilmeye çalışılan sürdürülebilir kalkınma için eğitim bireylerin gelecekteki davranışlarındaki sürekliliği arttırmaktadır (Korkmaz, 2014). Erken çocukluk dönemindeki eğitimde sürdürülebilirlik, eğitimin diğer boyutlarına göre daha sonradan ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu netice, değişim göstermesine rağmen hala sürdürülebilirlik için erken çocukluk eğitimi alanında kritik boşluklar bulunmaya devam etmektedir (Arlemalm-Hagsér & Davis, 2014).

Geleceğin mimarı öğretmen adaylarının ekonomik kalkınma, sağlık, fırsat eşitliği, nitelikli eğitim, adalet, çevre, iklim gibi konularda kendilerini geliştirmeleri bakımından sürdürülebilir kalkınma farkındalığına sahip olmaları son derece önemlidir. Dolayısıyla çocukların karar alma sistemlerinin geliştirilmesi ve öğretilmesinde eğitim kurumları ön plana çıkmaktadır. Küçük çocuklara sağlıklı sağlam kararların nasıl alınması boyutunu kazandıracak olan öğretmenlerin karar verme yeteneklerinin ilerlemiş ve gelişmiş olması gerekmektedir. Böylelikle üniversite eğitim ve öğretim döneminde öğretmen adaylarının karar verme düzeneklerinin araştırılması, bu kişilerin öğretmen oldukları zamanlarda sınıf içi uygulama ve etkinliklerde verecekleri yargıların boyutu açısından çok önemlidir. Zira okul öncesi eğitim için ders verecek öğretmen adaylarının erken çocukluk döneminde bireylerin "sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeylerinin gelişmesi" açısından son derece önemlidir. Bu nedenle yapılan araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının tespiti açısından büyük bir öneme sahiptir. Araştırmanın problem cümlesi, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalıkları ne düzeydedir ve bu farkındalıkları bazı demografik özelliklere (Cinsiyet, sınıf düzeyi, çevre eğitimi dersini alma durumu, çevreye merak, çevreye karşı duyarlılık) göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

Bu kapsamda yapılan çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının ne düzeyde olduğu ve sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranacaktır.

1. Okul öncesi Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?
  - Okul öncesi Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
  - Okul öncesi Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
  - Okul öncesi Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri çevreye karşı duyarlılık düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

- Okul öncesi Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri çevreye merak düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna (STK) üyelik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli üzerine inşa edilmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda genel amaç araştırmaya değer görülen bir durumun resmini çekmek, incelenmek istenen sosyal durumu örneklemdeki bireyler açısından yorumlamaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Frankel ve Wallen, 2009;). Çalışmanın örneklemini Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalında öğrenimini sürdüren 184 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem alınan öğretmen adaylarını belirlerken pandemi sürecinde yaşanması muhtemel zorluklar dikkate alınarak kolayda örneklem yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Bunun için araştırmanın problemine cevap vereceği düşünülen kolay ulaşılabilir birim seçilerek örneklem oluşturulmuştur (Haşiloğlu, Baran ve Aydın, 2015). Çalışmanın verileri Google form üzerinden elektronik ortamda hazırlanan iki ölçme aracı ile toplanmıştır. Sosyal çevrim içi uygulamalarından biri olan Whatsapp kullanılarak katılımcılara eş zamanlı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği gönderilmiştir. Bu ölçeklerden kişisel bilgiler formu 13 maddeden, sürdürülebilir kalkınma farkındalık ölçeği 30 maddeden oluşmakta olup Öztürk Demirbaş (2011) tarafından geliştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak normallik testi yapılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kullanılan analiz programında Skewness ve Kurtosis ile Kolmogorov-Smirnov normalite testi uygulanmıştır. Elde edilen istatistik veriye göre, Skewness (-,217), Kurtosis (,314) değerlerinin -1,5 ile +1,5 değeri arasında ve Kolmogorov-Smirnov normallik testi analiz sonuçları ,091 (>.05) olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır (Kalaycı, 2010). İkinci aşamada, Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı Ölçeği (SKFÖ)'nden elde edilen veriler; frekans (f), yüzde (%), ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (SD) değerleri ile parametrik testlerden t-testi ve ANOVA testleri kullanılarak betimlenmiş ve anlamlılık düzeyinin belirlenmesi için gruplar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, ölçeği cevaplayan 204 öğretmen adayın sürdürülebilir kalkınma farkındalık ortalaması 128,671 çıkmıştır. Katılımcıların puanlarının en düşük 100 ve en yüksek 149 puan olduğu görülmektedir. Katılımcıların puan ortalaması göz önüne alındığında sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye duyarlılık düzeyleri bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ( $p<.05$ ) bu farklılığın çevreye duyarlılığı yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının lehine ( $\bar{x}=132,036$ ) olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ( $p<.05$ ) bu farklılığın sivil toplum kuruluşuna üye olan öğretmen adayları lehine ( $\bar{x}=136,055$ ) olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalığı cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı ( $p>.05$ ) tespit edilmiştir. Benzer bir sonuca Öztürk (2015) tarafından yapılan çalışmada ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programında yer alan çevre eğitimi ve erken çocuklukta fen eğitimi gibi derslerde çevre hakkında genel bilgiler aktarmak yerine öğretmen adaylarında çevre sevgisini oluşturacak ve öğretmen adaylarını çevreyi korumaya yönelik aktif faaliyetlerde bulunmalarını teşvik edici nitelikte revize edilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitimi, Öğretmen adayları, Sürdürülebilir Kalkınma

### Kaynakça

Ärlemalm-Hagsér, E., & Davis, J. (2014). Examining the rhetoric: A comparison of how sustainability and young children's participation and agency are framed in Australian and Swedish early childhood education curricula. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(3), 231-244. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.3.231>.

- Bhagwanji, Y. ve Born, P. (2018). Use of children's literature to support an emerging curriculum model of education for sustainable development for young learners. *Journal of Education for Sustainable Development*, 12(2), 85–102. <https://doi.org/10.1177/0973408218785320>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (31), 300-316.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *The nature of qualitative research. How to design and evaluate research in education*, Seventh edition. Boston: McGraw-Hill, 420.
- Haşiloğlu, S. B., Baran, T. ve Aydın, O. (2015). Pazarlama araştırmalarındaki potansiyel problemlere yönelik bir araştırma: Kolayda örnekleme ve sıklık ifadeli ölçek maddeleri. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 19-28. <https://doi: 10.5505/piby.2015.47966>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5). Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, A. (2014). *Eko-Okul Programını Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sürdürülebilir Gelişme İçin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Öztürk Demirbaş, Ç. (2011). The study on the validity and reliability of the sustainable development awareness scale. *World Applied Sciences Journals* 12(10); 1698-1707. IDOSI Publications.



## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Şeyda Nurdan Dirikolu, Kerem Yusuf Çay

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

### Problem Durumu

Problem çözme; bireyin var olan problemi problem olarak hissedişinden, bu probleme yönelik çözüm bulmaya çalışma sürecidir. Birey, bu çözüm bulmaya çalışma sürecinde birtakım aşamalardan geçmektedir. Bu aşamalar:

1. Problemi fark etme
2. Probleme yönelik çözüm yolları üretme
3. Çözüm yolları için gerekli olan bilgi ve ipuçlarını toplama
4. Uygun olduğu düşünülen çözüm yolunu seçme ve bu yolu deneme şeklindedir (Özsoy, 2005; Ülküer, 1988).

Birey; problem çözme becerisi ile geçtiği bu aşamalar sonucunda problemi çözmektedir veya tekrar denemektedir. Değişen ve gelişen dünyamızda problem çözme becerisi, büyük önem taşımaktadır. Problem çözme becerileri, tüm yaşam süresince ihtiyaç duyulan bir yetenektir. Bireyin hayat boyu iç içe olduğu problem çözme durumlarında bireye öfke gibi duygular da eşlik etmektedir (Aksoy, 2003).

Öfke; her canlının yaşadığı doğal bir duygudur. Türk Dil Kurumu'nun (t.y.) tanımına göre öfke; "engelleme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi" olarak tanımlanmaktadır. Günlük yaşam içerisinde bireylerde öfke; engellendiklerinde, istekleri doyurulmadığında ya da haksızlığa uğradıklarını düşündükleri zaman ortaya çıkmaktadır (Aydoğan ve Özkan, 2020; Spielberger vd.,1983). Bireye etki eden dış kaynakların yanı sıra bireyin sahip olduğu düşünce yapısı, mükemmeliyetçi bir kişiliğe sahip olması, olayları ve benliğini algılayış şekli, çevresi tarafından kabul edilip onaylandığını hissetmesi ya da hissetmemesi de bireyin öfke yaşantısında önemli bir yere sahiptir (Ellis, 1992; Özer, 1994).

Yapılan araştırmalarda, öfke ile problem çözmenin birbirinden ayrılmaz parçalar olduğu vurgulanmaktadır. Birey, problem çözme sürecinde, karşı karşıya kaldığı problemin beraberinde öfke duygusu ile de başa çıkmaya çalışmaktadır. Aynı zamanda sürekli öfke yaşantısı, ilk aşamada bireyin kişisel kontrol duygusunun azalması, ikinci aşamada ise problem çözme becerileri ve bu becerilere duyduğu güvenin azalması ile ilişkilidir (Aydın vd., 2005).

Öfke ve problem çözme becerileri, her alanda olduğu gibi bireylerin mesleki hayatlarında da büyük önem taşımaktadır (Yılmaz ve Dost, 2016). Meslek sahibi her birey, gerek sosyal hayatında gerekse mesleki hayatında sürekli bir iletişim içinde bulunmaktadır. Bu iletişimin beraberinde her birey mesleki hayatında, problem çözme becerilerine ve öfke kontrolüne ihtiyaç duymaktadır (Yılmaz ve Dost, 2016). Öğretmenlik mesleği, problem çözme becerileri ve öfkeyi içinde barındıran mesleklerden biridir.

Öğretmenlik mesleği iletişim ve beraberinde getirdiği problem çözme ve öfke kontrolünün önemi açısından, diğer farklı mesleklerden ayrı olarak geniş bir kitle ile iletişim ve etkileşim halinde olmaktadır. Öğretmenlik mesleğine sahip birey, okul ve sınıf ortamlarında farklı problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu açıdan bir öğretmen için problem çözme becerileri, büyük önem arz etmektedir. Bunun yanında öğretmen, karşılaştığı bu problemler karşısında öfke kontrolünü de sağlamalıdır (Çelikten vd., 2005). Özellikle okul öncesi alanındaki öğretmenlerin, ilgilendikleri yaş grubu sebebiyle öfke kontrolünü sağlamaları ve problem çözme becerilerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Çebi, 2019; Oğuz 2017).

Okul öncesi öğretmenlerinin öfke kontrolleri ve problem çözme becerileri çocuklar açısından da önem arz etmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, duyguları ifade etme, bu duygusal durumları anlama, kendi duygularını kontrol etme ve düzenleme konusunda çocuklara örnek olmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi duygu ifadeleri ve kontrolleri, bir problem karşısında verdikleri tepkiler, çocukların sosyal-duygusal becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kotaman, 2016). Ayrıca, okul öncesi öğretmenin sahip olduğu problem çözme becerileri ile çocukların problem çözme becerilerini desteklemesi önemlidir (Özgül, 2009). Okul öncesi öğretmenlerin bunu yapabilmesinin ise bir ölçüde lisans yıllarındaki deneyimleri ve aldıkları eğitim ile ilgili olduğunu düşünülebilir. Örneğin, Oğuz (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin daha üst sınıflarda daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Bu doğrultuda, problem çözme

ile ilişkisi düşünüldüğünde okul öncesi öğretmen adaylarının öfke kontrolleri ve öfke tarzlarının da lisans yıllarında aldıkları eğitim ve kazandıkları deneyimle farklılaşabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte, yapılan literatür taramasında okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öfke kontrolleri ve tarzlarının ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın temel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının öfke düzeyleri ile problem çözme becerilerinin arasındaki ilişkiyi incelemektir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli:

İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıda değişkenlerin arasındaki değişim varlığını veya bu değişimlerin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012). Yürütülen çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının öfke düzeyleri ile problem çözme becerilerinin arasındaki ilişkiyi incelenmek olduğu için temel olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma modeli, gruplardaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını, katılımcıların ve koşulların üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmadan belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2012). Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve öfke düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla nedensel karşılaştırmalı model de kullanılmıştır.

### Örnekleme:

Kolayda örnekleme, evrenin içerisinden seçilecek örnek kesimin araştırmacılarca belirlendiği tesadüfî olmayan bir örnekleme yöntemidir. Kolayda örneklemede veriler, evren içerisinden hızlı, kolay ve maliyetsiz şekilde toplanmaktadır (Haşiloğlu vd., 2015). Araştırmayı hızlandırmak ve verileri maliyetsiz şekilde toplamak amacıyla bu çalışmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın örneklemini İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde okumakta olan 19 erkek ve 139 kadın öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları:

Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, Problem Çözme Envanteri (Çekici, 2009) ve Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği (Özer, 1994), kullanılmıştır. Çekici (2009), Problem Çözme Envanteri'nin alt boyutlarının iç tutarlık katsayılarının 0,61-0,81 arasında olduğunu rapor etmiştir. Bu çalışmada ise alt boyutların iç tutarlık katsayılarının 0,72-0,86 arasında olduğu bulunmuştur. Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği'nin alt boyutlarının iç tutarlık katsayılarının 0,62 ila 0,84 arasında olduğu tespit edilmiştir (Özer, 1994). Bu çalışmada ise alt boyutların iç tutarlık katsayılarının 0,68-0,88 aralığında olduğu saptanmıştır.

### Veri Analizi:

Bu çalışmada betimsel istatistiklerin yanı sıra ilişki ve fark analizleri kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanların düzeyini belirlemek için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ). Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öfke düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanların, demografik bilgi formunda belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının toplam problem çözme puanları ile öfke kontrol alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = 0,24$   $p < ,01$ ). Öğretmen adayların toplam problem çözme puanları ile sürekli öfke ( $r = -0,36$ ) ve öfke dışta ( $r = -0,33$ ) alt boyutları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki; öfke içte ( $r = -0,26$ ) alt boyutu arasında ise düşük düzeyde negatif bir ilişki tespit edilmiştir ( $p < ,01$ ).

Yapılan fark analizleri sonucunda öğretmen adaylarının toplam problem çözme becerileri puanlarının; yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü, kardeş sayısı, sınıf düzeyi ve ebeveynlerin ortalama aylık gelirleri değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ( $p > ,05$ ); lisede tercih edilen alan türü ve genel not ortalaması değişkenlerine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ) Adayların öfke kontrol, öfke içte, öfke dışta ve sürekli öfke puanlarının ise demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p > ,05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitimi, öğretmen adayları, problem çözme, öfke.

### Kaynakça

- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(14), 83-98.
- Aydın, B., İmamoğlu, S. ve Yukay, M. (2005). Üniversite öğrencilerinin öfke yaşantıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21(21), 1-18.
- Aydoğan, A. ve Özkan, B. (2020). Öfke kavramı ve sağlık çalışanı olmak. Türkiye Sağlık Araştırmaları Dergisi, 1(1), 14-22.
- Çebi, H. E. (2019). Orta öğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi ve okul öncesi öğretmenlerinin öfke düzeylerinin belirlenmesi (Yayın No: 566697) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çekici, F. (2009). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilgili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi (Yayın No: 280931) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 207-237.
- Ellis, D. G. (1992). Syntactic and pragmatic codes in communication. Communication Theory, 2(1), 1-23.
- Haşiloğlu, S., Baran, T. ve Aydın, O. (2015). Pazarlama araştırmalarındaki potansiyel problemlere yönelik bir araştırma: kolayda örnekleme ve sıklık ifadedi ölçek maddeleri. Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi, 2 (1), 19-28.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayınları.
- Kotaman, H. (2016). Turkish early childhood teachers' emotional problems in early years of their professional lives. European Early Childhood Education Research Journal, 24(3), 365-381.
- Oğuz, V. (2015, Mayıs 28-31). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. VII. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla. [http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB\\_Kongre\\_Kitap\\_2015.pdf](http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2015.pdf)
- Oğuz, V. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 4(1), 20-30.
- Özer, A. K. (1994). Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçekleri ön çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 9(31), 26-35.
- Özgül, E. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Uşak ili örneği) (Yayın No: 249369) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 79-190.
- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S., & Crane R. S. (1983). Assessment of anger: The state-trait anger scale. Advances in Personality Assessment, 2(1), 161-186.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Öfke. Türk Dil Kurumu Sözlüğü. 06 Kasım 2020 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişildi.
- Ülkür, N. (1988). Çocuklara problem çözme becerisi nasıl kazandırılır?. Yaşadıkça Eğitim, 1(5) 28-32.
- Yılmaz, E. ve Dost, M. T. (2016). Polislerin kişilerarası problem çözme becerileri ile öfke ve öfke ifade tarzları. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 6(46), 15-34.

## Okul Öncesi Dönem Çocukların Problem Davranışlarını Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Oğuz Keleş, Tuğba Emiroğlu

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

### Problem Durumu

Sosyal kabul edilebilirlik seviyesinin altında veya üstünde olan davranışlar problem davranış olarak ifade edilebilir. Kanlıklıçer (2005) problem davranışları, bireye ve çevresine zarar veren, bireyin sosyal ortamlardan uzak tutulmasına neden olan davranışlar olarak tanımlamıştır. Gimpel ve Holland (2003), problem davranışları, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış olarak iki gruba ayırmıştır. Endişeli, utangaç ve gergin olmak içselleştirilmiş problem davranışları olarak sınıflandırılabilir. Öte yandan, dışsallaştırılmış problem davranışları saldırganlık, direnç, anti-sosyal davranışlar ve hiperaktiviteyi içerebilir (Campbell, 1995; Kaya & Deniz, 2020).

Okul öncesi dönemde çocukların kendisine veya çevresine sorun yaratacak ve tehlikeye sokacak davranışlarda bulunması genel olarak problem davranış olarak tanımlanabilmektedir (Yumuş, 2013). Okul öncesi dönem çocuklarının uyku, yemek ve temizlik zamanlarında problem davranış olarak nitelendirilebilen söz dinlememe, inatçılık, kıskançlık, utangaçlık, yalancılık, saldırganlık, küfür etme ve şımarıklık gibi davranışlar gözlemlenebilmektedir (Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010). Okul öncesi dönemde görülen problem davranışlar, daha sonraki yıllarda suç, saldırganlık, antisosyal davranış ve madde bağımlılığı gibi daha ciddi problem davranışların nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır (McCabe & Frede, 2007).

Problem davranış olarak ifade edilen davranışların gerçekten problemlili olup olmadığının saptanması için çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda, problem davranış olarak incelenen davranışların ne kadar sıklıkla tekrarlandığı ve davranış şiddetinin düzeyinin ne derece olduğu belirlenmelidir (Gültekin Akduman, Günindi & Türkoğlu, 2015). Çocukların problem davranışlarının saptanması ve sınıflandırılması konusunda öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri önemli görülmektedir (Kaner & Uçar Çiçekçi, 2000).

Okul öncesi dönem çocukların davranışlarına ilişkin öğretmenlerden elde edilen bilgiler önemli bir işleve sahiptir (Keleş, 2016). Algozzine (1977), öğretmenleri rahatsız eden dört çeşit problem davranış belirlenmiş bunları sosyal olgunlaşmamışlık, sosyal meydan okuma, motorlu olarak rahatsız edicilik ve sosyalleştirilmiş suçluluk olarak isimlendirmiştir.

Baş ve Şimay (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, 15 okul öncesi öğretmeni eğitim kurumlarında en çok karşılaştıkları problem davranışların çocukların etkinliklere katılmak istememesi, saldırgan davranışlar sergilemesi, küfür etmesi ve düzenlenmiş bir ortama uyum sağlamaması olduğunu belirtmişlerdir.

Goodman (1997) tarafından çocukların ruhsal belirtilerinin değerlendirildiği beş boyuttan ve 25 maddeden oluşan Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) geliştirilmiştir. 4-16 yaş grubuna yönelik hazırlanan anket formlarını ebeveynler, öğretmenler ve 11-16 yaş grubundaki ergenlerin kendileri doldurabilmektedir. Ankete ait boyutlar; davranış sorunları, sosyal davranış, akran sorunları, dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik ve duygusal sorunlar olarak adlandırılmıştır. Anketin Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Güvenir, Özbek, Baykara, Arkar, Şentürk ve İncekaş (2008) tarafından yapılmış olup 4-16 yaş çocukların davranışlarına ilişkin veriler annelerden elde edilmiştir. Dursun, Öğütlü ve Esin (2020) Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA)'nin 2-4 yaş çocuklar için psikometrik özelliklerini incelemişler ve anketin bu yaş grubu için de Türkiye'de geçerli ve güvenilir olduğunu bulmuşlardır.

Kaner ve Uçar Çiçekçi (2000) okullarda ve ruh sağlığı merkezlerinde 5-18 yaşlarındaki çocuk ve gençlerin davranış problemlerini ortaya çıkarmak amacıyla Quay ve Peterson (1996) tarafından geliştirilen Revised-Problem Behavior Checklist'in Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapmıştır.

Çocukların problem davranışlarını gördüğü anda müdahale etme olanağı olduğundan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların topluma uyum sağlamaları konusunda önemli bir rolü vardır (Özgün, 2016). Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri tarafından çocukların davranış problemlerini belirlemek amacıyla kullanılacak bir ölçme aracına ihtiyaç bulunmaktadır.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukların problem davranışları ile ilgili çalışmaların genellikle yurtdışında yapılan çalışmaların olduğu ve ülkemizde yapılan çalışmaların uyarlama türünde olduğu

görülmüştür. Günümüz koşulları ve kültürümüze uygun problem davranışların belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen bu ölçeğin alanyazındaki boşluğu doldurmaya katkı sağlaması beklenmektedir.

### Yöntem

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının okul öncesi öğretmenleri tarafından değerlendirilebilecek nitelikte bir ölçeğin geliştirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan toplam 305 gönüllü okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Tavşancıl (2014)'a göre, çalışma grubunun büyüklüğünün madde sayısının beş katı veya daha fazla olması gerekmektedir. Buna göre, çalışma grubunda yer alan öğretmenlere 56 maddelik ölçek formunun uygulandığı göz önüne alındığında katılımcı sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocukların problem davranışlarını belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesinde sistematik bir süreç izlenmiştir. İlk olarak, ilgili alanyazın taraması yapılmış ve kuramsal çerçeve dikkate alınarak 68 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. İkinci olarak, kapsam geçerliliğinin tespiti için ölçek maddeleri Okul Öncesi Eğitimi alanında üç uzmandan, Ölçme ve Değerlendirme alanında bir uzmandan ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında bir uzmandan görüş alınmıştır. Görünüş geçerliliğinin sağlanması amacıyla Türkçe Eğitimi alanından bir uzman tarafından ölçek maddeleri incelenmiştir. Alınan uzman görüşleri sonucunda, aynı anlama gelen, yanlış anlaşılabilir ve problemleri gösteren 12 madde ölçek formundan çıkarılmıştır. Türkçe Eğitimi uzmanının önerisi doğrultusunda maddelerin başında yer alan çocuk ifadesi çıkarılmıştır. Önerilen düzeltmeler yapılarak uygulanmak üzere 56 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçek, dördümlü likert tipinde "Her Zaman (4)", "Sıklıkla (3)", "Ara Sıra (2)", ve "Hiçbir Zaman (1)" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters kodlanacak olumsuz madde bulunmamaktadır.

Ölçek formu elektronik ortamda oluşturulmuş ve bağlantı linkleri aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Öğretmenler oluşturulan ölçek formunu çevrimiçi ortamda doldurmuştur. Öğretmenlerin araştırmaya katılımı gönüllülük esasına dayalı olup, doldurulmadan önce onamları alınmıştır. Onay vermeyen 13 öğretmenin soruları görmeden çalışmadan ayrılması sağlanmıştır. Ölçeğin doldurulma süresi yaklaşık 10 dakika olarak hesaplanmıştır. Veri toplama süreci 2020-2021 eğitim öğretim yılının Ekim ayında başlamıştır. Veri toplama süreci 10 gün sürmüş ve bu süreçte 305 okul öncesi öğretmenine ulaştırılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada okul öncesi dönem çocukların problem davranışlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Faktör analizine uygun olması için çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden elde edilen verinin KMO değerinin .60'tan yüksek ve Barlett değerinin de anlamlı olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Bu bağlamda elde edilen verilerin AFA için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Analizler sonucunda geliştirilen 30 maddelik ölçeğin üç boyut altında toplandığı boyutların sırasıyla toplam varyansın %21.11, %17.12 ve %13.88'ini ve toplam varyansın %52.13'ünü açıkladığı görülmektedir. Güvenirlik katsayıları birinci boyut için alfa 0.91, ikinci boyut için alfa 0.89 ve üçüncü boyut için alfa 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin alfa değeri ise 0.94 olarak bulunmuştur. İlgili literatür göz önüne alınarak boyutlar; akademik becerilere ilişkin problemler, akran ilişkilerine yönelik problemler ve gelişimsel davranış problemleri olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, geliştirilen "Okul Öncesi Dönemde Problem Davranışları Belirleme Ölçeği" nin geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar oldukça güçlü bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Problem Behaviors, Scale Development, Preschool Period

### Kaynakça

Algozzine, Bob. "The emotionally disturbed child: Disturbed or disturbing". *Journal of Abnormal Child Psychology*. 5 (2) (1977): 205-211.

Alisınanoğlu, Fatma and Kesicioğlu, Oğuz Serdar. "Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği)". *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1) (2010): 93-110.

Baş, Zuhale, and Şimay, Hatice. "Okul öncesi kurumlarında karşılaşılan problem davranışlar ve öğretmenlerin baş etme yolları". *Eğitim Dergisi*, 38 (2013): 30-38.

Campbell, Susan B. "Behavior problems in preschool children: A review of recent research". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 36 (1) (1995): 113-149.

- Dursun, Onur Burak, Öğütlü, Hakan & Esin, İbrahim Selçuk. "Psychometric Properties of Turkish Version of the Strength and Difficulties Questionnaire for Age 2-4". *Archives of Neuropsychiatry*, 57 (1) (2020): 44-49.
- Gimpel, Gretchen A. & Holland, Mellisa L. "Emotional and Behavioral Problems of Young Children". New York: The Guilford Press, 2003.
- Goodman, Robert. "The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note". *Journal of child psychology and psychiatry*, 38 (5) (1997): 581-586.
- Gültekin Akduman, Gülümser, Günindi, Yunus, & Türkoğlu, Didem. "Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Journal of International Social Research*, 8 (37) (2015): 673-683.
- Güvenir, Taner, Özbek, Aylin Baykara, Burak, Arkar, Haluk, Şentürk, Birsen, & İncekaş, Seçil. Güçler ve güçlükler anketi'nin (gga) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 15, (2008): 65-74.
- Kaner, Sema and Uçak-Çiçekçi, Arzu. "Gözden geçirilmiş davranış problemleri kontrol listesinin Türkçeye uyarlanması", *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4) (2000): 23-34.
- Kanlıkılıçer, Pınar. "Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlik güvenilirlik çalışması". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2005.
- Kaya, İsa, and Deniz, Mehmet Engin. "The effects of life skills education program on problem behaviors and social skills of 4-year-old pre-schoolers". *Elementary Education Online*. 19 (2) (2020): 612-623.
- Keleş, Oğuz. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması". *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1 (2) (2015): 361-367.
- McCabe, Lisa A & Frede, Ellen C. "Challenging behaviors and the role of preschool education". *National Institute for Early Education Research Preschool Policy Brief*, 16 (2007).
- Özgün, Özkan. "Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenleri, yönetimi". In Y. Aktaş Arnas, F. Sadık (Eds.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi* (pp. 140-162). Ankara: Pegem Akademi, 2016.
- Tabachnick, Barbara G. and Fidell, Sanford. *Using multivariate statistics*, 4th Edition. New York: Allyn & Bacon. 2001.
- Tavşancıl, Ezel. *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi, 2014.
- Quay, Herbert Callister & Peterson, Donald R. "Revised Behavior Problem Checklist: Manual". Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1996.
- Yumuş, Melike. "Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi". Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 2013.



## Okul Öncesi Eğitim Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Çevrimiçi (Online) Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Abdurrahman Türkmen, Şirin Yılmaz

Istanbul Aydın Üniversitesi

### Problem Durumu

Çevrimiçi (online) eğitim, günümüzdeki var olan öğrenme şekillerinin en dinamik ve zenginleştirilmiş biçimlerinden birisi olmakla birlikte öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrenenlere bilgisayar desteğiyle sunulduğu bir öğrenme biçimini ifade etmektedir. Çevrimiçi (online) eğitim, uzaktan eğitimin bir alt kategorisi olarak tanımlanmaktadır. Bu eğitimde öğretici ve öğrenci farklı coğrafik konumda ve zamanda formal bir eğitim gerçekleştirebilmektedir (Ergül 2006; Çelen, Çelik ve Seferoğlu 2011).

Kitlesel açık çevrimiçi dersler, dünya genelinde kendi isteğiyle öğrenme sürecine yön vermek isteyen, öğrenen bireyleri bir araya getiren, büyük çaplı bir öğrenme ortamını temsil etmektedir. Bu yapılar genellikle öğrenme sürecini yapılandırmak isteyen birçok kişinin kolayca ulaşabileceği, ders içeriği oluşturabileceği, tartışmalar yoluyla iletişim kurabileceği sosyal medya araçlarını kullanmaktadır (de Waard, 2013).

Kitlesel açık çevrimiçi dersler ve e-öğrenme olanakları, öğrenciler, yetişkin bireyler, iş hayatında çalışanlar veya kendini geliştirmek isteyen herkes için hayat boyu öğrenme sürecinde önemli imkanlar sunmaktadır (Stracke, 2014). Kitlesel açık çevrimiçi dersler, her dersin kendi özelliğine ve yapısına göre bünyesinde gelişmiş öğrenme ortamlarını barındırmaktadır. Bu bağlamda çok sayıda öğrenene daha büyük ölçekli, daha nitelikli, açık ders erişimine imkan vererek daha az maliyetle eğitim hizmeti sunulmasını sağlamaktadır (Baker ve ark. 2014).

Uzaktan eğitim ortamlarının geliştirilmesinde programın tüm bileşenleri standartları sağlayacak biçimde geliştirilse bile, uzaktan eğitimin başarısı büyük oranda öğrenenin bu ortamlara yönelik tutum ve yaklaşımlarına bağlıdır.

Tutum; “bireylerin herhangi bir nesne, insan ve konuya yönelik olumlu veya olumsuz duyguları” olarak tanımlanmaktadır (Petty ve Cacioppo, 1996). Kişisel tutumlar; bireylerin tavırları, inançları ve niyetleri arasında köprü görevi görecektir şekilde modellenmektedir (Arı ve ark. 2015). Bir bireyin davranışı yapma konusundaki tutum, o bireyin davranışı yapma konusundaki niyetini ve niyeti de gerçek davranışını etkilemektedir (Lee ve ark. 2007; Arı ve ark. 2015). Bu açıdan bakıldığında bireylerin uzaktan eğitim ve teknolojilerine karşı tutumu, öğrenme ile doğrudan ilişkilendirilebilmektedir. Olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin ortama alışma ve başarı düzeyleri de bu duruma paralel olarak düşebilmektedir. Bu bağlamda öğrenenlerin uzaktan eğitim ortamlarına yönelik tutumlarını geliştirmek için bu ortamlar hakkında neler düşündüklerini ve hissettiklerini bilmek önemli bir yer tutmaktadır (Birişci, Metin ve Demiryürek, 2011).

COVID 19 salgını öncesinde online eğitim isteğe bağlı olarak sadece belirli kurum ve kuruluşlar tarafından tercih edilmekte iken, salgın ile birlikte tüm kişi ve kurumlar için tercih olmaktan çıkıp zorunlu olarak hayatımıza girmiştir. Salgın ile birlikte tüm dünyada online devrim gerçekleşmiştir. Kişi ve kurumlardan bazıları daha önce online eğitime ilişkin tecrübe ve alt yapıya olduğundan bu sürece daha hızlı bir şekilde adapte olurken, bazı kişi ve kurumlar daha önce alt yapı ve deneyimi olmadığından bocalama evresi yaşayıp biraz zaman geçtikten sonra uyum sağlamışlardır. Hatta bazı kurum ve kişiler online eğitime hala tam olarak uyum sağlayamadıklarını dile getirmektedirler. Bu bağlamda yapılan çalışma Okul öncesi eğitimde lisans ve lisans üstü eğitim alan öğrencilerin online eğitime olan tutumlarını ölçmeyi hedeflemektedir. Bu tutumlar incelenerek salgın sonrasında online eğitimin okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ders programlarına ne kadar ve nasıl entegre edileceği, entegre edilecek ise nasıl edileceği ya da hiç entegre edilmeyerek tamamen yüz yüze eğitime geçilmesi konusunda fikir edinip strateji belirlemek amacı güdülmüştür (Telli ve Altun 2020).

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesini sağlayacak bu çalışma gelecekte istenilen sayıda tekrar ve alıştırma yapma, istenilen sürede etkinliği tamamlama gibi olanaklar açısından yöneticilere ve öğretmenlere daha iyi bir olanak sunulmasında yardımcı olabilecektir (Dikbaş 2006; Baker ve ark. 2014). Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim lisans ve lisansüstü öğrencilerinin çevrimiçi (online) eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesidir.

### Yöntem

Pozitivist görüş, ‘metodolojik birlik’ ilkesini kabul eder. Buna göre, tek bir bilim mantığı vardır ve bilim adını taşıyan her entelektüel etkinlik bu mantığa uymalıdır (Kuş, 2007).

Yapılan araştırmada objektif ve güvenilir sonuçlar elde etmek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde tanımlayarak açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2006).

Araştırma İstanbul ilindeki devlet ve vakıf üniversitelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan lisans ve yüksek lisans ve doktora eğitimi gören 319 katılımcı (266 kadın, 53 erkek) ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Tanıtıcı Özellikler Bilgi Formu" ve Usta ve ark. (2016) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılan "Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Tanıtıcı özellikler bilgi formu, katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, internet altyapısı vs. gibi demografik özelliklerine yönelik soruları içermektedir. Araştırmada kullanılan "Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği" katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. 20 maddeden oluşan bu ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçme aracı puanlanırken ters maddeler de dikkate alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.00 istatistik paket programı kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya 319 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %83,6 (266) sının kadın, %16,4 erkek (53), %58.8 (188) inin 22-30 yaş arasında olduğu, çalışmaya en çok (%60.8) 198 lisans öğrencilerinin katıldığı, 294 (%92.1) kişinin evinde internet erişimin olduğu, 257 kişinin (%80.5) derslere bilgisayar ile katıldığı, 190 kişinin (%59.4) derslere katılırken mobil veri kullandığı, çalışmaya katılanlardan 195 kişi (%61.3) COVID 19 öncesi online eğitim almadığı belirlenmiştir. Doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin gelir düzeyi lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların çevrimiçi öğrenmeyi daha ekonomik bulduğu, çevrimiçi öğrenmede öğretimin ve öğrencilerin derse hazır bulunuşluk düzeylerinin çevrimiçi eğitimin niteliğini etkilediğini düşündüğü belirlenmiştir. Salgın öncesinde online eğitim alan öğrencilerin online eğitime olan tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan doktora ve yüksek lisans düzeyde eğitim alan öğrencilerin online eğitime ilişkin tutumlarının lisans öğrencilerine göre daha olumlu olduğu beklenmektedir.

Sonuç olarak yakın gelecekte uzaktan eğitimin, alternatif ya da yüz yüze öğrenmede destek fonksiyonu olmak yerine, eğitimin asli zemini haline dönüşeceği öngörülmektedir. COVID19 salgını dolayısıyla hızlı bir adaptasyonla geçilen online eğitim deneyimi, tüm dünyada bu online eğitimin geliştirilmesine hizmet edecek, yakın gelecekte online eğitim, yeni teknoloji ve sistemlerin ve edinilen deneyimlerin katkısıyla işlevselliği artarak ana öğrenme yapısı haline gelecektir (Telli ve Altun 2020).

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, Online Eğitim, Tutum.

### Kaynakça

- Arı, E., Yılmaz, V. (2015). Investigating The University Student's Online Food Ordering Behaviour By Technology Acceptance Model. *International Journal of Alanya Faculty of Business*; 7(2): 65-84.
- Birişçi, S., Metin, M. & Demiryürek G. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Artvin İli Örneği. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(4).
- Celen, F. K., Çelik, A., & Seferoglu, S. S. (2018). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*; 1(1): 25-34.
- Chang, S. C., & Tung, F. C. (2008). An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites. *British Journal of Educational Technology*; 39(1): 71-83.
- de Waard, I. (2013). mMOOC design: Ubiquitous, open learning in the cloud. In Z.L. Berge & L.Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning* (pp.356-368). New York & London: Routledge.
- Dikbaş, E. (2006). Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Erdoğan, Y., Erkoç, M. F. ve Göktimur, M. (2006). *Farklı öğretim kurumlarındaki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül 2006, Muğla Üniversitesi, Muğla.

- Lee, H.Y., Qu, H., & Kim, Y.S. (2007). A Study of Personel Innovativeness on Online Travel Shopping Behaviour- A Case Study of Korean Travelers. *Tourism Management*; 28(3): 886-897.
- Özkul A.E., Aydın C.H. (2012). *Öğrenci adaylarının açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik görüşleri*. Akademik Bilişim 2012, Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Palmer, S., & Holt, D. (2010). Students' perceptions of the value of the elements of an online learning environment: Looking back in moving forward. *Interactive Learning Environments*, 18(2), 135-151.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T. (1996). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Boulder, CO, US: Westview Press.
- Stracke, C.M. (2014). How can e-learning and MOOCs reveal and exploit the hidden treasures of open research and open education? In A.M. Teixeira, A. Szűcs, & Mázár, I. (Eds.), *From education to employment and meaningful work with ICTs*. Proceedings of EDEN Annual Conference. [CDROM]. Zagreb: European Distance and E-Learning Network. ISBN: 978-963-89559-6-8.
- Suanpang, P., Petocz, P., & Kalceff, W. (2004). *Student attitudes to learning business statistics: Comparison of online and traditional methods*. [Çevrim-içi: <http://www.ifets.info>], Erişim tarihi: 18 Ocak 2011.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Tuncer, M., Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*; 10(1): 125-144.ö

## Okul Öncesi Öğretmenlerin İkidilli Çocuklarla Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Özgül Polat, Özge Ruken Ergün, Özlem Dönmez

Marmara Üniversitesi, Şırnak Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Çokkültürlü toplumlarda bu durumun bir boyutu olarak çokdillilik de kendini göstermektedir (Lindberg, 2011). Türkiye de geçmişten gelen çok uluslu yapısı ile ikidillilik olgusuyla yaygın olarak karşımıza çıkarmaktadır. Her bölgede o bölge yapısına uygun olarak farklı dil konuşulur. Örneğin, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Zazaca, Arapça ve Kürtçe, Marmara Bölgesi'nde daha çok Balkan coğrafyasından gelen ve özellikle Arnavutça ile Boşnakça gibi farklı diller konuşulmaktadır (Kesmez, 2015; Gökdağ, 2011). Bu durum ikidillilik kavramını tartışmaya açmaktadır. İkidillilik üzerine birçok tanımlamalar olmakla beraber, genel olarak ikidillilik kişinin ana dilinden farklı olarak, başka bir dili en az bir etkinlik düzeyinde rahat bir şekilde kullanabilmesidir (Çetin ve Polat, 2011). İkidillilikte, bireylerin her iki dili de iletişim aracı olarak kullanılabilmeleri önemli bir ölçüttür (Yazıcı, 2007).

Her çocuk dilini edinme potansiyeliyle doğar ve içinde bulunduğu topluluğun dilini edinir. Erken çocukluk döneminde bir ya da daha fazla dilin edinimi, sosyal etkileşimler sonucu gerçekleşir. Çocuk bu süreçte algı, dikkat, hatırlama etkinlikleri, sorgulama ve problem çözme gibi bilişsel becerileri kullanarak dili doğal kullanımıyla edinir. Bebekler doğdukları andan itibaren tüm sesleri çıkarabilme özelliğine sahipken, zamanla yalnızca çevresinde konuşulan dildeki sesleri tekrar eder. Aynı anda iki farklı dil girdiklerine maruz kalan çocukların dil edinim kapasiteleri, tek dil girdilerine maruz kalan çocuklarda olduğu gibi aynı süreçlerden geçerek oluşmaktadır (Watson, 1995). İki farklı dil girdilerini evde, okulda ya da sosyal çevresinde doğal kullanımlarıyla edinen çocukların bazıları her iki dili etkin kullanabilirken, bazıları da bir dili diğerinden çok daha etkin kullanabilmektedir. Çocuğun hangi dili daha etkin kullanacağı, sosyal çevresinden almış olduğu dil girdilerinin düzenli olarak kullanımına bağlı olarak değişebilmektedir.

İki ya da daha fazla dile sahip olmanın birçok avantajı ve dezavantajı bulunabilmektedir. İkidilli bireylerin sahip olduğu sosyal, kültürel ve zihinsel özellikler tek dilli bireylere göre daha farklıdır. Ayrıca bu bireylerin esnek ve yaratıcı düşünme becerileri daha gelişmiştir (Ağca, 2012). İkidilliliğin sınırlılığı ise kendi anadili ile ülkedeki eğitim dili farklı ise ikinci olarak edindiği dil yetersiz düzeyde ise eğitim öğretim süreçlerinde çeşitli sorunlar yaşaması olarak ifade edilebilir.

Anadil, çocukta duygu, düşünce ve kavram gelişiminin gerçekleşmesi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Anadilini "kelime hazinesi, dil bilgisi kuralları, cümle oluşturma kuralları, dilin yapısı ve kullanımı" gibi açılardan bilen ve anadilinde kavram geliştiren ve anadilini soyut düşünme aracı olarak kullanabilen, anadilinde düşündüklerini ifade edebilen ve bu dille ifade edilen düşünceleri anlayabilen bir çocuk, aynı yetenekleri eğitim diline de aktarabilmektedir (İleri, 2000).

Cummins (2001)'e göre, ikinci dilin kazanımı, anadilde kazanılmış olan gelişim düzeyine dayanmaktadır. Anadil yeterli düzeyde gelişmiş ise, ikinci dil daha kolay kazanılmaktadır. Baker (1993)'e göre de, anadil gelişim düzeyi ilerlemiş olarak ilkökula başlayan çocuklar, eğitim dilindeki okuma yazma becerilerini daha kolay öğrenmektedirler. İkidilli çocuklar anadilinde edindiği kelime hazinesi, kavramlar, okuma yazma deneyimleri gibi bilgi ve becerilerini ikinci dile aktarır ve bu durum iki dilli çocukların eğitim dilindeki eğitim başarılarının artmasını sağlar. Çocuklara konuşma dili olarak henüz tam anlamıyla bilmediği bir dilde okuma yazma öğretimine başlandığında, bu yetersizliğin çocukların anadilinin gerilemesine neden olabilecek ve anadilinde oluşan bu gerileme ikinci dil üzerinde de olumsuz bir etki yaratabilecektir. Bu çocuklar ikinci dilde gerekli seviyeye ulaşmadan okuma-yazmayı öğrenme süreci başlatıldığında, bütün dersler ikinci dil ile yapılacaktır. Bu durum çocukların her iki dilde de gerilemesine neden olabileceğinden iki dilde de yarım dillilik ortaya çıkabilecektir (İleri, 2000).

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin ikidilli çocuklarla eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların incelenmesidir.

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Araştırmanın deseni fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Fenomenoloji deneyimin kendisine ve yaşanan deneyimin "nasıl bilinçliliğine" vurgu yapar. Fenomenolojide gözlemlerin, tahminlerin, açıklamaların ve ölçümlerin karşıtı olarak bireylerin iç dünyalarının yansması ve yorumlanması önem taşımaktadır (Van Manen, 2014; Powers ve Knapp, 1995). Bu çalışmada fenomen olarak resmi eğitim dili dışında başka dili bilmeyen okul öncesi öğretmenlerinin, görev yaptıkları

okullarda resmi eğitim dilini bilmeyen anadilleri farklı olan öğrencilerle yaşadıkları sorunlar ve deneyimler yorumlanarak yansıtılmaya çalışılmıştır.

#### Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Şırnak il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokullar bünyesinde yer alan ana sınıflarında öğretmenlik yapan 21 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmadaki temel ölçüt, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin araştırmamanın yapıldığı bölgede konuşulan dili bilmiyor olmalarıdır.

#### Verilerin Toplaması

Araştırma verileri, okul öncesi öğretmenleriyle araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye de olanak tanıyan yapıya sahiptir (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006).

#### Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin çözümlemesinde, tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analizde verilerin kavramsallaştırılması ve temaların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Liamputtong, 2009). Verilerin analizinde, araştırmacılar tarafından görüşmeler sırasında elde edilen veriler hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi görüşme formuna dökülmüştür. Değerlendirme sonucunda verilerin hangi temalar altında düzenlenebileceği tartışılarak katılımcılara yöneltilen sorular ana tema olarak kabul edilmiştir. Böylece araştırmamanın görüşme sorularından yola çıkılarak veri analizi için tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanarak "Görüşme Kodlama Anahtarı" oluşturulmuştur. Her araştırmacı ayrı ayrı görüşme kodlama anahtarını kendisi oluşturmuş, oluşturulan görüşme kodlama anahtarları karşılıklı olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonunda ortak kodlar belirlenmiş ve bu ortak kodlar üzerinden temalar ve alt temalar verilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak yapılmıştır. Son aşamada ise, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri belirlenen temalar çerçevesinde sunularak doğrudan alıntılar yapılarak çalışma desteklenmiştir.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Anadili farklı olan çocukların eğitim sisteminde yoğun olarak dilden kaynaklı iletişim problemleri ve bunun doğal sonucu olarak sosyalleşmede güçlükler ve sosyal becerilerde eksiklikler yaşadıkları beklenmektedir. Çocukların okulda en çok yaşadıkları sosyo-kültürel sorunların iletişim kurmada güçlük, sosyalleşme, akran grubuna uyum ve aidiyet sorunları olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, anadili farklı olan çocukların yaşadıkları güçlüklerin çözümü için en çok Türkçe dil eğitimi ve okul-aile işbirliğini önereceği beklenmektedir. Öğretmenlere göre anadili farklı çocukların öğretmeni olmak mesleki yönden kendilerini geliştirmelerine ve farklı dilleri, kültürleri öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, anadili farklı olan çocukların öğretmeni olmanın mesleki yönden olumsuz etkilerinin ise zaman yönetimi ve çeşitli iletişim problemleri oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılarak öneriler sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** İkidillilik, çokkültürlü eğitim, okul öncesi, öğretmen

#### Kaynakça

- Ağca, Ö. (2012). Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, C. (1993). Foundations of bilingual educational bilingualism. Multilingual Matters Ltd. New York.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. Sprogforum, 19, 15-20
- Çetin, M. ve Polat, Z. (2011, May 5-7). İki dilli ortamlarda Türkiye Türkçesinin eğitimi (Semerkand örneğinde). 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Sarajevo.

- DiCicco-Bloom, B. ve Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314-321.
- Gökdağ, B. A. (2011). Doğu Karadeniz’de konuşulan diller ve Türkçe ile etkileşimleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 31(31), 111-134.
- İleri, E. (2000). Avrupa Topluluğu’nun dil politikası ve Almanya’da okula giden türk asıllı öğrencilerin dil ve eğitim sorunları. Avrupa’da yaşayan Türk çocuklarının anadil sorunları toplantısı. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Tdk yayınları. Sayı: 734.
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139.
- Lindberg, I. (2011). Çok dilli eğitim: İsveç’ten bir perspektif. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Edt.), *Çokkültürlü toplumlarda eğitim*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Powers, B. A. ve Knapp, T. R. (1995). *A dictionary of nursing theory and research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. California: Walnut Creek.
- Watson, C. (1995). *One Language or Two? Helping Families From Other Cultures Decide on: How To Talk To Their Child with Language*.
- Yazıcı, Z. (2007). Birinci ve ikinci dili türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programlarının etkisi. *Yayınlamamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin.



## Çocukların Katılımcı Olduğu Araştırmalarda Etik: Sistemik Tarama (PRISMA)

Özkan Özgün, Şule Sarıbaş, Merve Akçe, Hazel Sıla Mentuş, Nazmiye Temiz

Çukurova Üniversitesi, MEB, Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Bu çalışma, üniversitelerin okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi bölümlerinde doktora tezi olarak sunulan ve çocukların katılımcı olduğu araştırmalarda etik ilkeler ile standartların ne ölçüde uygulandığını saptamayı amaçlayan sistemik bir incelemedir. Bilimsel araştırmaların planlanması, uygulanması ve yayınlanması dahil olmak üzere tüm süreçte uyulması gereken etik ilkeler vardır. Katılımcıları insan olan araştırmalarda etik ilkelere uygun davranmak öncelikli olarak katılımcıların, ancak aynı zamanda araştırmacıların da haklarının güvence altına alınmasını sağlar. İnsanlarla çalışan araştırmacılar bazı durumlarda etik ikilemlerle karşı karşıya kalabilirler. Bu gibi durumlarda araştırma etiği ve meslek ilkeleri, bireylerin haklarını, onurlarını ve saygınlıklarını incelemeyi ve araştırma etkinliğinin standartlarını korumayı olanaklı kılar (Sayıl ve Yılmaz, 2001). Çocukların gerek bedensel, gerek zihinsel açıdan tam erginliğe ulaşmamış olmaları nedeniyle (Birleşmiş Milletler, 1989) araştırma süreçlerinde çocuklarla çalışmak ayrıca özen ve bilgi gerektirmektedir. Çocukların bu özel durumu, araştırmacıların çocuklarla çalışırken onların haklarına, kişilik özelliklerine ve haysiyetlerine daha çok dikkat ederek araştırma sürecini hassasiyetle planlayıp yürütmelerini gerektirir. Araştırma sürecinde çocukların kişiliklerine ve onurlarına saygı göstermek, çocuklara özgür bir şekilde araştırmaya katılıp katılmama konusunda seçim yapma hakkını tanımayı ve araştırmaya katılma konusunda çocukların açık onayını almayı içerir. Araştırmacının tüm aşamaları, süreç ve işlemleri, fayda ve riskleri ile çocuğun araştırma sürecindeki hakları konusunda çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak çocuğu aydınlatmak araştırmacının temel sorumluluğudur. Araştırma öncesinde, sırasında ve sonrasında çocuğun görüşlerini serbestçe ifade etmesine olanak yaratmak gerekmektedir.

UNICEF, Avrupa Erken Çocukluk Eğitimi Araştırma Derneği (EECERA) ve Çocuk Gelişimi Araştırmaları Derneği (SRCD) gibi birçok organizasyon, çocukların katılımcı olduğu araştırmalarda uyulması gereken etik ilke ve standartları belirlemiştir. Bu standartlar, çocuklarla çalışan araştırmacılar için önemli bir başvuru rehberidir. Ancak ülkemizde çocuk katılımcılarla yürütülen araştırmalar için özel olarak hazırlanmış etik ilke ve standartlar kılavuzu bulunmamaktadır (Çakmak, 2018). Bu durum ülkemizde yürütülen araştırmalarda etik standartlara dair belirsizlik oluşmasına, uygulamaların farklılaşmasına ve sürecin araştırmacının bireysel inisiyatifine bırakılmasına yol açmaktadır. Türkiye’de çocuk katılımcılarla ilgili araştırma etiğini konu alan sınırlı sayıda çalışma vardır (Avcı ve Pekince, 2019; Çakmak, 2018; Sayıl ve Yılmaz, 2001; Soley ve Tahiroğlu, 2020). Bu araştırmanın, çocukların katılımcı olduğu araştırmalarda etik uygulamalara dair mevcut durumu ortaya koyarak araştırma sürecinde çocukların kişilikleri ile onurlarına saygı duyulmasına dair duyarlılığı arttırmaya yardımcı olacaktır; ayrıca çocuklarla çalışacak araştırmacıların kullanımı için geliştirilecek araştırma etiği kılavuzlarına önemli bir temel oluşturacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmada, sistemik tarama yöntemlerinden PRISMA-Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses kullanılmıştır (Page, McKenzie, Bossuyt, Boutron, Hoffmann, Mulrow, ve diğ., 2021). İncelenecek tezler, YÖK Ulusal Tez Merkezi’nin detaylı tarama modülünden ulaşılmıştır. Tezlerin taramaya dahil edilmesine karar verilirken bir dizi uygunluk ölçütü kullanılmıştır. Aşağıda belirtilen uygunluk ölçütlerini karşılayan tezler sistemik incelemeye dahil edilmiştir.

1. Türkiye’deki üniversitelerden birinde yazılmış olmalıdır.
2. Okul Öncesi Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dallarından birinde yazılmış olmalıdır.
3. Doktora düzeyinde olmalıdır.
4. Katılımcılar çocuk olmalıdır.

Belirtilen uygunluk ölçütlerini karşılayan tezler ulaşmak için herhangi bir tarih sınırlaması konulmamıştır. Yapılan tarama sonucunda saptanan 1296 lisansüstü tez örneklem açısından incelenmiştir. Doktora düzeyinde olan ve örnekleme çocuk olan tezler (n=178) ayrıntılı incelenmek üzere araştırmaya dahil edilmiştir. Onaylanmamış ve erişime açık olmayan (n=5) tezler elendikten sonra uygunluk ölçütlerini karşılayan doktora tezleri (n=173) araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme ölçütleri kullanılarak ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulmuştur (bkz. Şekil 1. PRISMA akış şeması).

Değerlendirme ölçütleri ikili puanlama imkânı sunan beş boyut ve 18 maddeden oluşmuştur. Değerlendirme boyutları; çocuktan açık izin alınması, çocuğun araştırma süreç ve işlemleri hakkında bilgilendirilmesi, araştırmaya ilişkin fayda ve risklerin çocuğa açıklanması, araştırmacının katılımcısı olarak çocuğun hakları ve çocuğun gizliliğinin korunması başlıklarını içermektedir. Ayrıca her madde ile ilgili etik ilkeler ve standartlara ilişkin araştırmada rapor edilen konuların nitel olarak değerlendirilmesine olanak sunan notlar kısmına yer verilmiştir.

Araştırma verilerinin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak tezler bağımsız değerlendiriciler tarafından incelenerek değerlendiriciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Ardından elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Son olarak ise tezler her değerlendirme boyutu çerçevesinde içerik analizine tabi tutularak etik ilkeler ve standartların çalışmalarda ne şekilde yer aldığı ortaya konmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada incelenen doktora tezlerinin okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi gibi çocukluğun doğasını bilen ve çocukların gelişimini desteklemesi beklenen çocukluk dönemi uzmanları tarafından yapılmış olması nedeniyle araştırma süreçlerinde çocukların kişiliklerine ve haklarına saygı gösterildiği varsayılabilir. Ancak analizler sonucunda, tezlerin %85'inde (n=147) araştırmaya katılım için çocukların açık onayının/izninin alınmadığı görülmüştür. Aynı şekilde araştırmaların %94,8'inde (n=164) çocuklara araştırmacının amacı, süreci, ve süresi hakkında bilgi verilmediği; araştırma sürecinde çocuklardan ne beklendiğinin açıklanmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, yalnızca bir araştırmada (%0,6) katılımcı çocuklara araştırmacının olası riskleri hakkında bilgi verildiği; ancak araştırmaların tamamına yakınında (n=172; %99,4) araştırmacının riskleri hakkında çocuklara hiçbir şekilde bilgi verilmediği dikkat çekmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, çocuğun hiçbir olumsuz sonuçla karşılaşmadan araştırmaya katılmayı reddedebileceği ya da araştırmacının herhangi bir aşamasında araştırmadan çekilebileceği, araştırma sürecinde çocuğun sorular sorup görüşlerini serbestçe ifade edebileceği ve gerektiği durumlarda araştırmacıya ulaşabileceği gibi hakları konusunda bilgilendirmenin araştırmaların %96,5'inde (n=167) yapılmadığı bulunmuştur. Ayrıca araştırmaların %97,7'sinde (n=169) çocuğun gizliliğini korumak için ne gibi önlemler alındığının, çocukla ilgili verilere kimlerin erişim hakkı olacağına ve bilgilerin çocuğa, yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak aktarılmadığı tespit edilmiştir.

Nitel analizler, araştırma süreçlerinde resmi izinlerin alınmasında prosedürlerin eksiksiz takip edildiğini ve bu prosedürlerin uygulanmasında tüm araştırmalar arasında ortak standartların olduğunu ortaya koymuştur. Bunun aksine, çocuklarla yürütülen araştırmalara ilişkin ortak etik ilkelerin olmadığı, bu nedenle hem farklı üniversitelerde hazırlanan tezler arasında hem de aynı üniversitede hazırlanan tezler arasında etik standartların uygulanmasında büyük farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacının amacı, süreci, ve işlemleri konusunda bilgi paylaşımı ile veri toplanacak örnekleme erişimde güç ilişkilerinin etkili olduğu görülmüştür. Örneğin araştırmacıların, Milli Eğitim Müdürlükleri'ndeki yetkilileri, okul yöneticilerini, öğretmenleri ve bazı durumlarda ebeveynler gibi güçlü konumda olan kişileri bilgilendirdikleri, ancak araştırmacının asıl öznesi olan çocukları bilgilendirme konusunda yeterince duyarlı davranmadıkları dikkat çekmiştir. Araştırma sürecinde çocukların kişiliklerine ve onurlarına saygı gösterecek bir sürecin işletilmesi yerine çocukların veri toplamak ve araştırmayı tamamlamak için araçsallaştırıldıklarına yönelik bir eğilim ortaya çıkmıştır. Bazı tezlerde çocukların devam ettikleri okulların bulunduğu ilçe, okul adı, çocukların sınıfı ve araştırmacının hangi eğitim öğretim yılında yürütüldüğü gibi bilgilerin paylaşarak çocukların gizliliğinin ihlal edildiği saptanmıştır. Bunun da ötesinde bazı tezlerin eklerinde verilen fotoğraflarda çocukların yüzlerinin açıkça görüldüğü ya da çocukların kimliğini gizlemek için yeterince önlem alınmadığı tespit edilmiştir.

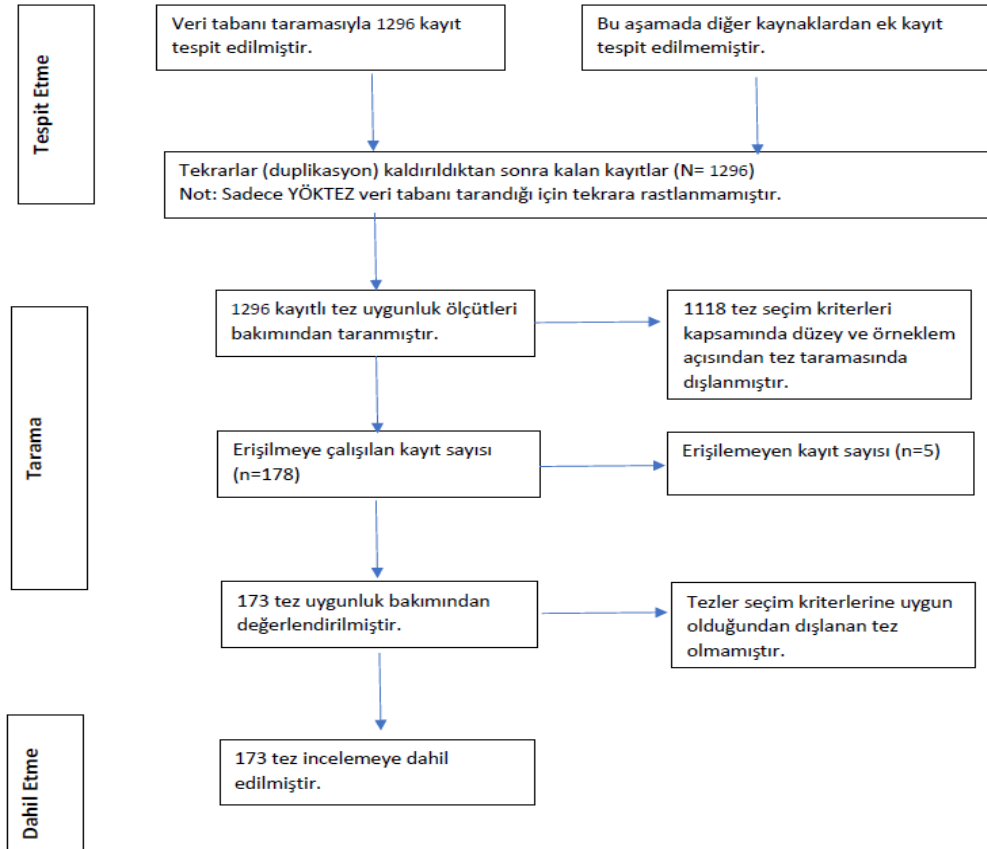
Araştırma etiği ilkelerinin uygulanması bakımından okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi alanlarında bir standardın varlığından söz etmek pek mümkün görünmemektedir. Çocukların katılımcı olduğu araştırmaların çoğu, mevcut durumda, en temel etik ilke ve standartlara uymaktan oldukça uzaktır. Etik ilke ve standartlara dair bağlayıcı bir düzenleme yapılmadan çocukların mevcut durumda araştırmada yer almaya devam etmeleri, çocukların haklarının çiğnenmesi riskini yaratmakta ve çocukların haysiyetine zarar verme olasılığı taşımaktadır.

Yukarıda sözü edilen risklerin en aza indirgenebilmesi için çocuklarla araştırma yürütürken takip edilmesi gereken etik ilke ve standartların belirlenmesi amacıyla ulusal düzeyde geniş katılımlı bir çalıştay organize edilerek uzmanlık komisyonu kurulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Komisyon çalışması sonucunda, çocuklarla çalışma konusunda üzerinde uzlaşılacak etik ilke ve standartları denetleyip mevcut durumu düzenli aralıklarla raporlaştıracak mekanizmaların üniversitelerde ve ulusal düzeyde oluşturulması yararlı olacaktır. Ayrıca lisansüstü düzeyde insanlarla araştırma yürüten tüm araştırmacıların araştırma etiği sertifikasyonuna sahip olması ve bu sertifikasyonun belirli aralıklarla yenilenmesi sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Araştırma Etiği, Çocuk Katılımcılar, Çocuk Eğitimi ve Gelişimi

### Kaynakça

- Avcı, N. ve Pekince, P. (2019). Çocukla çalışma: Çocukluğa ilişkin inançlar ve çocuklarla çalışmada etik konular. M.C. Babadoğan ve F. Bıkmaz (Ed.), *Prof. Dr. Tanju Gürkan'a armağan* (259-276). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayını.
- Birleşmiş Milletler (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. 28 Mayıs 2021, <https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme>
- Çakmak, Z. (2018). Çocukların katılımıyla yürütülen araştırmalarda etik. *Türk Psikoloji Yazıları*, 21, 30-37.
- Page M. J., McKenzie J. E., Bossuyt P. M., Boutron I., Hoffmann T. C., Mulrow C. D., ve diğ. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71),1-9. doi: 10.1136/bmj.n71
- Sayıllı, M. ve Yılmaz, A. (2001). Gelişim psikolojisi araştırmalarında etik standartlar ve tartışılan sorunlar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16(47), 71-78.
- Society for Research in Child Development, (2021). Society for research in child development ethical principles and standards for developmental scientists. Washington. [https://www.srkd.org/sites/default/files/file-attachments/SRCDethicalprinciplesstandardsfordevsci\\_3.2021.pdf](https://www.srkd.org/sites/default/files/file-attachments/SRCDethicalprinciplesstandardsfordevsci_3.2021.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Soley, G., ve Tahiroğlu, D. (2020). Bebeklik ve çocukluk dönemine odaklanan araştırmacılar için yol haritası: Bilimsel çalışmalar için etik ve pratik öneriler. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 260-280.



Şekil 1. İncelemeye dahil edilen tezlerin PRISMA akış şeması

## Kodlama Eğitim Programının 5 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Esneklik ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Şeyma Değirmenci, Gülden Uyanık

Marmara Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüz eğitim sisteminin öğrenen paydaşını 21. yy. öğrenenleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda 21. yy. öğrenenlerini tanımak ve onların becerilerini tanımlamak öğretim süreçlerinin etkililiğini sağlamada yarar sağlayacaktır. 21. yy. öğrenen becerileri ülkemizde ilk kez Türkiye İş Adamları Derneği (TÜSİAD) tarafından yürütülen yeni binyılın mesleki gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bir çalışmada dile getirilmiştir (Göksün ve Kurt, 2017). Bu kapsamda eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, esneklik ve uyum sağlayabilme, küresel yetkinlikler ve finansal okuryazarlık temel 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Sabit bir içeriği olmayan bu beceriler günün koşullarına göre değişim göstermektedir. Bireyin 21. yüzyıl becerilerinden olana esneklik davranışını gösterebilmesi için, öncelikle bilişsel olarak esnek olması gerekmektedir (Martin ve Anderson, 2001; Martin ve Anderson, 1998). Ayrıca kodlama, mantıksal akıl yürütmenin bir parçası olarak görülen ve hali hazırda yeni bir "21. yüzyıl becerisi" olarak adlandırılan bir beceridir (European Commission, 2014). Bu kavramlar ile ilgili kısa bilgiler aşağıda sıralanmıştır.

Bilişsel esneklik değişen durum ya da görevlere uygun olarak çalışma belleği, dikkat ve cevap seçeneğini değiştirebilme yeteneği olarak da tanımlanabilir. Bu esnek yapısı çalışma alanlarına da yansımış ve bu becerinin farklı yaş gruplarındaki gelişimi ve değerlendirilmesi, davranışsal ve nöropsikolojik çalışmaların odağı halinde gelmiştir (Deák & Wiseheart, 2015; Kramer, Cepeda & Cepeda, 2001). Birçok çalışma ve paradigma bilişsel esnekliğin 3-6 yaş arasında gelişmeye başladığını göstermektedir (Cepeda, Kramer, & Gonzalez de Sather, 2001; Cragg & Nation, 2009).

Karşılaşılan problemlerin türü ne olursa olsun, çok yönlü alt düşünme becerilerini kullanarak temel değişkenleri belirleme ve ulaşılan çözümü tekrar tekrar kullanıma uygun olarak formüle etme arayışı, bilgi işlemsel düşünme becerisi olarak tanımlanabilir (Kert, 2018). İlk defa Papert (1980) tarafından kullanılan bu kavram, Wing (2006)'in makalesinde şu şekilde tanımlanmıştır; "Bilgi işlemsel düşünme, zor görülen bir problemi ,çözülebilecek bir şekilde dönüştürmek üzere tekrar formüle etmek, yinelemeli olarak düşünme sürecini yürütmek, büyük ve karmaşık bir sistemle karşılaşıldığında ya da böyle bir sistemi tasarlarken soyutlama ve ayrıştırılmayı kullanmaktır".

Son olarak kodlama kavramından bahsedecek olursak kodlama bir bilgiyi sembolleştirerek ifade etmektir diyebiliriz (Crow, 2014). Robotların eğitimde kullanılması fikri logo programlama dilinin kurucusu olan Seymour Papert'in 1960'lı yıllardaki çalışmalarına dayanmaktadır (Kafai ve Resnick, 1996). Kodlama öğrenirken matematiksel düşünme becerileri ve BİDB'nin yanı sıra, problem çözme, proje tasarlama ve fikir alışverişi için stratejiler de öğrenilir ve bu öğrenilenler yaş, yaşanan coğrafya, ilgi alanları veya meslek ne olursa olsun, herkes için yararlıdır (García-Peñalvo, Reimann, Tuul, Rees & Jormanainen, 2016). Bilişsel süreçler ile ilişkisi olduğu yukarıda belirtilen kodlama eğitiminin, bilişsel esneklik ve bilgi işlemsel düşünme becerileri ile ilgili ilişkisi ve okul öncesi dönem çocukları ile bu konuda yapılan bir çalışmanın olmaması sebebiyle araştırmamızın amaçları şu şekilde sıralanmıştır;

- Kodlama eğitim programının 5 yaş çocukların bilişsel esneklik ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi var mıdır?
- Robotlu ve robotsuz kodlama eğitim programlarının bilişsel esneklik ve bilgi işlemsel düşünme becerileri üzerindeki etkileri arasında fark var mıdır?

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Çalışmanın, nicel araştırma desenlerinden birisi olan deneysel model içerisinde yer alan yarı deneysel modellerden ön test/son test eşitlenmiş kontrol gruplu model kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma amaçları doğrultusunda aynı eğitim programının robotlu (GD1) ve robotsuz (GD2) uygulandığı iki deney grubu ile biri eğitim programlarında yer alan temaların yer aldığı (GK1) ve temaların kullanılmadığı (GK2) olmak üzere iki kontrol grubuna yer verilmiştir.

Uygulama Öncesi, Uygulama Sırası ve Uygulama Sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarına Eş Zamanlı Olarak Uygulanan İşlemlere İlişkin Çalışma Programı

Gruplar	Uygulama Öncesi Öntest	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası Sontest
GD1	ÖD -Bilişsel Esneklik Ölçeği - Okul Öncesi Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği	XD1 Kodlama eğitim programı (mTiny-robotu ile)	SD1 - Okul Öncesi Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği
	Ö D2 - Bilişsel Esneklik Ölçeği - Okul Öncesi Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği	X D2 Kodlama eğitim Programı (Unplugged)	SD2 -Bilişsel Esneklik Ölçeği - Okul Öncesi Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği
GK1	ÖK - Bilişsel Esneklik Ölçeği - Okul Öncesi Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği	XK Temalar ile Meb programı	SK -Bilişsel Esneklik Ölçeği - Okul Öncesi Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği
	ÖK - Bilişsel Esneklik Ölçeği - Okul Öncesi Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği	XK Meb programı	SK -Bilişsel Esneklik Ölçeği - Okul Öncesi Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği

Çalışma grubu: İstanbul Küçükçekmece ilçesindeki bir bağımsız anaokulunda eğitim göre 5 yaş grubu 62 çocuk araştırmancının çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları “Bilişsel Esneklik Ölçeği” ve “Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği”dir.

Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi (BDKE) “The Dimensional Change Card Sort (DCCS)” 3-5 yaş grubu çocukların bilişsel esneklik düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Ölçeğin kullanıma açık bir ölçek olup geliştiriciler tarafından izin talebi yapılmamaktadır. Türkçe alan yazında da kullanılmaktadır (Yıldız ve Akbaş, 2017).

Okul Öncesi Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği: Araştırmacı tarafından 5 yaş grubu çocukların bilgi işlemsel becerilerini belirlemeye yönelik performans değerlendirmesi tabanlı rubrik formatında hazırlanmış bir ölçme aracıdır.

Kodlama eğitim programı: Çocukların kodlama konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik 8 hafta-16 etkinlik bir eğitim programıdır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz aşamasında olup bu kısımda beklenen sonuçlar ele alınmıştır. Buna göre kodlama eğitim programının çocukların bilişsel esneklik ve bilgi işlemsel becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkilerin olması beklenmektedir. Kodlama eğitimi alan çocukların almayan kontrol gruplarına göre ölçme araçlarından aldıkları puanların daha yüksek olması, deney gruplarının öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılıkların olması da beklenen diğer sonuçlar arasında yer almaktadır. Bunların yanı sıra robot kullanılmayan kodlama eğitim programının robotlu eğitim programı ile benzer başarı elde etmesi ve bu sayede alan yazına pahalı robotlar kullanılmadan da kodlama eğitimi verilerek okul öncesi dönem çocukların üst biliş becerilerine katkı sağlanabileceği doğrultusunda bir sonuç elde etmek de beklenmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kodlama eğitimi, Okul Öncesi, Bilişsel Esneklik, Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi

#### Kaynakça

- Cepeda, N. J., Kramer, A. F., & Gonzalez de Sather, J. C. (2001). Changes in executive control across the life span: Examination of task-switching performance. *Developmental Psychology, 37*, 715–730.
- Cragg, L., & Nation, K. (2009). Shifting development in mid-childhood: The influence of between-task interference. *Developmental Psychology, 45*, 1465–1479.
- Crow, D. (2014). Why every child should learn to code. *The Guardian*. Alınma tarihi 05.12.2019 <https://www.theguardian.com/technology/2014/feb/07/year-of-code-dan-crow-songkick>
- Deák, G. O., & Wiseheart, M. (2015). Cognitive flexibility in young children: General or task-specific capacity?. *Journal of experimental child psychology, 138*, 31-53.
- European Commission (2014). Coding - the 21st century skill. European Commission. [Çevrim-içi: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/coding-21st-century-skill>, Erişim tarihi: 08.06.2018.]
- García-Peñalvo, F. J., Reimann, D., Tuul, M., Rees, A., & Jormanainen, I. (2016). An overview of the most relevant literature on coding and computational thinking with emphasis on the relevant issues for teachers. Belgium: TACCLE3 Consortium. doi:10.5281/zenodo.165123.
- Göksün, D. O., & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen Adaylarının 21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanımları ve 21. yy. Öğreten Becerileri Kullanımları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim, 42*(190).
- Kafai, Y., & Resnick, M. (1996). Constructionism in practice. *Designing, thinking and learning in a digital world*.
- Kramer, A. F., Cepeda, N. J., & Cepeda, M. L. (2001). Methylphenidate effects on task-switching performance in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*, 1277–1284.
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports, (11)*, 1.
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (2001). The relationship between cognitive flexibility and affinity-seeking strategies. *Advances in Psychological Research, 4*, 69-76.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc..
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *Curriculum and instruction: A 21st century skills implementation guide*. The Partnership for 21st Century Skill. [Çevrim-içi: [http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp\\_curriculuminstruction.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp_curriculuminstruction.pdf), Erişim tarihi: 08.07.2018.]
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33-35.



## COVID-19 Döneminde Öğretmenlik Deneyimleri

Beyza Hamamcı, Gökhan Öztürk

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, ODTÜ

### Problem Durumu

2019 yılında hayatımıza giren koronavirüs salgını nedeni ile yaşamlarımıza bir çok değişiklik meydana gelmiştir (Brooks, vd., 2020; Saladino, Algeri, & Auriemma, 2020; Osofsky, Osofsky, & Mamon, 2020). Salgın nedeniyle birçok kişinin yaşam ve çalışma durumları etkilenmiş ve bu nedenle zaman zaman karantina uygulamaları yaşanmıştır. Bireylerin yaşamlarında bu süreçler nedeni ile stres faktörleri artmış ve yapılan çalışmalarda ekonomik kayıpların yaşandığı bulunmuştur (Brooks, vd., 2020). Bununla beraber pandemi önlemleri kapsamında uygulanan sosyal mesafe, kişiler arası ilişkileri ve empati algısını etkilerken teknolojik cihazlar bu sorunların azalmasında yardımcı olmuştur (Saladino, Algeri, & Auriemma, 2020). Bu anlamda çocukların öğrenmelerini desteklemek için de yeni rutinler oluşturulmuş eğitimin çevrimiçi ortamlarda devam etmesi için çalışmalar yürütülmüştür (Osofsky, Osofsky, & Mamon, 2020).

Bu süreçte ülkemizde de eğitim alanında da çeşitli değişiklikler gündeme gelmiş ve çeşitli uygulamalar ile eğitimsel düzenlemeler yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020a; Milli Eğitim Bakanlığı, 2020b). Pandeminin ülkemizde görüldüğü ilk aylarda okulların tüm kademeleri uzaktan eğitime geçerek öğretim faaliyetlerine sürdürmeye başlamışken, salgının seyri ve politik stratejiler ile eğitim kurumlarının öğretim faaliyetleri zaman zaman yüz yüze, zaman zaman ise çevrimiçi ortamda sürdürülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020a; Milli Eğitim Bakanlığı, 2020c). Bu anlamda okul öncesi eğitim kademesinin faaliyetlerinde de çok sık değişiklikler yaşanmıştır ve öğretmenlerimiz yeni bir süreci tecrübe etmeye başlamıştır. Pandeminin ülkemizde görülmeye başladığı ilk dönemlerde alınan eğitim kararları ile okul öncesi eğitim tüm kademeler ile aynı uygulamaları takip ederken, Mart ve Ağustos 2019 ayları arasında çevrimiçi uygulamaları takip ederken, bu durum ilerleyen dönemlerde okul öncesi eğitimin yüz yüze uygulamalara geçilmesi ve kısa dönemli çevrimiçi eğitimler ile diğer kademelere kıyasla değişkenlik göstermiştir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda yaşanan sürecin anlaşılması için bu kademede görev yapan öğretmenlerin deneyimleri merak konusu olmaktadır. Bu bağlamda, yaşanan bu değişimleri okul öncesi öğretmenlerinin tecrübelerine dayanarak açıklamak mevcut araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yaklaşımına uygun olarak tasarlanan bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinden mülakatlar aracılığı ile verilerin toplanması ve mevcut durumun açıklanması hedeflenmektedir.

### Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin koronavirüs sürecindeki deneyimlerini açıklamayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar birden çok sübjektif veriye ve insanları doğal ortamlarında gerçekleşen belirli durumlarda incelemeye dayanan açıklayıcı araştırma ekolüdür (Denzin & Lincoln, 1994). Bu ekole ait fenomenoloji yaklaşımı ise aynı durumu/olayı yaşayan kişilerin yaşadıkları deneyimlerindeki ortak anlamları açıklayan çalışmalardır (Craswell, 2013). Çalışmaya katılan kişiler amaçlı örnekleme uygun olarak belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacılar, katılımcıları araştırma problemini ve olgusunu "zengin bilgi" ile yansıtabilecek kişilere erişilmesini temel alan bir amaçsal strateji belirlemektedirler (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Bu bağlamda, araştırmanın örneklemini özel okul öncesi eğitim kurumlarında COVID-19 sürecinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Toplam on sorudan oluşan formda katılımcıların özelliklerini ve COVID-19 sürecinde öğretmen olarak yaşadıkları eğitimsel deneyimlerini belirlemek amacıyla sorular bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar şu temel soruları araştırmışlardır:

1. Okul öncesi öğretmenleri COVID-19 dönemindeki deneyimleri nelerdir?
2. COVID-19 döneminde okul öncesi öğretmeni olmak nasıl hissettiriyor?
3. Okul öncesi öğretmeni olarak öğretim deneyimlerindeki sorunlar nelerdi ve bu sorunlar nasıl çözülebilir?
4. COVID-19 döneminde okul öncesi öğretmenleri eğitim etkinlikleri için nelere ihtiyaç duymaktadır?
5. Okul öncesi öğretmenleri COVID-19 nedeniyle yaşanan eğitimsel değişikliklere nasıl uyum sağladılar?

ZOOM Platformu üzerinden yapılan yarı yapılandırılmış mülakatların transkriptleri oluşturulduktan sonra araştırmacılar elde edilen veriler Moustakas'ın (1994) önerdiği gibi, öncelikle önemli cümlelerin bir listesi oluşturulmuş ve bu listedeki cümleler anlamlı birimler haline getirilerek gruplanmış ardından katılımcıların yaşadıkları deneyimler açıklanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin koronavirüs sürecindeki öğretmenlik deneyimlerini açıklamayı amaçlayan bu çalışma ile küresel bağlamda hayatlarımızı etkileyen koronavirüs salgınında ülkemizdeki okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri belirlenerek bu sürecin ülkemizdeki eğitim faaliyetlerine olan yansımaları okul öncesi öğretmenlerinin perspektifinden açıklanmıştır. Bu bağlamda yapılan analizler sonucunda beş tema bulunmuştur. a) online eğitim, açık havada öğretim ve teknoloji destekli uygulamalar gibi yeni öğretim imkanlarının keşfedildiği öğretim imkanlarının gerçekleştirilmesi, b) alınan kararlar ve yaşanan karantina uygulamaları nedeni ile oluşan hızlı değişimlere uyum zorluğu, c) diğer eğitim kademelerinde uygulanmayan fakat okul öncesi kademesinde uygulanan yüz yüze eğitim uygulaması ve çocukların süper taşıyıcılar olması nedeni ile kendilerini risk altında hissetmelerinden kaynaklanan değersiz görülme hissi, d) gerek online eğitim uygulamaları nedeni ile mesai zamanı dışında çalışma durumu, gerek belirsizlikler nedeni ile yönetsel süreçlerin baskısının artması ile gözlenen çalışma koşullarındaki değişim ve e) meslektaşlar arası bilgi ve deneyim paylaşımı ve velilerin tolere edici, destekleyici tutumları ile oluşan sosyal etkiler bu çalışmanın sonuçlarından elde edilen temalardır.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, okul öncesi öğretmeni, fenomenoloji

### Kaynakça

- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912-920.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design and analysis* (12th Ed.). Pearson Education.
- Craswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3rd Ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Ed). (1994). *Handbook of qualitative research*. SAGE Publications, Inc.
- MEB. (2020a). *Yüzy yüze eğitime ara verilmesi*. Ankara.
- MEB. (2020b). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. Resmi Gazete.
- MEB. (2020c). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yüz yüze eğitim*. Ankara.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Osofsky, J. D., Osofsky, H. J., & Mamon, L. Y. (2020). Psychological and social impact of COVID-19. *Psychologic Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 12(5), 468-469.
- Saladino, V., Algeri, D., & Auriemma, V. (2020). The psychological and social impact of COVID-19: New perspectives of well-being. *Frontiers in Psychology*, 11(577684), 1-6.

## Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Fen Öğretimine Yönelik Pedagojik Yapıları ve Metabilşsel Farkındalıklarının İncelenmesi

Aksel Kahraman, Ali Yiğit Kutluca

Istanbul Aydın Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzün sürekli değişen ve gelişen koşullarında, bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler, bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB] 2018). Bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyum sağlamanın gerçekleştirilmesi, eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Bu uyumun sağlanmasına esas olacak sağlam temellerin erken çocukluk döneminde atılması gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Bu bakımdan “Erken Çocukluk Eğitimi” hayati bir önem taşımaktadır (Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirmiş Aile Destek Eğitim Rehberi, [OBADER] 2013). Okul öncesi dönem; çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve motor gelişimini var olan potansiyelleri üzerine çıkarmayı hedefleyen, tüm bu becerilerini destekleyen ve hayatları boyunca iyi olmaları için katkıda bulunan bir eğitim kademesidir. Bu eğitimin amaçlarında görüyoruz ki çocuğun düşünme, eleştirme, karşılaştırma, problem çözme gibi hayatın içinde aktif olarak kullanacağı becerileri kazandırmalı, geliştirilmeli ve desteklenmelidir. Bu becerilerin yansımaları ise fenle yoğun şekilde görmekteyiz ve bu yüzden okul öncesi dönemde fen eğitiminin önemi artmaktadır. Fen eğitimi ise doğal dünyanın işleyişini inceleme, keşfetme ve açıklama konularında bilimsel bilgilerin nasıl kullanılacağına öğrenilmesini içeren süreç olarak tanımlanabilir. Bu beceriyi edinebilen çocuklar, doğal dünyanın işleyişini daha geniş açılardan anlayamaya başlar (Loxley, Dawes, Nicholls ve Dore, 2016). Aslında bütün çocuklar, küçük yaşlardan itibaren çevrelerindeki dünyayı gözlemleme, keşfetme ve araştırma eğilimine ve yeteneğine sahiptir (NRC, 2012). Bu yetenekler, erken yaşlardan itibaren desteklenmesi ve fen öğretimi için sahip olunması gereken temel yeteneklerdendir (NSTA, 2014). Bu özelliklerinden ötürü bir şey öğrenen çocuğun davranışı, bilim insanının davranışı ile benzerlik göstermektedir. Çocuğun kendi çabası ile yaptığı araştırmalar ve vardığı sonuçlar da bir bilim insanı kadar değerlidir (Arslan Çiftçi, Uyanık Balat, 2018). Alisinanoğlu, Kahveci ve Özbey'e (2017) göre okul öncesi dönemde fen eğitiminin amacı çocuğa bilmediklerini öğretmek değil, onun araştırma, inceleme, keşfetme ve gözlem becerilerini geliştirmek için uygun ortamlar hazırlamaktır. Bu dönemdeki çocuklara verilecek öğretimin niteliği kadar öğretimi yapacak olan öğretmenlerin ve yapılacak etkinliklerin de niteliği öne çıkmaktadır. Bu dönem, bilimin doğasının temellerinin atıldığı bir dönem olduğundan, çocuklara bilimin doğasına ait unsurların kazandırılması ve hedeflenen boyutların öğretim süreçlerine adapte edilmesi konularında öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Erken çocukluk dönemi fen eğitiminde etkinliklerin planlanması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılması ve bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması konularında öğretmenin rolü oldukça önemlidir (Öztürk Yılmaztekin ve Tantekin Erden, 2011). Öğretmenlerin fen yaşantıları, fen bilgileri, fen eğitimi alan bilgisi ve metabilşsel farkındalıkları bu nedenle çok önemlidir. Öğretim için öğretmenin yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olması ilk beklentilerdendir (Tükenmez, 2014). Alan bilgisi öğretmenler için temel bir gerekliliktir ve iyi bir eğitimci olabilmek için iyi bir alan eğitimi ve yeterli bir alan bilgisi gereklidir (Demirel, 1999). Alan bilgisi istenen düzeyde bir öğretmen öğrencilerine istendik düzeyde bilgi kazandırabilir, kendine has metot ve yollar oluşturabilir ve öğretim sürecinin sağlıklı şekilde devamını sağlayabilir (Gündoğmuş, 2013). Hem ulusal hem de uluslararası çalışmalarda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki ve alan bilgisinin yanında genel kültür ile Pedagojik Alan Bilgisine (PAB) sahip olmaları gerektiği ileri sürülmüştür. PAB çocuğun gelişimini etkileyen öğretmen yeterliliğinin anahtar bileşenidir (Kleickmann, Richter, Kunter, Elsner, Besser, Krauss ve Baumert, 2013). 21. yüzyıl bilgi çağında öğretmenlik mesleği eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme, karar verebilme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmayı, sorunlara çözüm odaklı yaklaşabilmeyi, problem çözme sürecinde alternatif yollar denemeyi, bu sürece ilişkin başarılı planlamalar yapıp uygulayabilmeyi, kendisini sürekli izlemeyi, değerlendirip geliştirmeyi ve tüm bunları sorgulayabilmeyi kısaca gelişmiş metabilşsel farkındalığa sahip olmayı gerektirmektedir. Bu doğrultuda metabilş ile öğretmen yeterlikleri örtüşmektedir (Aykut, Karasu ve Kaplan, 2016). Bu bakımdan, bu araştırmada çocuk gelişimi bölümü öğrencilerin fen öğretimine yönelik pedagojik yapıları ve metabilşsel farkındalıklarının düzeyi, erken çocukluk döneminde fen öğretimi dersine katılan çocuk gelişimi öğrencilerinin metabilşsel farkındalıkları ders öncesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olup olmadığı ile fen öğretimine yönelik pedagojik yapıları incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin fen öğretimine yönelik pedagojik yapıları ve metabilşsel farkındalıklarının incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin çocuk gelişimi bölümünde öğrenim gören 31, 3. Sınıf öğrencisinin katılım sağladığı çalışmada nitel araştırma desenlerinden ilgili literatür dikkate alınarak en sık kullanılan "durum (örnek olay) çalışması" deseni kullanılmıştır. Çocuk gelişimi bölüm öğrencilerinin fen öğretimine yönelik pedagojik alan bilgilerinin Magnusson, Krajcik ve Borko'nun (1999) beş bileşenli (*amaç ve hedef bilgisi, öğrenci anlayışları bilgisi, müfredat bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisi*) Pedagojik Alan Bilgisi yapısına uygun olarak geliştirilen *PAB Yazılı Form'a* göre PAB'lerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Soysal, Radmard ve Kutluca (2021) tarafından geliştirilen *Metabilşsel Farkındalıklar Ölçeği* ile metabilşsel farkındalıkları saptanması amaçlanmaktadır. *Metabilşsel Farkındalıklar Ölçeği* toplam 34 maddeden oluşmaktadır ve bu maddeler öğreticinin kendi öğretimsel faaliyetlerini izleyip-izlemediğini (metabilşsel bir zihinsel efor harcıyıp-harcamadığı) ve ölçme-değerlendirme faaliyetleri üzerine metabilşsel bir yansıtma yapıp-yapmadığını tespit etmeye çalışan maddelerdir, iki faktör, beşli likerten oluşmaktadır. Çocuk gelişimi bölüm öğrencilerinin fen öğretimine yönelik pedagojik alan bilgilerini incelemek amacıyla Loughran, Mulhall, ve Berry (2004) tarafından geliştirilen ve Soysal vd., (2018) tarafından Türkçe'ye çevrilen *Ders Planı Yapılandırma Formu(DPYF)* kullanılması amaçlanmaktadır. DPYF, pedagojik taleplere karşı haritalanan herhangi bir konu için 'büyük fikirlerin' tanınmasına dayanan detaylı bir fen öğretimi içeriğini yansıtır. Bu form, çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin sınıf içi öğretim uygulamalarını tasarlama, uygulama ve yansıtma konularında yönlendirmeye olanak sağlayan sekiz sorudan oluşmaktadır. Çocuk gelişimi bölüm öğrencilerinin fen öğretimine yönelik belirledikleri bir konu alanı özelinde ders planı oluşturmalarını, DPYF'deki soruları cevaplamaları ile oluşturdukları ders planını sonrasında değişen metabilşsel farkındalıkları saptanması amaçlanmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmadaki alt problemleri yanıtlamak amacıyla toplanan verilerin analizi, iki adımdan oluşmaktadır. İlk adımda birinci alt problemi yanıtlamak için t-testi uygulanacaktır. İkinci adımda ise alt problemi yanıtlamak için sürekli karşılaştırma yöntemi temelinde tümevarımsal içerik analizi yapılacaktır. Araştırmanın veri analiz süreci devam etmektedir. Araştırma sonucunda çocuk gelişimi bölüm öğrencilerinin fen öğretimine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadığı, Pedagojik Alan Bilgisi bileşenlerinin çoğu arasında çok zayıf bağlar bulunması ve bu durumun PAB haritasına yansıtılmaları beklenmektedir. Çocuk gelişimi bölüm öğrencilerinin fene yönelik bağlantı kurmakta zorlandıkları noktasında bu durumu uygulamaya yansıtamamaları durumu beklenmektedir. PAB haritasında pentagon modelini tamamlayamama ve metabilşsel farkındalıklarının düşük olması sonucu beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Fen Öğretimi, Pedagojik Alan Bilgisi, Metabilş, Metabilşsel Farkındalık

## Kaynakça

- Alisanoğlu, F., Kahveci, G. ve Özbey, S. (2017). *Okul öncesinde fen eğitimi*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan Çiftçi, H. ve Uyanık Balat, G. (2018). Erken çocukluk döneminde fen eğitimi. B. Akman, G. Uyanık Balat ve T. Güler Yıldız (Editörler), *Erken çocukluk dönem fen eğitimi ve önemi içinde* (s. 3). (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). *Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education*. *Journal of teacher education*, 64(1), 90-106.
- Loxley, P., Dawes, L., Nicholls, L. and Dore, B. (2016). *İlköğretimde eğlendiren ve anlamayı geliştiren fen öğretimi*. (Çev: H. Türkmen, M. Sağlam ve E. Şahin Pekmez). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Magnusson, S., Krajcik, J., and Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. Gess Newsome, J. Lederman, N.G. (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95–132). London: Kluwer Academics Publishers.
- MEB(2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). MEB, Ankara.
- NRC (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington: National Academy Press.

OBADER(2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirmiş Aile Destek Eğitim Rehberi.*

Öztürk Yılmaztekin, E. ve Tantekin Erden, F. (2011). Early childhood teachers' views about science teaching practices. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, Special Issue: Selected papers presented at WCNTSE, s. 161-168.

Soysal Y., Radmard S. ve Kutluca A. Y. (2018). Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin uygulamalı olarak uyarılma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 626-642

Tükenmez, S. (2014). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Farklı Hizmet Sürelerine Sahip Olma Durumlarına Göre Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul

## Okul Öncesi ve İlkokul Dönemi Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarının Haklarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Belgin Dağ, Şirin Yılmaz

Istanbul Aydın Üniversitesi

### Problem Durumu

Değişmekte ve gelişmekte olan dünyada ülkelerin, modern uygarlık seviyesine ulaşabilmesi, varlıkla ilgili ve ruhsal açıdan tatmin olması için öncelikli olarak büyütüp geliştireceği bireylerin ana özelliklerine dikkat etmelidir. Toplumların ileriki yaşantısının nitelikli olması, büyütüp geliştireceği kuşakların dokunaklı bir şekilde bilgi, beceri ve anlayış edinmelerine ve kültürlü bir hayat tarzına yönlendirilmeleri ile ilgilidir (Uçuş, 2013). Toplumların temel yapı taşı olan insanların yaşamlarının temeli, çocukluk döneminde atılır. Bu açıdan ele alındığında çocukluk döneminde bireylerin karşılaşacakları her türlü uygulamanın ve çocuğa yönelik yapılan muamelelerin ne kadar önemli olduğu konusu daha anlaşılır hale gelir (Dündar ve Hareket, 2017). Bu bağlamda, aileden başlamak üzere öğrenme ortamlarında ve toplumda çocuğun, kişilik yapısını olumlu açıdan gelişmesini sağlayacak, gerekli olduğu durumda da kişiliğinin korunmasını yerine getiren, mental becerilerin ve kabiliyetlerinin geliştirilmesini amaçlayan, çocukların haklarına ihtiram gösteren bir aile ve öğrenme ortamlarının geliştirilmesi öngörülmektedir (Uçuş, 2013). Çocukların haklarının bilincinde olması, kullanması ve uygulaması, demokratik özellikte fertlerin yetişmesine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Uçuş, 2013).

Çocuğa değer verilmesi yönünde bilincin henüz oluşmadığı bir çağ ile çocukluğun toplumsal, eğitsel ve hukuksal boyutu etrafında korunduğu çocukluk anlayışının benimsenmesine doğru dört yüz yıl süren bir geçiş süreci olmuştur. Günümüzde ise toplumların temel yapı taşını oluşturan çocuklar için, bulunduğu ülkenin kültür yapısı ile yansıtılan ve uluslararası antlaşmalarla korunan hakları bulunmaktadır (Öz, 2013).

Çocuk hakları tarihi, çocuğun öldürülebilir olduğu görüşünden, çocuğun özel haklara sahip bir kişi olarak görüldüğü görüşlerinin oluştuğu geçen süreçlerden oluşur (Öz, 2013). Çocuğun haklarına yönelik tarihi gelişim, çocuklara yönelik bakım ve korunma boyutunun öncelikli olduğu dönemden, çocuğun kendi kendine karar vermesinin önemsendiği döneme doğru bir gelişim göstermiştir. Bu gelişim içerisinde çocukların sadece bakımı ve korunması önem kazanmamış, çocuğun psikolojik ve sosyal gelişiminde ailenin önemi de artmıştır (Yeşilkayalı ve Demirtaş Yıldız, 2016). Tarihi geçmişe bakıldığında neredeyse hiçbir yasal ve kanuni düzenlemenin yapılmadığı çocuk hakları, yirminci yüzyılda üzerinde durulması gereken bir konu olarak gündeme gelmeye başlamıştır (Dirican, 2018).

1959 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin kabul edilmesinden sonraki 20 yılda çocuğun hakları hususuna ilişkin algılar değişime uğramış; konuya dair yeni düşünceler oluşum göstermeye başlamıştır. Bu doğrultuda çocuk hakları konusu etraflıca yayılmış, çocukların maruz kaldığı istismar ile güçlülere ait bilgilerin artması da söz konusu ilerlemede aktif olmuştur. Bu durumlara ilişkin ve benzer nedenler ile çocuk haklarını sağlamlaştırmak ve uygulanır duruma getirmek adına uluslararası boyutta irade harekete geçmiştir. Bu doğrultuda 20 Kasım 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından Çocuk Haklarına Dair Sözleşme onaylanmıştır. Uluslararası hukukta, çocuğun haklarını korumada temel yasa olmasından dolayı bu sözleşme önemlidir (İpek, 2012). Sözleşme, insan haklarına uygunluğu ilkeleri açısından çocuklar adına geliştirilmiş bir sözleşmedir. Sözleşme maddelerinin çerçevesini anne ve babalar, anne ve babaların çocukları arasındaki doğal ve ahlaki ilişkiler, anne ve babaların çocuklarına karşı görevleri, çocukların ebeveynlerine karşı hakları ve devletin bu haklar karşısındaki sorumlulukları oluşturmuştur (Yurtsever, 2009).

Ebeveynler, çocuğa yönelik gösterdiği tutumlarıyla çocukların benlik gelişimine, psikolojik durumuna ve diğer kişilik ve karakter gelişimlerinin ne yönde ve nasıl gelişeceğine dair zemin hazırlayabilmektedirler (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Çocuk haklarının, aile ortamında tesirli bir biçimde değişiklik yaratması, yani gerçekleşmesi için anne ve babanın, çocuk haklarından haberdar olması ve çocuğun haklarına hürmet duyması beklenen bir davranıştır. (Howe ve Covell, 2005). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Türkiye'de okul öncesi ve ilkokul döneminde bulunan çocukların ebeveynlerinin çocuklarının sosyal güvence hakkı, katılım hakkı ve kendi kendine karar verme haklarına yönelik tutumlarını ve tutumlarına etki eden değişkenleri belirlemektir.

### Yöntem

Bu çalışma, ebeveynlerin çocuklarının sosyal güvence hakkı, katılım hakkı ve kendi kendine karar verme haklarına yönelik tutumlarının belirlenmesi ile ilgilidir. Bu araştırma, çocukları okul öncesi ve ilkokul döneminde olan ebeveynlerin çocuklarının haklarına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışmada bağımlı ve bağımsız



değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla değişkenler arasındaki değişim ve etkileşimlerin varlığını belirlemeyi amaçlayan nicel araştırma modelidir. (Yurtsever, 2009; Kaya, 2011).

Bu araştırmanın evreni, İstanbul İli Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi, bağımsız ve özel, okul öncesi ve ilköğretim kurumlarına giden 3-10 yaş arası çocukların ebeveynleridir. Bu araştırmanın örneklem grubunu, tesadüfi olarak seçilmiş İstanbul iline ait Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel, bağımsız ve resmi okulların anasınıfı ve ilköğretim sınıflarında öğrenim gören çocukların, anne ve babaları oluşturmuştur. Ebeveynlerin, çocukların sosyal güvence hakkı, katılım hakkı ve kendi kendine karar verme haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesinin amaç edildiği bu çalışmanın yöntemi, anket tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Buna yönelik araştırmada, 3-10 yaş aralığı çocuğa sahip ebeveynlerin çocuk haklarına dair tutumlarını belirlemek maksatlı demografik bilgilerin yer aldığı 'Aile Bilgi Anketi' ve 'Çocuk Haklarına İlişkin Ebeveyn Tutum Ölçeği' kullanılmıştır (Yeşilkayalı ve Demirtaş Yıldız, 2016).

"Çocuk Haklarına İlişkin Ebeveyn Tutum Ölçeği: Yurtsever (2009) tarafından ilköğretim öğrencilerinin anne ve babalarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ölçmek maksadıyla geliştirilen bir ölçektir. Ölçek, ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının "Bakım ve Korunma" ve "Kendi kendine Karar Verme" olmak üzere iki temel faktör altında değerlendirilmiş olup toplam 63 maddeden oluşmaktadır. "Bakım ve Korunma" faktörü, "Devlet Güvencesi ve Desteği" ile "Bakım ve Koruma" olarak iki faktörden; "Kendi Kendine Karar Verme" faktörü ise tek faktörden oluşan bir yapıdadır. "Bakım ve Korunma" temel faktörü altında "Devlet Güvencesi ve Desteği" bölümünde 23 madde, "Bakım ve Koruma" bölümünde 15 madde olmak üzere toplam 38 madde yer almaktadır. "Kendi Kendine Karar Verme" ana faktörü de 25 maddeden oluşan bir yapıdadır. "Ebeveyn Tutum Hakları Tutum Ölçeği" 5 dereceli likert tipi bir ölçek özelliğindedir. (Yeşilkayalı ve Demirtaş Yıldız, 2016); (Yurtsever, 2009). Araştırmada kullanılan ölçekler, yazılı ve online olarak katılımcılara ulaştırılmıştır. Araştırmaya ait veriler, IBM SPSS V23 ile analiz edilmiştir.

#### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Örneklemede, 29 kadın ve 11 erkek olmak üzere toplam 40 ebeveyn yer almıştır. Araştırmada, örneklem grubuna uygulanan "Aile Bilgi Anketi" sonuçlarına ilişkin tanımlayıcı bilgiler şu şekildedir:

Araştırmaya katılım gösteren ebeveynlerin 29'u kadın, (% 72,5) ve 11'i (27,5) erkektir.

Araştırmada, bağımsız değişkenleri belirlemek amacıyla kullanılan ve anket maddelerini oluşturan sorulardan biri, çocuğun içinde bulunduğu okul dönemidir. Araştırmada, 23 çocuğun ilköğretim döneminde, (% 57, 5) 17 çocuğun, okul öncesi dönemde (% 42,5) olduğu belirlenmiştir.

16 çocuğun cinsiyeti kız, (% 57,5) 24 çocuğun cinsiyeti (% 57,5) erkektir.

20 ebeveynin okula giden çocuk sayısı 1, (% 52,5) 12 ebeveynin okula giden çocuk sayısı iki, (27,5) 7 ebeveynin okula giden çocuk sayısı 3, (%17,5) ve 1 ebeveynin okula giden çocuk sayısı 4 olarak belirlenmiştir.

21 ebeveyn 31-40 yaş aralığında, (% 50) 8 ebeveyn 20-30 yaş aralığında, (% 22,5) 8 ebeveyn 41-50 yaş aralığında, (% 20) ve 3 ebeveyn 51-60 yaş (% 7,5) aralığındadır.

27 ebeveyn orta gelirli, (% 67,5) 6 ebeveyn ortanın altı gelirli, (% 15) 5 ebeveyn ortanın üstü gelirli, (% 12,5) ve araştırmaya katılan 2 ebeveyn, (% 5) dar gelirlidir.

23 Ebeveynin, (% 57,5) çocuk hakları ile ilgili yayın ve haberleri takip ettiği, 17 ebeveynin (% 42,5) etmediği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Hakları, Ebeveyn, Ebeveyn Tutumları, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumları.

#### **Kaynakça**

Aydoğdu F. Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 2.

Dirican, R. (2018)., Tarihi Süreçte Çocukluk ve Çocuk Hakları. Derleme. Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Çocuk ve Gelişim Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, 51-62.

Dündar, H., Hareket, E., (2017). Türkiye'de Çocuk Hakları Bağlamında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimlerinin İncelenmesi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 6, Sayı:1, ss. 77-94.

Howe, R. B., Covell K., (2005), Empowering children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship. London: University of Toronto Press.

İpek, A., (2012). Çocuk Haklarının Gelişimi ve Karşılaştırmalı Olarak Anayasal Açıdan Değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt, 20 Sayı, 1. ss. 153-159.

Kaya, Ö. S. (2011). Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları İle İlgili Görüşleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Öz, L., (2013). Çocuk Hakları Bağlamında Çocuklarda Eğitim Hakkı. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

## Julia Donaldson Hikâye Kitaplarının Prososyal Açıdan İncelenmesi

Saadet Buket Demir, Murat Bartan

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

### Problem Durumu

Doğumla başlayan ve 6 yaşa kadar devam eden dönem, erken çocukluk dönemi olarak adlandırılır. Bu sürenin insan gelişimi için çok önemli bir dönem olduğu sık sık ifade edilir. Tunçeli ve Zembat'a (2017) göre çocukların yaşamları boyunca gelişim anlamında ilerleyecekleri mesafenin büyük bir kısmı bu dönemde yer alır. Yapılan birçok araştırmada bu dönemde kazanılan davranışların büyük kısmının yetişkinlik boyunca devam ettiği ve bu davranışların yetişkinlikteki kişiliğin, inançların, değerlerin şekillenmesinde çok önemli bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Erken çocukluk dönemi çocukların sosyalleşmelerinin de geliştiği en önemli dönemdir. Çocuklar doğumla birlikte ilk sosyal ilişkilerini aile içinde kurmaya başlarlar ve aile içinde kurulan bu ilişkiler çocukların sosyal becerilerinin temelini oluşturur. Daha sonrasında okul öncesi eğitim ve temel eğitimle desteklenerek sosyal gelişimlerini sürdürmeye devam ederler. Çevre birçok gelişim alanında olduğu gibi sosyal becerilerin kazanılmasında da her an etkileşim halinde bulunan önemli bir etkidir. Sosyal beceriler ile birlikte prososyal davranışlar da gelişir ve prososyal davranışlar herhangi bir karşılık beklemeden, içinden geldiği gibi, gönüllülük esasına dayalı olarak insanlara yardımda bulunma, paylaşım içinde olma, işbirliği yapma gibi topluma fayda sağlayan davranışlardır (Çubukcu2019). Sosyal gelişimin hayat boyu devam ettiğini ancak prososyal davranışların erken çocukluk döneminde şekil aldığı bilinmektedir (Çimen, 2000'den akt. Rençber, 2017). Özellikle bu dönemde çocukların karşılaştıkları prososyal davranış örnekleri onların hayatlarında kalıcı etki yaratacaktır.

Çocuklar gerçek hayatta deneyimleme fırsatı yakalayamadığı birçok davranışını ve olayı okunan hikâyelerle dolaylı da olsa deneyimleme fırsatı bulur. Bu deneyimleri elde ederken birçok farklı durum ve olayda farklı duygu ve düşüncelere bürünmek durumunda kalır. Çocuklar onlara okunan hikâye kitabında ilgisini çeken birçok olayı yakınındaki yetişkinlerle ve akranlarıyla paylaşmak ve hatta bu olayları canlandırmak isteyecektir. Hikâye kitabındaki ilgisini çeken durumlar paylaşma ya da canlandırma sırasında kitaplarda sıklıkla yer alan işbirliği, paylaşma, yardımlaşma, empati kurma gibi prososyal davranışları kazanmasına destek olur. Bu sebeple çocuk kitaplarının en önemli özelliklerinden biri onları farklı dünyalara götürmek ve prososyal davranışları dolaylı olarak deneyimlemelerine olanak sağlamasıdır. Julia Donaldson çocuk kitapları ise çok satanlar listesinde ilk sıralarda yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı, Julia Donaldson hikâye kitaplarındaki prososyal davranışları tespit etmek olmuştur.

### Yöntem

Bu araştırma, Julia Donaldson hikâye kitaplarındaki prososyal davranışları tespit etmek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, bir olay hakkında birçok veri kaynağını kullanarak keşif yapma, bilgiyi elde etme süreci olarak ele alınmaktadır. Nitel araştırmalar, olay ve olguların gerçekleşme anına ilişkin derin analizler ve araştırmacının özel betimlemelerini sıklıkla içerirler. Araştırmacı, olay ve olguların gerçekliğini bozmadan sunmakla yükümlüdür; olay ve olgular kendi gerçekliklerinden ya da bağlamından koparılmaz ve oluştukları halleri ile muhafaza edilmeye çalışılır (Miles ve Huberman, 1994'ten akt. Baltacı, 2019). Bu çalışmada çocuk kitaplarındaki prososyal davranışlar ele alındığı için nitel araştırma yöntemlerinin doküman analizi modeli kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen durumlar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada İngiliz yazar Julia Donaldson'ın Türkçeye çevrilmiş 21 çocuk kitabı ele alınmıştır. Araştırmaya konu edilen 21 çocuk kitabından elde edilen nitel veriler değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin analizinde, alan yazında belirtilmiş "iletişim, empati kurma, yardım etme, işbirliği yapma, paylaşma ve özgecilik" prososyal davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Her hikâye kitabı tek tek bu temalar çerçevesinde ele alınmış ve iki uzman tarafından analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erken çocukluk dönemi birçok davranışın kazanılmasında kritik dönem olduğu gibi prososyal davranışların kazanılmasında da kritik dönem olarak görülmüştür. Prososyal davranışlar literatürde karşılık beklemeden yapılan iyilik davranışı olarak tanımlanmıştır. Yapılan çalışmada okul öncesi dönemde okunan çocuk kitaplarının çocukların yaparak ve yaşayarak deneyimleme fırsatı bulmadığı birçok sosyal davranış öğretmede ve örnek göstermede etkili olduğu göz

önünde bulundurularak Julia Donaldson'a ait 21 çocuk kitabı prososyal açıdan incelenmiştir. Prososyal davranışın alt boyutları literatür taraması sonucu iletişim, empati kurma, yardım etme, işbirliği yapma, paylaşma ve özgecilik olarak sınıflandırılmıştır. İncelenen 21 kitaptaki prososyal davranışın iletişim boyutuna 150 ifade ile yer verilmiştir. Daha sonra sırasıyla empati kurmaya 46, yardım etmeye 45, özgeciliğe 43, işbirliği yapmaya 25 ve paylaşmaya 6 ifade ile yer verilmiştir. İncelenen kitaplarda prososyal davranışın en çok iletişim boyutuna yer verilirken en az paylaşma boyutuna yer verildiği tespit edilmiştir. Çocukların kişiliklerinin şekil aldığı okul öncesi dönemde bu kitapların çocuklara okunması, sosyal ilişkilerinin güçlü olması, toplumsal sorunlara karşı farkındalık oluşması, empati kurma yeteneğinin gelişmesi açısından öğretmenlere ve ebeveynlere, yaş grubuna uygun olarak tavsiye edilir.

**Anahtar Kelimeler:** Prososyal davranış, çocuk kitapları, okul öncesi eğitim

#### Kaynakça

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci. Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.

Çubukçu A. (2019). *48-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Bursa.

Rençber, K. (2017). *Okul öncesi öğretmenin uygulamaları ile çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerin ve Uygulamaların İncelenmesi

Feyza Aydın, Gül Serin

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Okuma-yazma becerisi, çocuğun günlük yaşamda sembolleri anlamlandırmasının yanı sıra çevresinde olan olayları fark etmesini sağlar. Ayrıca okuma yazma becerisi çocuğun insanlarla ve çevresiyle etkileşime geçip öğrenmesini sağlayan en önemli becerilerden biridir (Bayraktar, & Temel, 2014). Okuma yazma becerisini desteklemek okul öncesi dönem çocuklarda ilerde okuma yazma ile ilgili faaliyetleri etkileyeceğinden oldukça önemlidir. Özellikle öğretmenlerin okuma yazma becerilerinin ne olduğu ve nasıl desteklenmesi gerektiğini bilmesi önem taşımaktadır (Dennis, & Horn, 2011; Lonigan, 2006; Lonigan 2003).

Okuma yazma becerileri arasında sözel dil becerisi, sözcük bilgisi, fonolojik duyarlılık, yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı, alfabe bilgisi, yazı yazma becerileri, söylenen sözcüğü yazılı sözcükler arasından seçip gösterme gibi beceriler yer almaktadır (Lonigan; 2003; Morrow ve Gambrell, 2004).

Sözel dil becerisi, bir çocuğun kelime dağarcığındaki kelimeleri ve duygu-düşünceleri iletmek için bu kelimeleri kullanma becerisi olarak ifade edilmektedir. Fonolojik işlem becerileri, çocukların kendi dilinin ses yapısına duyarlılık ve bu bilgileri bellek gibi bilişsel süreçlerde kullanma yeteneğidir. Yazı farkındalığı, kitapların ve basılı materyallerin amacını kavrayabilme (örneğin, mektuplar, sesler harfleri temsil eder, baskının yönlülüğü) becerisi olarak tanımlanabilmektedir (Lonigan, 2006).

Türkiye’de uygulanan MEB (2013) 36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları; görsel algılama çalışmaları (el- göz koordinasyonu, şekil zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekanda konum, mekansal ilişkiler, işitsel algı çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri ayırt etme, seslerle nesnelere ya da nesnelere sesi birleştirme), dikkat ve bellek çalışmaları, temel kavram çalışmaları, problem çözme çalışmaları, elbecerisi çalışmaları (çizme, boyama, katlama) özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları, güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları başlıkları altında yer almaktadır (MEB, 2013).

Sınıflarda teknoloji kullanımı öğretmenlerin sınıftaki materyallerin öğrenme sürecinin zenginleştirilmesini sağlayabilmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta çocukların gelişimlerini desteklemek için materyallerin yanında teknolojiyi de kullanmaları çocukların bilinçli teknoloji kullanmaları bakımından örnek teşkil etmektedir (Kuzgun ve Özdiç, 2017).

Uzun yıllardır teknolojinin erken okuryazarlık öğrenimini destekleyip desteklemeyeceği ile ilgili tartışmalar devam etmektedir (McCarrick ve Li, 2007). Tartışmaların yanı sıra Avustralya (Wolgemuth ve diğerleri, 2013), Kanada (Savage et al. , 2009 , Savage ve diğerleri, 2013), Finlandiya gibi ülkelerde (Saine, Lerkkanen, Ahonen, Tolvanen ve Lyytinen, 2011) çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemek için web siteleri kurulmuştur.

Okul ortamının dışında evde çocuklar ebeveyn denetimi olmadan eğitici bilgisayar oyunlarının ve web sitelerinin erken okuryazarlığı nitelikli bir şekilde destekleyeceğiyle ilgili henüz net bilgiler bulunmamaktadır (Garrity, Piotrowski, McMenamin ve Linebarger, 2010, Torgerson, 2007).

Bu doğrultuda çalışma okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini ve uygulamalarını incelemek amacıyla gerçekleştirilecektir.

### Yöntem

Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma yöntemlerinden (açıklayıcı) durum çalışması kullanılacaktır. Creswell (2009)’e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde kendi sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada ele alınan durum; okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesidir.

Çalışmada verileri toplama için öncelikle *Öğretmen Görüşme Formu* literatür ve uzman görüşlerinin alınarak geliştirilecektir. Veri toplama aracı olarak kullanılacak olan *Öğretmen Görüşme Formunda* erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde teknoloji kullanımıyla ilgili ihtiyaçlarının neler olduğu, okuma yazma etkinliklerini uygulama sıklıkları, kendilerini okul öncesi dönem okuma yazma etkinlikleri konusunda ne kadar yeterli buldukları, hangi etkinliklerle okuma yazma etkinliklerini nasıl bütünleştirdikleri, hangi kaynaklardan yararlandıkları, etkinlik planlarını yazarken nerelerden yararlandıkları, uzaktan eğitimle okuma yazma becerileri ilgili yaptıkları uygulamaları, sınıfta okuma yazma etkinliklerinde teknoloji kullanımı ile ilgili sorulara yer verilecektir. Öğretmenlerin uygulamalarını incelemek için ise daha önce okuma yazma ile ilgili yaptıkları teknolojik etkinlikler ve materyallerin fotoğrafları kullanılacaktır.

Araştırmının çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında Aksaray il merkezinde anaokulunda görev yapan öğretmenler oluşturacaktır. Çalışma grubunun oluşturulması için öncelikle amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan benzeşik örnekleme tekniği ile çalışma grubunda yer alacak okullar belirlenecektir. Benzeşik örnekleme yöntemi, evrende araştırmanın amacı ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun belirlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün , Karadeniz, & Demirel, 2017).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri incelendiğinde, sınıfta daha çok geleneksel teknolojik yöntemlerin (bilgisayar-projeksiyon) kullanıldığı diğer teknolojik aletlerle ilgili yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde bazı etkinlik çeşitlerinde teknoloji kullanımıyla ilgili örnek uygulamaların sayısı az olduğundan dolayı eğitim sürecini istedikleri gibi destekleyemediklerini belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönem çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için uzaktan eğitim sürecinde özellikle ailelerin desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemede öğretmenlerin görüşlerinin okulun imkanına ve öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili yeterliliklerine göre değişiklik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımı süreçlerinde diğer öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarını paylaşmaları da çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemede etkinlik çeşitliğinin artmasını ve öğrenme sürecinin zenginleştirilmesini sağladığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma Yazmaya Hazırlık, Eğitimde Teknoloji Kullanımı, Okul Öncesi Eğitim

### Kaynakça

- Bay, D. N., Altun, S. A., & Çetin, Ö. Ş. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Bayraktar, V., & Temel, Z. F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün , Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dennis, L. R., & Horn, E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3), 29-40.
- Garrity, K., Piotrowski, J., McMenamin, K., & Linebarger, D. (2010). A summative evaluation of the Electric Company. *A report prepared for the Corporation for Public Broadcasting*.
- Kuzgun, H., & Özding, F. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 83-102.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114.
- McCarrick, K., & Li, X. (2007). Buried treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. *AACE Journal*, 15(1), 73-95.



- Morrow, M. L. and Gambrell, B. L. (2004). Using children's literature in preschool comprehending and enjoying books. USA. International Reading Association.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and pre-school children. *Journal of computer assisted learning*, 19(2), 149-164.
- Saine, N. L., Lerkkanen, M. K., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2011). Computer-assisted remedial reading intervention for school beginners at risk for reading disability. *Child development*, 82(3), 1013-1028.
- Schmitt, K. L., Hurwitz, L. B., Duel, L. S., & Linebarger, D. L. N. (2018). Learning through play: The impact of web-based games on early literacy development. *Computers in Human Behavior*, 81, 378-389.
- Torgerson, C. J. (2007). The quality of systematic reviews of effectiveness in literacy learning in English: a 'tertiary' review. *Journal of Research in Reading*, 30(3), 287-315.
- Wolgemuth, J. R., Savage, R., Helmer, J., Harper, H., Lea, T., Abrami, P. C., ... & Loudon, W. (2013). ABRACADABRA aids Indigenous and non-Indigenous early literacy in Australia: Evidence from a multisite randomized controlled trial. *Computers & Education*, 67, 250-264.

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuklarla Felsefe Öğretimine İlişkin Görüşleri: Epistemolojik İnançların Etkisi

Gizem Türitoğlu, Ali Yiğit Kutluca

Istanbul Aydın Üniversitesi

### Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, beyin ve sinir sistemi gelişiminin en üst düzeyde olması (UNESCO, 2018) ile birlikte öğrenme kapasitesinin arttığı (Öztürk, Şahin ve Mercan, 2010), doğumdan sonra gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Çocuğun öğrenme potansiyelinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıklarının, bilişsel becerilerinin en hızlı geliştiği ve şekillendiği dönem olan erken çocukluk dönemi içinde (Köksal, Dağal ve Duman, 2016) önemi yadsınamayacak bir yerde olan okul öncesi eğitim, çocuğun var olan kapasitesini en üst düzeye çıkarabilmeyi, çocukların tüm gelişim alanlarının zengin öğrenme deneyimleri yoluyla desteklenmesini amaçlamaktadır (MEB, 2013). Bu nedenle çocuklara, tüm gelişim alanlarını destekleyecek, merak uyandıran, araştırma-inceleme yapabilecekleri ve problem çözme becerilerini destekleyen öğrenme ortamlarının sunulması gereklidir (Zembat, Günşen ve Çolak, 2019).

Çocuklar doğdukları andan itibaren dış dünyayı merak eder, merak duygusunu en üst seviyede yaşarlar (L'ecuyer, 2014). Yaşamlarında karşılaştıkları her durum ve nesneye ilişkin soru soran ve sordukları sorulara cevap arayan çocukların erken çocukluk döneminde almış oldukları uyarılar ile akranlarıyla ve yetişkinlerle kurdukları etkileşim onların doğal merak duygularının güçlenerek artmasını sağlamaktadır (Akman, Alabay ve Veziroğlu Çelik, 2015). Bu merak duygusu, erken çocukluk döneminde çocukların sorgulama yapmalarına, düşüncelerine ve üretmelerine destek verir. Düşünme, bireylerin yaşamlarını daha rahat ve bilinçli sürdürmelerine, karşılaştıkları sorunları en uygun yolla çözmelerine, toplumsal ve bireysel gelişmelerine yardımcı olarak kabul edilen birey için önemli bir yetidir (Semerci, 2003). Erken çocukluk döneminde açık uçlu sorular sorulan; düşündüklerini özgür olarak ifade etmelerine olanak sağlanan; kendi aktivitelerini planlamalarına ve üzerinde düşünmelerine izin verilen (Ezmeci ve Akman, 2016) çocuklar düşünmeyi bir alışkanlık ve eğilim haline getirebileceklerdir (Burke, Williams ve Skinner, 2006). Gereçli düşünme alışkanlığını edinmiş bir zihin hem düşüncelerinin dayanağını söyleyebilir hem de duyup gördüklerinde bilgi olan ile olmayı ayırt eder. Gereçli düşünme, sorgulama, kanıtları değerlendirme gibi zihinsel eylemler felsefi düşüncenin özelliklerindedir.

Felsefi düşünce, çocuklar için felsefe eğitimi yoluyla çocuklara kazandırılabilir. Lipman, çocukların *niçin, neden?* diye sorular sormaya başladıkları andan itibaren felsefi düşüncenin başladığını ve bunun zamanla geliştiğini vurgulamaktadır (Philgren, 2008). 'Çocuklarla Felsefe' eğitimleri kuralları belirleme, uyarıcı sunma, uyarıcı üzerine düşünme, soru sorma, sorular arasında bağlantı kurma, felsefi sorgulama yapılacak soruyu seçme, soru hakkında düşünce geliştirme, birbirinin düşüncesini takip etme ve sorgulama yolları açmaya teşvik etme aşamalarından oluşmaktadır (Trickey ve Topping, 2004). Çocuklarla felsefe çalışmaları, çocukların daha çok düşünebilen, düşünceleri ile ortaya bir yargı koyabilen ve koydukları bu yargıları savunabilen, gerekçelendirebilen, sorgulayabilen bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır (Vansielegheem ve Kennedy, 2011). Aynı zamanda çocuklarla felsefe, onların yeni koşullar altında uygun bir tepki göstermelerine ve davranışlarını hedeflerine ve düşüncelerine göre şekillendirmelerine katkı sağlar (Venter ve Higgs, 2014). Haynes (2008), çocuklarla felsefe yapan öğretmenlerin çocuklara ilgi çekici ve düşüncelerine yardımcı hangi soruları sorması gerektiğini bilmesi, düşünceleri için yeterli zaman tanıması, tartışma süreci oluşturması ve rehber olarak yönlendirmesi, rahat hissetmelerini sağlaması ve doğru planlama yapabilmesi gerektiğini savunur. Bu öğretmenlerin felsefi sorgulama ve felsefe bilgisi ile öğrenme-öğretme süreçlerine hakim olmalarını gerektirir (Çayır ve Akkoyunlu, 2016). Nitelikli sorular çocukların, düşüncelerin derinliğini daha iyi analiz etmelerine olanak tanır (Moyer ve Milewicz, 2002).

Öğretmenlerin bilginin doğasına ve kaynağına ilişkin kabulleri, diğer bir deyişle epistemolojik inançları, eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken kullanacakları öğretim yöntemi ve tekniklerini, öğrencileriyle kuracakları ilişkinin niteliği ve verimliliğini, uygulayacakları sınıf yönetimi stratejilerini önemli ölçüde etkileyeceğinden dolayı, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının bilinmesi gerekmektedir (Biçer, Er ve Özel, 2013). Bu durumda öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarının, çocuklarla felsefe etkinliklerini nasıl etkilediği bir araştırma sorusudur. Bu nedenle çocuklarla çalışacak olan öğretmenlerin de Çocuklarla Felsefe üzerinde bilgi sahibi olması, öğretmen rolünü tanıması ve bu doğrultuda etkinlikler oluşturması ve süreci yönlendirmesi gerekmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çocuklarla felsefe öğretimine ilişkin görüşlerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

## Yöntem

Bu çalışma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Creswell (2006), karma yöntemi nitel ve nicel veri toplama araçlarını ve veri analizlerini birlikte içeren, problemlerin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayan bir araştırma yöntemi olarak nitelendirmiştir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan YÖK'e bağlı bir vakıf üniversitesinde öğrenimine devam eden okul öncesi öğretmen adayları oluşturmuştur. Ana örneklem grubunu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 52 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesine ölçüt örnekleme yönteminin kullanılmasında; öğrencilerin okul öncesi öğretmenliği lisans programında eğitimlerine devam etmeleri ve 3. ve 4. Sınıf öğrencileri olmaları temel alınmıştır.

Birinci aşamada araştırmaya katılan 52 okul öncesi öğretmen adayına, Kutluca, Soysal ve Radmard'ın (2018) Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarladığı Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği (ÖYEİÖ) uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen puanlara göre amaçlı-maksimum çeşitlilik yöntemi ile üçer kişilik üç alt grup (alt, orta ve üst epistemolojik profil) oluşturulmuştur.

İkinci aşamada toplam katılımcıların en az %15'ini temsil eden alt, orta ve üst epistemolojik profilden toplamda dokuz okul öncesi öğretmen adayına belirlenen alt gruplar dahilinde sürekli karşılaştırma yöntemi aracılığıyla tümevarımsal içerik analizi yapılacaktır. Öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri alınan Okul Öncesi Öğretmen Adayları Çocuklarla Felsefe Eğitimine İlişkin Görüşleri Görüşme Formu uygulanacaktır. Yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik profillerinin okul öncesi dönemde çocuklarla felsefe öğretimine yönelik görüşlerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çocuklarla felsefe öğretimine ilişkin görüşlerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, 52 öğretmen adayına Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği uygulanmıştır ve yapılan betimsel istatistik analizi sonucuna göre, okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanları ortalamalarının 85,3 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam ortalama puanlar için minimum değer 73, maksimum değer ise 98 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, ölçeğin ortalama değeri olan 69,00'dan yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Alt, orta ve üst epistemolojik profile sahip öğretmen adayları ile yapılacak olan çocuklarla felsefe öğretimine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, üst epistemolojik profile sahip öğretmen adaylarının düşünme becerileri eğitimi ve çocuklarla felsefe öğretimine ilişkin daha bilinçli yapıda olacakları ve daha rasyonel akıl yürütmeler yapma eğiliminde olacakları, hazırlayacakları etkinliklerde çocukların düşünme becerilerini destekleyici nitelikte sorular soracakları sonucuna ulaşılması beklenilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitimi, Çocuklarla Felsefe, P4C, Okul Öncesi Öğretmen Adayları, Felsefe Eğitimi, Epistemoloji, Epistemolojik İnançlar

## Kaynakça

- Akman, B., Alabay, E., & Veziroğlu Çelik, M. (2015). Çocukların merak ettiği bilim sorularına okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevapların incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 65-81.
- Arı, M. (2005). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. (Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar, Edit: Müzeyyen Sevinç)*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Biçer, B., Er, H. & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal Of Theory & Practice In Education (Jtpe)*, 9(3).
- Burke, L. A., Williams, J. M. & Skinner, D. (2007). Teachers' perception of thinking skills in primary curriculum. *Research in Education*, 77, 1-13.
- Creswell, J.W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1). Available at: [http://www.sagepub.com/upm-data/10981\\_Chapter\\_1.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf)
- Çayır, N. A. & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133.

- Ezmeci, F. & Akman, B. (2016). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia Yaklaşımı ve High/Scope Programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1).
- Haynes, J. (2008). *Children as philosophers learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. USA: Routledge Taylor and Francis Group.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A. & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal Of Akademik Social Science Studies*, (46), 379-394.
- L'Ecuyer, C. (2014). The wonder approach to learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-8.
- MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- 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
- Öztürk, Ş., Şahin, Ş. & Mercan, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri (Ondokuzmayıs Üniversitesi Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 175-186.
- Philgren, A. (2008). *Socrates in the Classroom: Rationales and Effects of Philosophising with Children*. Sweden: Stockholm University-Elanders Sverige.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 28(127), 64,70.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': a systematic review. *Research papers in Education*, 19(3), 365-380
- UNESCO. (2018). "Early childhood care and education", <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education> (Erişim Tarihi:9 Şubat 2021)
- Vansielegheem, N. & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182.
- Venter, E. & Higgs, L. G. (2014). Philosophy for children in a democratic classroom. *Journal of Social Sciences*, 41(1), 11-16.
- Zembat, R. & Günşen, G, Gök Çolak, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde uygulanan farklı yaklaşımlar hakkındaki bilişsel haritaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 21 Ek Sayı, 1-19 .

## Okul Öncesi Eğitimde ‘Motor Gelişimi Destekleyen Etkinliklere İlişkin Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği’nin Geliştirilmesi

Perihan Civelek, Gülden Uyanık

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Marmara Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitim belirli amaçlara ulaşmak ve belirli işlevleri gerçekleştirmek amacıyla oluşturulan planlı faaliyetleri kapsamaktadır (Şişman, 2007: 19). Sahip olduğu dinamikler bakımından eğitim, tüm toplumu kuşatan önemli bir misyonu temsil etmektedir (Doğan, 2014: 39). Eğitimin temel amacı ise bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve anlayışları kazanmalarını sağlamak, kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve bu sayede bireyleri yetiştirmektir (Güneş, 2014: 4). Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde ise eğitimin en temel unsurlarından birini oluşturan öğretmenler oldukça önemli bir rol oynamaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik; “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretmenler öğrencilerin eğitimi ve öğretiminde en etkin kişilerdir. Günümüzde öğretmenlik sadece bilgi vermenin ötesinde düşünsel tutumları, duygusal tepkileri ve çeşitli alışkanlıkları ile de öğrencilerine model olan ve gelişiminde etkili olan kişiler olarak algılanmaktadır (Oktay, 2015: 278). Öğretmenlik için bireylerin bazı özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Genel kültür, konu alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi şeklinde ele alınan bu bilgi ve beceriler ise öz-yeterlik kavramıyla ilişkilidir (Yeşilyurt, 2013: 89). Genel olarak öz-yeterlik kişinin bireysel yeterliklerine ve potansiyeline olan inancıdır (Sakız, 2013: 187). Bandura’ ya göre kişinin kendi yeteneklerini doğru değerlendirmesi önemlidir. Çünkü öz-yeterlik algısı bireylerin ne kadar çaba harcayacağını ve engeller ya da olumsuz deneyimler karşısında ise nasıl davranacaklarını belirlemektedir (Bandura, 1982: 123). Bu kapsamda öz-yeterlik bireyin karşılaştığı olaylar karşısında kendine duyduğu inanç ve kendi hakkındaki yargısını içermektedir (Senemoğlu, 2015: 234). Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin yeterliklerini yerine getirmelerinde iyi bir eğitim almalarının yanında, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları da oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Ay, 2007: 1). Öğretmen öz-yeterlik algısı olarak da adlandırılan bu durum, öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin yargılarını oluşturmaktadır (Güvenç, 2011: 102). Öz-yeterlik algısı öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerinde önemli bir etkidir. Çünkü bireylerin kendi yeteneklerine ilişkin inançları, aynı zamanda neleri yapabileceklerini de belirlemelerini sağlamaktadır (Kurt, 2012: 196-198). Bu kapsamda çalışmada motor gelişimi destekleyen etkinliklere ilişkin öğretmen öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek, okul öncesi öğretmenlerinin motor gelişimi destekleyen etkinlik süreçlerinde planlama, uygulama, değerlendirme boyutları ile mesleki öz-yeterliklerini kapsamaktadır. Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin motor gelişimi destekleyen etkinliklere ilişkin öz-yeterliklerini inceleyen bir ölçeğin bulunmadığı görülmektedir. Bu kapsamda ölçeğin alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin motor gelişimi destekleyen etkinliklere ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. ‘Motor Gelişimi Destekleyen Etkinliklere İlişkin Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği’; “planlamaya ve uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler”, “değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler” ve “mesleki öz-yeterlikler” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek okul öncesi öğretmenlerinin motor gelişimi destekleyen etkinlik süreçlerinde planlamaya, uygulamaya, değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri ile mesleki öz-yeterliklerini incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle ilgili alan yazın taraması yapılarak 72 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. 72 maddelik form on iki uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra geçerlik-güvenirlik çalışmaları kapsamında 361 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliği; kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği ile test edilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği doğrultusunda on iki uzman görüşü alınmış ve kapsam geçerliği oranı ile kapsam geçerliği indeksi hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Benzer yapıyı ölçek bir ölçek ile ise ölçüt geçerliliği test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach Alpha hesaplaması, test-tekrar test karşılaştırması, ölçek ve alt boyutlar arasındaki ilişki analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek üç yapıdan oluşan 27 maddeye dönüşmüştür. 27 maddeden oluşan ölçek beşli likert tiptedir. Bu kapsamda ölçeğin “planlamaya ve uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler” alt boyutu 14 maddeden; “değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler” alt boyutu 5 maddeden ve “mesleki öz-yeterlikler” alt boyutu ise 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 135’tir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kapsam geçerliği sonuçlarına bakıldığında ölçeğin tüm maddelerinin KGO oranları 0.56' dan büyük bulunmuştur. Ölçeğin KGİ değeri ise 0.903' tür. Kapsam geçerliği sonucunda ilk başta oluşturulan 72 maddelik form 361 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda “planlamaya ve uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler”, “değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler” ve “mesleki öz-yeterlikler” olmak üzere 27 maddeli ve üç faktörlü bir yapı oluşmuştur. Bu yapı ise DFA ile doğrulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen sonuçlara göre  $\chi^2 /df$  oranı 1.66 olarak bulunmuştur. DFA kapsamında hesaplanan diğer uyum indeksleri ise GFI= .90, TLI= .94, IFI= .95, CFI= .95, RMSEA= .043, SRMR= .052 dir. Ölçüt geçerliliği kapsamında yapılan analizler sonucunda iki ölçek arasında pozitif yönde anlamlı derecede bir ilişki bulunduğu gözlemlenmiştir. Güvenirlik analizleri incelendiğinde ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliliği .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test için uygulanan ICC değeri ise .77 dir. Ölçek ve alt boyutlar arasındaki korelasyon analizi sonucunda ölçek ile alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizlere göre ölçeğin okul öncesi öğretmenlerinin motor gelişim etkinliklerine ilişkin öz-yeterliklerini belirlemede kullanılabilecek yapıda, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öz-yeterlik, öğretmen öz-yeterlik algısı, okul öncesi öğretmenleri, ölçek geliştirme

## Kaynakça

- Ay, B. (2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Doğan, S. (2015). Eğitimin İşlevleri. C.T. Uğurlu (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 39-53). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde Temel Kavramlar ve Çağdaş Yönelimler. F. Güneş (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (4-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 14574). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Oktay, A. (Ed.) (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sakız, G. (2013). Başarıda Anahtar Kelime: Öz-Yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya* (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 88-104.



## Dijital Çağda Ebeveynlik: Okul Öncesi Dönemde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Duygu Diğdem Silik

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

### Problem Durumu

Teknoloji; kişilerin sahip oldukları bilgi, beceri, malzeme ve kaynakları gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak daha iyi ve verimli şekilde kullanmalarına imkan tanır. Bu sebeple ülkelerin kalkınması yönünden büyük öneme sahiptir. Ülkelerin bilimsel bilgiye ulaşma, gelişme ve üretimi sağlama yönünde girmiş oldukları yarış, 21. Yüzyılın oldukça hızlı teknolojik ilerlemelerin yaşandığı ve teknoloji kullanımının olmazsa olmazlardan biri haline geldiği bir zaman dilimi olarak yaşanmasına yol açmıştır (Bencik-Kangal ve Özkızıklı, 2015; Pervan ve Karadağ, 2012). Teknolojik bu ilerlemeler ve teknolojinin günümüz yaşamından ayrılamaz bir bileşen haline gelmesi dijital çağ kavramını doğurmuştur.

İçinde bulunduğumuz bu dijital çağda yaşamımızda internet erişimi olan akıllı telefonlar, tabletler, akıllı televizyonlar başta olmak üzere çok sayıda yeni teknolojik cihaz ve yazılım yerini almış ve almaya devam etmektedir. Bu cihaz ve yazılımları kullanan kişiler gençler ve yetişkinlerle sınırlı kalmamaktadır. Günümüzde hayatımızın her alanında yer alan bu cihaz ve teknolojilerle tanışma yaşı oldukça düşmüştür. Günümüzde yenidoğan bir bebek bile etrafında çok sayıda teknolojik cihaz görmektedir. Yaşamın ilk dönemlerinden itibaren çocukların ebeveynlerinin teknolojik cihazları kullandıklarını gözlemlemeleri, bu cihazlara karşı ilgi ve merak duygusunu uyandırmaktadır (Bencik-Kangal ve Özkızıklı, 2015).

Çok sayıda uzman çocukların dijital araçları kullanmaya 3-4 yaşlarında ve yetişkin rehberliğinde başlamalarını önermektedir (Bencik-Kangal ve Özkızıklı, 2015). Fakat 2015 yılı verileri çocukların internete ilk erişim yaşının ikiye kadar düştüğünü göstermektedir (Eukidsonline, 2015). Diğer bir çalışmada örneklemedeki çocukların %14,4'ünün 12-23 ay arasında cep telefonu ile, 24-35 ay arasında bilgisayar ile, %12,7'sinin 24-35 ay arasında tablet ile, %22,7'sinin ise henüz 12 aylıktan televizyon ile tanıştığı belirlenmiştir (Aral ve Doğan-Keskin, 2018). Okul öncesi dönemde merak duygusu son derece yüksek olan diğer yandan da kendisine zarar verebilecek durumları fark etme ve kendisini koruma konusunda yetersiz olan çocuklar yetişkin rehberliği de olmadığında dijital çağın getirdiği tehlikelerle karşı karşıya kalma konusunda tehdit altındadırlar.

Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren dijital aletlerle tanışmanın yanı sıra kullanım sürelerinin uzun olması yönüyle de tehditlere daha açık hale gelebilmektedirler. 2015 verileri çocukların günlük internet kullanımlarının 2010 yılına kıyasla arttığını göstermektedir (Eukidsonline, 2015). Bu artış çocukların uygunsuz içerikle karşılaşma, tanımadığı kişilerle kurulan iletişimin doğurabileceği sıkıntılar, siber zorbalığa maruz kalma, teknoloji bağımlılığı haline gelme, hareketsiz geçirilen zamanın artmasıyla çeşitli sağlık problemleri yaşama, saldırganlık ve şiddet içeriklerine maruz kalma başta olmak üzere pek çok tehlikeyle karşılaşma olasılığını da arttırmaktadır. Örneğin 2010 yılında cinsel içerikli mesaj aldığını belirten çocukların oranı %14.4 iken 2015 yılına gelindiğinde bu oran %51'e yükselmiştir (Eukidsonline, 2010; Eukidsonline, 2015).

Okul öncesi dönem çocuklarının dijital aletlerle etkileşimlerinin ve kullanım sürelerinin giderek artma eğiliminde olduğu ve yaşları itibarıyla dijital çağın getirdiği tehlikelere oldukça açık oldukları göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Ebeveynlerin bu konudaki farkındalığının artırılması, çocukların karşılaşabileceği tehlikelerin mümkün olduğunca önlenmesi oldukça önemlidir. Buradan hareketle bu çalışmada ilgili literatür derlenerek "dijital çağda çocuğu olan ebeveynler dijital çağın getirdiği tehlikelerden çocuklarını korumak için neler yapmalıdırlar?" sorusuna yanıt aranmıştır.

### Yöntem

Okul öncesi dönem çocuklarını dijital çağın getirdiği tehlikelerden korumak, güvenli ve kontrollü şekilde teknoloji kullanımı sağlamak için ebeveynlere düşen rol ve sorumlulukların incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma bir derleme çalışmasıdır. Derleme çalışmaları, belirlenen konu hakkında literatür aracılığıyla çözüm amaçlı değerlendirmelerin yapıldığı çalışmalardır (Amerikan Psikoloji Derneği, 2001). Bu çalışmada da literatürden hareketle ebeveynlere yönelik olarak, okul öncesi dönem çocuklarının dijital çağın getirdiği tehlikelerden korumak için yapılması gerekenlere yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

Bu derleme çalışmasında "teknoloji, medya, dijital cihaz, teknoloji bağımlılığı, teknoloji kullanımı, sharenting, siber zorbalık, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı" anahtar kelime olarak belirlenmiştir. Bu anahtar kelimeler kullanılarak

Google Akademik, Dergipark, Yök Ulusal Tez Merkezi ve Science Direct veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan araştırmaların bu çalışmaya dahil edilmesi için bazı kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler, çalışmaların erken çocukluk dönemini ele alması, 2000 yılı ve sonrasında belirtilen veri tabanlarında yayınlanmış olması, hakem değerlendirmesinden geçmiş yayınlar olması, Türkçe ve İngilizce dillerinde yayınlanmış olmasıdır. Bu kriterleri sağlamayan araştırmalar çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Literatür taraması sonucunda ulaşılan araştırmalar detaylı olarak incelenmiş, dijital çağda özellikle okul öncesi dönemde çocukların karşılaştıkları tehlikeler, bu tehlikelere sebep olan unsurlar ve çocukları bu tehlikelerden korumak için yapılması gerekenlere ilişkin bulgular edinilmiştir. Edinilen bu bulgular ebeveynlere yönelik olarak tartışılmış ve çocukları bu tehlikelerden korumaya yönelik olarak öneriler verilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlgili literatür incelendiğinde çocuğunu dijital çağın getirdiği tehlikelerden koruma konusunda çok önemli bir role ve sorumluluğa sahip olan ebeveynlerin kendilerinin bile çocuklarının çeşitli tehlikeler yaşamasına sebebiyet verebildiği görülmüştür. Çocuğu ile ilgili içerikleri sosyal medyada devamlı paylaşma olarak ifade edilebilecek “sharenting” konusunda ebeveynlerin farkındalık düzeyini inceleyen bir araştırmanın bazı bulguları oldukça çarpıcıdır. Bu çalışmaya katılan ebeveynlerin %73.3’ü çocuğunun deniz ya da havuz kenarında çıplak şekilde fotoğrafını paylaştığını belirtirken, %55.2’sinin çocuğunun paylaştığı fotoğraflardan ileride rahatsız olacağını düşünmediğini belirtmiştir. Bu fotoğraflar kötü niyetli kişilerce kullanılabilir olmanın yanı sıra çocuğun mahremiyetini de ihmal etmektedir (Akpınar, Paylan, Etlik, Erus ve Karakoç, 2020). Buradan hareketle öncelikle ebeveynlerin çocuk hakları ve çocukların teknolojik araç kullanırken karşılaşılabilecekleri tehlikeler hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Hem çocuklarını hem de kendilerini bu tehlikelerden korumak için medya okuryazarlığı konusunda ebeveynlere eğitim verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** dijital çağ, ebeveyn, okul öncesi dönem

### Kaynakça

- Akpınar, B. S., Paylan, N., Etlik, Ş., Erus, B., ve Karakoç, H. (2020). “Sharenting” konusunda ebeveynlerin farkındalık düzeyleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Genel Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 8-18.
- Amerikan Psikoloji Derneği [American Psychological Association] (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Aral, N. ve Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5 (2), 317–348. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0054>
- Bencik Kangal, S., ve Özkızıklı, S. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Teknolojinin Rolü. Pınar Bayhan (Ed.), *Teknoloji ve eğitim* içinde (s. 132-152). Ankara: Hedef CS.
- EU Kids Online (2015). Türkiye’de 2010-2015 yılları arası çocukların daha güvenli internet kullanımındaki değişiklikler. <http://eukidsonline.metu.edu.tr/> adresinden 04.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- EU Kids Online (AÇÇAP) II Türkiye (2010). Avrupa çevrimiçi çocuklar araştırma projesi Türkiye sonuçları. <http://eukidsonline.metu.edu.tr/> adresinden 04.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Pervan Karadağ, A. ve Patır, N. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Teknolojinin Kullanımı ve Etkinlikler*. Ankara: Vize.

## Okul Öncesi Dönemde Çocukların Öğretmenleriyle Kurdukları İlişkinin Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerine Göre İncelenmesi

Vildan Kılıçay, Şule Erden Özcan

Çukurova Üniversitesi

### Problem Durumu

Okul öncesi eğitimde çocuklar ve öğretmen arasındaki ilişkinin niteliği çocukların gelişimi ve öğrenmeleri açısından büyük öneme sahiptir. Çocukların duyu, düşünce ve davranışlarını düzenleme süreçlerindeki bireysel farklılıkları, öğretmenleriyle nasıl bir ilişkiye sahip oldukları ile bağlantılıdır (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock, 2009). Hem bilişsel olarak öz düzenlemenin bir yönünü açıklayan hem de 21. yy becerilerinden biri kabul edilen yürütücü işlev becerilerinin (Kulman, Slobuski, & Seitsinger, 2014) bu ilişkideki rolü ise henüz literatürde son yıllarda yer almaya başlamıştır (McKinnon & Blair, 2018).

Yürütücü işlevler, hedef belirleme ve gerçekleştirme sürecinde beynin pre-frontal korteksi aracılığıyla kullanılan ketleme, çalışan bellek, bilişsel esneklik olmak üzere bir dizi üst bilişsel beceriden oluşmaktadır (Garon, Bryson & Smith, 2008). Okul öncesi dönemde çocukların yürütücü işlev beceri performansları; akademik başarı, erken okur yazarlık, dil ve matematik becerileri ile ilişkilidir (Best, Miller, & Naglieri, 2011; Bull, Espy, & Wiebe, 2008; Espy, McDiarmid, Cwic, Stalets, Hamby & Senn, 2004). Öte yandan, sınıf içinde sergilenen davranış problemleri, duyu düzenlemede yaşanan güçlükler, dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin ise düşük yürütücü işlev beceri performansı ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Danilewitz, Reid & Turnbull, 2016; Hughes & Dunn, 2000; Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone & Pennington, 2005). Bununla birlikte, çocuklarda görülen davranış problemlerinin artışı öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışmanın artışı ile de doğru orantılıdır (Nurmi, 2012). Dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan çocukların öğretmenleri ile olan ilişkilerindeki yakınlık, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük düzeydedir (Ewe, 2019). Ancak okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk ilişkisinin çatışmadan çok yakınlık içermesi, çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve akademik başarılarının artırılabilmesi için önemlidir. Bu sonuçlar ışığında, çocukların akademik ve sosyal hayatları üzerinde belirgin bir yansıması olan yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisi açısından incelenmesi, bu ilişkinin doğasının anlaşılması için bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle batı ülkelerinde yürütüldüğü, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) ailelerin çalışmalara daha az dahil edildiği ve sonuçlarda ise tutarsızlıklar bulunduğu görülmektedir. Örneğin, çocukların okul öncesinde çalışan bellek performansının yüksek olması birinci sınıfta daha az çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisi ile ilişkilidir (De Wilde, Koot, & Van Lier, 2016). McKinnon ve Blair (2019) ise çatışmalı ilişkilerin yürütücü işlev becerilerini yordadığını ve ele alınan değişkenler arasında çift yönlü bir ilişkinin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, araştırmalarda çoğunlukla öğretmen-çocuk arasındaki ilişki ve etkileşimin çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki potansiyel etkisinin vurgulandığı görülmektedir (Rimm-Kaufman ve diğerleri, 2009). Ancak öğretmen-çocuk ilişkisinin çift yönlü oluşu, çocuğa ait özelliklerin de bu ilişkiye nasıl katkı sağladığını merak konusu haline getirmektedir. Öte yandan, Türkiye bağlamında bu konuda yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, Türk örneğinde gerçekleştirilen, ilişki ve yordayıcı bir çalışma hem bu konudaki belirsizliklerin azaltılmasına hem de araştırmaların kültürel olarak çeşitlilik göstermesine fayda sağlamaktadır. Bu doğrultuda, aşağıda araştırma sorularına yer verilmiştir.

### Araştırma Soruları

1. Aileleri farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan 54-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ile öğretmenleriyle olan ilişkilerindeki yakınlık ve çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Aileleri farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan 54-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri öğretmenleri ile olan ilişkilerindeki yakınlık ve çatışma düzeyini yordamakta mıdır?

### Yöntem

Bu çalışma, keşfedici ve yordayıcı ilişki araştırma türünde tasarlanmıştır (Fraenkel & Wallen 2011). Araştırmanın örnekleminde Adana ilindeki bağımsız anaokullarına devam eden 54-72 aylık 598 çocuk ve 143 okul öncesi öğretmeni yer almaktadır. Örneklem büyüklüğü güç analizi ile belirlenmiş, seçiminde ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çocukların ve ailelerinin demografik bilgilerine, ilgili literatürden yararlanılarak araştırmacı tarafından

geliştirilmiş olan Genel Bilgi Formu aracılığıyla ulaşılmıştır. Aynı zamanda formdan elde edilen veriler iki aşamalı kümeleme ile analiz edilerek sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesinde kullanılmıştır. Analiz sonucunda alt ve üst sosyo-ekonomik düzey olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Çocukların yürütücü işlev becerilerinin ölçülmesinde, Thorell ve Nyberg (2008) tarafından geliştirilmiş olan Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri'nden (ÇDYİE), öğretmenleri ile olan ilişkilerinin değerlendirmesinde Pianta (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öğrenci İlişki Ölçeği'nden (ÖÖİÖ) yararlanılmıştır. Veriler toplanırken öncelikle etik kurul izinleri ve aileler ile öğretmenlerin aydınlatılmış onamları alınmıştır. Veri toplama süreci haftada 3 gün olmak üzere 2019 yılı Nisan ve Haziran ayları boyunca yürütülmüştür. Bu süreçte, öğretmenler sınıflarından rastgele seçmiş oldukları 5 çocuk için ÇDYİE ve ÖÇİÖ formlarını, aileler ise Genel Bilgi Formunu doldurmuştur. Formlar ortalama 15 dakikalık bir sürede doldurulmaktadır. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların yürütücü işlev beceri düzeyleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerindeki yakınlık ve çatışma düzeyi arasındaki ilişkinin yönü ile ne derece anlamlı olduğu Pearson Moment Korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki grupların korelasyon katsayıları arasındaki manidarlık ise Fisher r-z dönüşümü ile test edilmiştir. Yürütücü işlev becerilerini ifade eden çalışan bellek ve ketleme becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisini açıklama düzeyinin belirlenmesinde basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların yürütücü işlev beceri düzeyleri ile öğretmenleriyle olan ilişkilerindeki yakınlık ve çatışma düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda alt ve üst SED gruplarına ait korelasyon katsayıları karşılaştırıldığında arada ufak bir fark bulunduğu görüldü de bu farkın manidar olmadığı anlaşılmıştır. Yordama durumuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde, alt SED'deki çocukların yürütücü işlev becerilerinin öğretmenleriyle kurdukları çatışmalı ilişkilerin %27'sini, üst SED'de ise %19'unu negatif bir şekilde açıkladığı görülmektedir. Bir başka deyişle, çocukların yürütücü işlev becerilerindeki düşüş, öğretmen-çocuk ilişkisindeki artışı açıklamaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlığın ne derece açıklandığına bakıldığında, alt SED grubundaki çocukların yürütücü işlev becerilerinin %12 oranında, üst SED grubunda da %19 oranında bir açıklayıcılığı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yakınlık düzeyindeki artış, çocukların yürütücü işlev beceri düzeylerindeki yükselişle açıklanabilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yürütücü işlev becerileri, öğretmen-çocuk ilişkisi, erken çocukluk eğitimi, okul öncesi eğitim.

### Kaynakça

- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327-336.
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228.
- Danilewitz, J., Reid, G., & Turnbull, K. (2016). The Relationship Between Emotion Regulation and Executive Functioning After Sleep Restriction in Healthy Preschool Children. *Western Undergraduate Psychology Journal*, 4(1).
- De Wilde, A., Koot, H. M., & Van Lier, P. A. (2016). Developmental links between children's working memory and their social relations with teachers and peers in the early school years. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 19-30.
- Espy, K.A., McDiarmid, M.M., Cwik, M. F., Stalets, M.M., Hamby, A., & Senn, T.E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465-486.
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136-155.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw Hill Higher Education. New York, NY.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31.

- Hughes, C., & Dunn, J. (2000). Hedonism or empathy?: Hard-to-manage children's moral awareness and links with cognitive and maternal characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 227-245.
- Kulman, R., Slobuski, T., Seitsinger, R. (2014). Teaching 21st century, executive-functioning, and creativity skills with popular video games and apps. In Schrier, K. (Ed.), *Learning, Education & Games: Curricular and Design Considerations* (Vol. 1, pp. 161–180). Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon.
- McKinnon, R. D., & Blair, C. (2018). Does early executive function predict teacher–child relationships from kindergarten to second grade? *Developmental Psychology*, 54(11), 2053.
- McKinnon, R. D., & Blair, C. (2019). Bidirectional relations among executive function, teacher–child relationships, and early reading and math achievement: A cross-lagged panel analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 152-165.
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale*: Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958.
- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536-552.
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336-1346.

\*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Canan Yıldız Çiçekler, Bedia Denli, Neriman Aral

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ankara Üniversitesi

### Problem Durumu

Bireylerin gelişim sürecinde olduğu gibi bütün yaşamlarının temellinde yaratıcılık bulunmaktadır (Can Yaşar ve Aral, 2010). Yaşamın ilk yıllarına dayanan tarihsel bir birikimi olan yaratıcılık kavramı insanlığın en çok ilgi duyduğu kavramlar arasındadır. İlk çağlardan şimdikiye uzanan zaman diliminde insanın olduğu her bölgede yaratıcılığın kalıntılarını görmek mümkündür. İnsanlığın geçmişinde çeşitli keşifler ve icatların temelinde merak ve içsel yaratıcı düşünce duygusu kaçınılmaz bir olgudur (Kuru Turaşlı, 2010). Tüm insanların varoluşunda bulunan desteklenerek gelişime açık olan yaratıcılık; hem düşünceye dayalı yaşamı hem de duygulara bağlı yaşamı ifade etmektedir (Turla, 2004). Yaratıcı bireyler sıradan olmayan fikirleri, net ve kısa bir şekilde ifade eden, kayda değer buluşlara imza atan, yeni perspektifler, yargılar ve hisler oluşturan, özgün yöntemleri kullanarak dünyayı açıklayabilen kişilerdir (Üstündağ, 2019). Çocuklar yaratıcı yeteneklerini keşfetmek ve kullanmak için yaratıcı rol modellere ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple rol model alınan öğenin yaratıcılığı engellediği fikrine kapılmamak gerekir. Yaratıcılığa engel teşkil eden rol model değil, rol modele bağımlılık duygusunu geliştiren yetişkin tavır ve davranışlarıdır (Tuğrul, 2006). Öğretmen öğrenciye varlığını sürdüren bilgiyi yeni veya farklı bir biçimde öğrenmesi için verirse yaratıcı olarak nitelendirilebilir. Yaratıcı öğretim, farklı öğrencilerin çeşitli eğitim ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte yeni bilgiyi önemli formlarda öğrencinin öğrenmesine açarak öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirebilmektir (Reilly, Lilly, Bramwell ve Kronish, 2011). Bütün bireylerde yaratıcı özellikler farklıdır ve bu farklılıklar; kalıtsal özelliklere, kültürel çevreye, fiziksel çevreye ve eğitim seviyesi gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu sebeple, yaratıcılığın kesinleşmiş ifadelerle birey yaratıcıdır ya da yaratıcı değildir denilemez. Tüm bireyler gerekli ortam ve şartlar sunulduğunda yaratıcı özellikler gösterebilmektedir (Tekin Kırısoğlu, 2005). Çocuklarda yaratıcılığın gelişim sürecinin diğer gelişim alanlarına göre daha farklı olması nedeniyle ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki bireysel farklılıkları dikkate alması gerekmektedir (Aral ve Yıldız Çiçekler, 2018). Öğretmenlerin de etkili bir eğitimi sürdürebilmeleri için yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda çocukların yaşamlarında önemli yer tutmaktadır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı kişilik özellikleri bazı değişkenler açısından incelenmesi öğretmenlere öneriler sunulması önem kazanmaktadır. Bu düşünceden hareketle okul öncesi öğretmenlerin kişilik özelliklerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin kişilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin kişilik özelliklerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amaçlayan bu çalışma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde (Karasar, 2016) gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkenini okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı kişilik özellikleri oluştururken, bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan bağımsız değişkenler ise cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve sınıftaki çocukların yaş grubudur. Çalışma grubunu Konya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan ve basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 578 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerine araştırmacılar tarafından oluşturulan ve öğretmenlerin kişisel özellikleri hakkında bilgileri içeren genel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla Şahin ve Danışman (2017) tarafından geçerlik-güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiş olan "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği 17 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı  $\alpha$ : .67'dir. Çalışmada okul öncesi öğretmenleri için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı  $\alpha$ :.71 elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı kişilik özellikleri cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Gruplar t-testi ile analiz edilirken, yaş, mesleki kıdem ve sınıftaki çocukların yaş grubu değişkenlere göre fark olup-olmadığı Tek Faktörlü Varyans Analizi (Büyüköztürk vd., 2008) ile analiz edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yine okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerinden aldıkları puanlar yaşa göre incelendiğinde, yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin alt boyutlarından risk almanın yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerinden aldıkları puanlar mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde



farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerinden aldıkları puanlar sınıf yaş grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. 3-4 yaş grubundaki çocukların puan ortalamalarının, karma yaş grubu, 5-6 yaş grubu ve 4-5 yaş grubu çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerin meslek hayatının ilerleyen dönemlerinde amaca yönelik, kendine güvenen ve risk almayı tercih edebilen eğitimciler olabilmeleri için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** yaratıcılık, yaratıcı kişilik, yaratıcı kişilik özellikleri, yaratıcı öğretmen, okul öncesi öğretmeni

#### Kaynakça

- Aral, N. & Yıldız Çiçekler, C. (2018). Yaratıcılığa ait zihinsel süreçler ve yaratıcılığın gelişimi. (ed.) E. Çelebi Öncü. *Yaratıcılık rehberi: gelişimsel ve eğitimsel alanlarda yaratıcılık* içinde. (36-58). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel., F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3 (2), 201-209.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar teknikler ilkeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. E. Çelebi Öncü. *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde. (1-13). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Reilly, R. C., Lilly, F., Bramwell, G. & Kronish, N. (2011). A synthesis of research concerning creative teachers in a canadian context. *Teaching and Teacher Education*, 27, 533-542.
- Şahin, F. & Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 750-763.
- Tekin Kırışoğlu, O. (2005). *Sanatta eğitim: Görmek, Öğrenmek, Yaratmak*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 99-110.
- Turla, A. (2004). *Çocuk ve yaratıcılık "Çocuğum daha yaratıcı olabilir mi?"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Üstündağ, T. (2019). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

## Düşünme Becerileri ve Çocuklarla Felsefe (P4C) Temelli Öğretmen Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç ve Öğretim Pedagojileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Berna Opak, Ali Yiğit Kutluca

Istanbul Aydın Üniversitesi

### Problem Durumu

Çocuklar öğrendiği yeni bilgi ile geçmiş bilgileri arasında ilişki kurarlar. Yeni bilgiler çocuğun Çocuklar öğrendiği yeni bilgi ile geçmiş bilgileri arasında ilişki kurarlar. Yeni bilgiler çocuğun var olan şemalarıyla uyumlu olmadığında da çocuklar soru sormaya başlar (Güneş, 2017). Sorulara cevap verme, cevap arama ve cevap bulma ise eğitim sürecinin en önemli noktasıdır. Bilginin kaynağı ve ona ulaşma yollarını kapsayan epistemolojinin, bireysel olarak iyi anlaşılması öğrenme basamaklarının neler olduğunun kavranması bu süreçte elzemdir (Hofer, 2000). Düşünme becerileri ve çocuklarla felsefe eğitimi temelli uygulamada çocuğun sorularına cevap arama yöntemi öğretmenin epistemolojik inançlarıyla bağlantılıdır. Öğretmenim buradaki epistemolojik inancı çocuğun epistemolojik inançlarını da yeniden inşa etmektir (Jonassen, 2000). *Çocuklarda epistemolojik inancı geliştirecek olan öğretmendir.* Epistemolojik inançlar öğretmenin kriz yönetimini, fırsat eğitimini, olumlu sınıf iklimi oluşturmasını, sorulara ve sorunlara karşı tutumunu belirlemesi noktasında *en temel unsurdur* (Ciampa ve Gallagher 2018). Bu bilgiye paralel olarak da epistemolojik inançlar okulda ve sınıftaki yaşantılara yönelik tutumların temelini oluşturmaktadır (Kutluca, 2018). Kaynaklarda, öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerini belirleme amacıyla ulusal ve uluslararası çalışmalar yapıldığı gözlemlenmiştir (Gunning ve Mensah, 2011; Karışan, 2017; Ciampa ve Gallagher, 2018). Ancak düşünme becerileri ve çocuklarla felsefe temelli öğretmen eğitiminin ardından öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve öğretim pedagojilerinin hangi düzeyde farklılaştığına dair yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır.

Hızla değişen dünyada yükseköğretim kurumunda alınan eğitim ile öğretmenlerin mesleki yaşantılarını sürdürmeleri neredeyse imkânsızdır. Çünkü öğretmenler, kendi alanlarında branşları ile ilgili gelişmeleri ve uygulamaları takip edip sınıflarında uygulayarak tazelenme ihtiyacı duyarlar (Hamarat, 2002). Öğretmenlerin, bilgiye erişmeye dair sahip oldukları tutum, davranış, görüş ve uygulamalar sayesinde çocukların becerilerinin gelişimi desteklediği göz önünde bulundurulunca öğretmen eğitimlerinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Eğitimcilerin çocukların beceri ve yeteneklerini, gelişim özelliklerini detaylı olarak bilmeleri ve çocukları hangi noktalarda desteklediklerinde kendini inşa edebilen çocuklar yetişeceğini bilmeleri gerekmektedir. Örneğin yapılan çalışmalar gösteriyor ki öğretmenin, konu içeriğine vurgu yaparak pedagojik uygulamayı daha besleyici, oyun temelli ve entegre bir yaklaşımı kullanarak sürdürmesi sayesinde çocuklar okula daha hızlı uyum sağlamaktadır (Murphy 2015).

Düşünme, bilgiyi yorumlama, deneme yanılma, duyguları ve duyguların ifade edilme fırsatlarını içerebilecek farklı yöntemler vardır. Bu yöntemler sınıfa ulaşırsa, şüphesiz öğrencinin kişiliği zenginleştirilebilir. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarla çocukların planlama, derin düşünme, karşılaştırma, problem çözme vs. gibi becerilerini geliştirdiklerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Moyer ve Milewicz 2002). Bu noktada öğretmenleri teşvik etme rolü ile çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek mümkündür. Bugünün dünyasında düşünme becerilerini geliştirmiş, neyi nasıl yapacağını, nasıl karar verebileceğini bilen çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Putri, 2020).

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimi, öğretme ve öğrenme yönlerine odaklanmış görünmektedir, ancak metodolojiler konusunda sınıf içerisinde çok az çalışma uygulamaktadırlar. Bu nedenle, öğretmenler sınıfla yüzleşmek zorunda kaldıklarında, kullandıkları metodolojiler genellikle oldukça geleneksel kalır. (Santn ve Torruella 2017). Öğretmenin etkili sınıf pedagojisini inşa ederken çocukların gelişim özellikleri ve kapasitesi, temel becerileri, önceki öğrenim deneyimleri gibi konularda bilgi sahibi olması gerekir. Böyle bir durum da öğretmenin pedagojik bilgi ve becerilerin gelişiminin sağlanmasıyla mümkündür (Aydın, 2019).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuklarla felsefe eğitimi üzerine birçok çalışmaya ulaşılmıştır (Demirtaş, 2018; Gür, 2011; Karakaya, 2006; Özden, 2020) Hatta bazı çalışmalarda öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik algıları, eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. (Akbiyık ve Ay, 2014; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014) Ancak düşünce becerileri ve çocuklarla felsefe eğitimi temelli bir öğretmen eğitiminin öğretmenlerin epistemolojik inançlarına ve öğretim pedagojilerine etkisinin incelendiği bir çalışma düzenlenmediği tespit edilmiştir. Bu sebeple düşünme becerileri temelli çocuklarla felsefe eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik bakış açılarını nasıl değiştireceği konusunda bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

## Yöntem

Bu araştırmada daha güvenilir sonuçlar elde etmek için nitel ve nicel yaklaşımları kapsayan karma araştırma yöntemi kullanılması planlanmaktadır. Bu yöntem aynı zamanda araştırmacının daha anlaşılır şekilde sunulması için uygun bulunmaktadır (Greene, 2005). Karma yöntem kullanılarak bir konuda farklı açılardan daha geniş bir perspektif kazanılması sağlanmaktadır (Onwuegbuzie ve Leech, 2004).

Araştırmaya İstanbul ilindeki MEB'e bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan 156 okul öncesi öğretmeni (147 kadın, 9 erkek) katılmıştır. Araştırmada katılımcılara 10 hafta sürecek öğretmen eğitimi düzenlenmesi planlanmıştır.(Tablo 1)

Araştırmanın nicel bölümünde katılımcılara, düzenlenecek düşünce becerileri temelli çocuklarla felsefe eğitimi (Tablo 1) önce Kutluca, Yılmaz ve Radmard (2018) tarafından geçerlik güvenilirliği yapılan 23 maddeden oluşan 5'li likert tipi Epistemoloji-Öğrenmeye Yönelik İnanç Sistemleri Ölçeği uygulanacaktır. On hafta süren eğitimin sonunda Epistemoloji-Öğrenmeye Yönelik İnanç Sistemleri Ölçeği tekrar uygulanacaktır. Elde edilen ilk ve son verilere T testi uygulanacak, veriler SPSS 22.00 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilecektir.

Araştırmanın nitel bölümünde ise katılımcıların, düzenlenecek düşünce süreçleri ve çocuklarla felsefe temelli eğitim(Tablo 1) öncesi "Ders Planı Yapılandırma Formu" hazırlamaları sağlanacaktır. Etkili bir öğretmen olabilmek için gerekli olan konu bilgisi, pedagoji ve bağlam ister ayrı ayrı geliştirilsin ister entegre olsun, hepsinin bileşenlerinden oluşan form daha güçlü yeni bir bilgi formudur (Nilsson, 2008). Eğitim tamamlandığında tekrar "Ders Planı Yapılandırma Formu" hazırlamaları sağlanarak katılımcıların öğretim pedagojilerinin yeni durumu tespit edilecektir. Toplanan nitel veriler kodlamalar yapılarak analitik bir biçimde incelenmesi yapılacaktır.

TABLO 1

### EĞİTİM TAKVİMİ

UYGULAMA HAFTASI	TEMA	PROSEDÜR
1. HAFTA	Veri Toplama - Bilgilendirme	Epistemolojik İnanç Ölçeği - Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF-CoRe)
2. HAFTA	Müzakere Temelli Eğitimler	Erken Çocukluk Döneminde Epistemolojik İnançlar
3. HAFTA	Müzakere Temelli Eğitimler	Erken Çocukluk Eğitiminde Nitelikli Soru Sorma ve Öğretmenin Rolü
4. HAFTA	Müzakere Temelli Eğitimler	Akıl Yürütme - Karar Verme - Üst Biliş
5. HAFTA	Müzakere Temelli Eğitimler	Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesi
6. HAFTA	Müzakere Temelli Eğitimler	Erken Çocukluk Eğitiminde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi
7. HAFTA	Müzakere Temelli Eğitimler	Erken Çocukluk Eğitiminde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi Örnek Sınıf Uygulamaları
8. HAFTA	Müzakere Temelli Eğitimler	P4C Nedir?
9. HAFTA	Müzakere Temelli Eğitimler	P4C Örnek Etkinlikler
10. HAFTA	Müzakere Temelli Eğitimler	Genel Değerlendirme -Sınıf İçi Deneyim ve Öğretmen Paylaşımları
11.HAFTA	Veri Toplama	Epistemolojik İnanç Ölçeği - Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF-CoRe)

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmaya 156 katılımcı katılmıştır. Katılımcıların %96,1'i(147) kadın, %3,9'u (9) erkektir. Katılımcıların %37,5 bekarken %62,5 evlidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayılarına bakıldığında en yüksek %41,5 (56) oranla sınıf mevcudu 6-10 arasındayken, en az öğrenci sayısı %9,6(13) oranla 0-5 arasında olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %75,6'sı(118) lisans mezunuyken, %19,2'si(30) yüksek lisans ve üzeri eğitim düzeyindedir. Meslekteki kıdem yıllarına bakıldığında 11-15 kıdem yılında olan katılımcı sayısı %32,7 oranıyla 51'dir.

Düşünce becerileri ve çocuklarla felsefe temelli öğretmen eğitimi sonrasında okul öncesi öğretmenlerin düşük düzeyde olan epistemolojik inançlarının uygulanan öğretmen eğitiminden sonra yüksek düzeyde olması beklenir. Katılımcı grubu olan okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları Ders Planı ve Yapılandırma Formunun (DPYF) daha nitelikli hale gelmesi beklenir. Epistemolojik inancı yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları DPYF'nun da daha nitelikli olması beklenir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitimi, Düşünme Becerileri, Okul Öncesi Öğretmenleri, Epistemolojik İnanç, Çocuklarla Felsefe, P4C

## Kaynakça

- Akbıyık, C., ve AY, G. K. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik algıları: Bir durum çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29-1), 1-18.
- Aydın, H. (2019). Öğretmen Eğitiminde Akran Grup Danışması . *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 36 (2) , 1-26
- Ciampa, K. and Gallagher, T. L. (2018). A Comparative Examination of Canadian and American pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs for Literacy Instruction. *Reading and Writing*, 31, 457-481.
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Sorgulama Süreçlerinde Oluşturdukları Soruların Düzeyi ve Verdikleri Cevapların Niteliği: Çocuklarla Felsefe Eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2).
- Greene, J. C. (2005). "The generative potential of mixed methods inquiry". *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 207 – 211.
- Gunning, A. M. & Mensah, F. M. (2011). Preservice elementary teachers' development of self-efficacy and confidence to teach science: A case study. *Journal of Science Teacher Education*, 22(2), 171-185.
- Güneş, G. (2017) Çocukların Epistemolojik Görüşlerinin İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 434-457
- Hamarat, F. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmedeki rolü ve yetiştirme uygulamaları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.*
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen öz-yeterliğinin motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 175-192.
- Kutluca, A.Y, Yılmaz, S., Radmard S. (2018) Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Uygulamalı Uyarlama ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Theory and Practice in Education*, 14(2), 129-152
- Murphy R. (2015) Early Childhood Education in Ireland: Change and Challenge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 287-300
- Moyer, P.S. and 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.
- Nilsson P. (2008) Teaching for Understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1281-1299.

Onwuegbuzie, A. J., and Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of “significant” findings: The role of mixed methods research. *The qualitative report*, 9(4), 770-792.

Putri, Y. A. (2020). The Influence of Question and Answer Methods on The Development of Critical Thinking in Early Children. *Early Childhood Research Journal (ECRJ)*, 3(2), 76-96.

Santn, MF ve Torruella, MF (2017). Reggio Emilia: Erken çocukluk döneminde eleştirel düşünceyi geliştirmek için önemli bir araç. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)* , 6 (1), 50-56.

## Duygu Düzenleme ve Mesleki Kaygı: Okul Öncesi Öğretmen Adayları Üzerine Bir Değerlendirme

Hilal Yılmaz

Artvin Çoruh Üniversitesi

### Problem Durumu

Öğrenen bireylerle en yakın temas halinde olan kişiler olan öğretmenler, eğitim ve öğretim sürecinde aktif rol oynamaktadırlar. Eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek ve uygulamak öğretmenlerin görevleri arasında yer almaktadır. Bilimsel ilerlemenin bir getirisi olarak her alanda yaşanan artan ihtiyaç, toplumdaki eğitim ihtiyacına yönelik öğretmen artışı da beraberinde getirmiştir. Bu durum öğretmenlik mesleğini ayrıcalıklı bir konuma yükseltmiştir. Öğretmenlik mesleğini yerine getirecek öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri hem öğrenim sürecinde hem de mesleğe başladıklarında onların süreç içerisindeki verimini etkileyecektir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde olan öğretmen adaylarında yaşanan kaygının nedenleri arasında geleceğe yönelik olarak yaşanan belirsizlikler ilk sırada yer almaktadır. Birey kaygı durumu yaşadığında kendini çaresiz, tedirgin, gergin ve stres altında hissetmektedir (Yıldırım, 2015). Öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik olarak kendilerini yeterli görmemeleri de bir kaygı sebebi olmaktadır (Uyulgan ve Akkuzu, 2015). Öğretmen adayları üniversite son sınıf döneminde atanamama kaygısı nedeniyle stresli bir süreçten geçmektedirler (Aydın, 2018). Öğretmen olabilmek üzere yola çıkmış olan adaylar, öğretmen olamama endişesiyle birlikte mesleki açıdan umutsuzluk ve karamsarlık yaşayabilmektedirler (Karataş, Ardiç ve Oral, 2017). Bu aşamada öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerilerinin rolü önemli olmaktadır. Alanyazında okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerilerinin incelendiği bir lisansüstü çalışmaya rastlanmıştır (Öztürk, 2020). Yurtdışı alanyazında da Swartz ve McElwain (2012) okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenlemeleri ile çocukların duygularına yönelik verdikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmen adaylarının atama merkezli kaygı düzeyleri incelenmiştir (Gümrükçü Bilgici ve Deniz, 2016; Şen, 2016). Erdaş, Asikuzun ve Receptoğlu, (2017) ise okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını etkileyen değişkenleri görüşme yöntemi ile tespit etmişlerdir. Tüm bu çalışmalarla birlikte okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri ile mesleki kaygılarının birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazındaki bu çalışmalar göz önünde bulundurulmuş ve bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

### Yöntem

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme düzeyleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme ve mesleki kaygı düzeylerinin demografik özelliklerine (üniversite, cinsiyet, öğretmenlik dışında başka bir meslek planı olma durumu, KPSS hazırlık durumu ve sınıf düzeyi) göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve ordadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2005). Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan iki devlet üniversitesinde öğrenim gören 296 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak okul öncesi öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla; "Kişisel Bilgi Formu", duygu düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla Eldeleklioğlu ve Eroğlu (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Duygu Düzenleme Ölçeği", mesleki kaygılarını belirlemek amacıyla Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen "Mesleki Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada bir kişisel bilgi formu ve iki ölçek kullanılmıştır. Form ve ölçekler çalışma grubundaki öğretmen adaylarının gönüllü katılımına dayalı olarak, çevrimiçi şekilde oluşturulmuş ve öğretmen adaylarına iletilmiştir. Araştırmanın etik izni alınmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme düzeylerinin gizleme alt boyutunda orta, yeniden değerlendirme alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu; mesleki kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri yeniden değerlendirme alt boyutu ile mesleki kaygı arasında yüksek düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu; gizleme alt boyutu ile mesleki kaygı arasında



düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme ve mesleki kaygılarının üniversite türlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri gizleme alt boyutu ile mesleki kaygıları kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri her iki alt boyutta da öğretmenlik mesleği dışında başka bir meslek planı olanlar lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta; mesleki kaygıları ise öğretmenlik mesleği dışında başka bir meslek planı olmayanlar lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. KPSS'ye hazırlanmayan öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri yeniden değerlendirme alt boyutu puanları yüksekken; KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri sınıf düzeyine göre farklılaşmazken, mesleki kaygıları anlamlı düzeyde farklılaşmakta ve bu farklılık 4. sınıflar ile 1. sınıflar arasında 4. sınıflar lehinedir.

**Anahtar Kelimeler:** Duygu düzenleme, mesleki kaygı, okul öncesi öğretmen adayları

#### Kaynakça

- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.
- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 85-96. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87237>
- Eldeleklioğlu, J., & Eroğlu, Y. (2015). A Turkish adaptation of the emotion regulation questionnaire. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 1157-1168. <http://orcid.org/0000-0003-1261-888X>
- Erdaş, E., Asikuzun, E., & Repepoğlu, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14).
- Gümrükçü Bilgici, B. (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K., Ardiç, T., & Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: metaforik bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 291-312.
- Öztürk, N. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education & Development*, 23(2), 202-226.
- Şen, S. N. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2015). Öğretmen adaylarının gözünden nitelikli öğretmen seçimi: Ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 917-940.
- Yıldırım, B. (2015). Fen bilimleri öğrenme kaygı ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Fen Bilimleri*, 3(1), 33-43.

## Çocukların Gözünden Koronavirüs Salgını: Bir Eylem Araştırması

Tolga Kargın, Nilüfer Gürcan

Uşak Üniversitesi

### Problem Durumu

COVID-19 virüsü ortaya çıktıktan kısa bir süre sonra hızla yayılarak küresel salgına dönüştü ve tüm dünyada ülkelerin en önemli gündemi haline geldi. Salgın sadece insanları hasta edip, ölümlere sebebiyet vermekle kalmadı, kişilerin psikolojik ve toplumsal yönden de derinden etkilemesine sebep oldu.

UNESCO tarafından toplanan verilere göre, 1 Aralık 2020 itibarıyla dünya genelinde okul çağındaki çocukların yaklaşık %20'sinin okulları kapalı durumdaydı (unicef.org). Bu durum ailelerin yaşam koşullarının da değişmesine sebep oldu. Küresel salgın ve buna bağlı yaşanan izolasyon süresince evlerine çocuk bakıcısı alamayan ya da büyükanne ve büyükbabaları getiremeyen aileler bir taraftan çocukları ile ilgilenmek bir taraftan da rutin işlerine devam etmek zorunda kaldılar. Bu durumun uzun vadede ebeveynlerin üzerindeki psikolojik baskıyı arttırarak aile içi ilişkilere zarar verebileceği ve sonuç olarak çocukların duygusal ve davranışsal iyilik hali üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceği düşünülmektedir (Dalton vd, 2020).

Şu ana kadar açıklandığı üzere COVID-19 salgınının çocukların fiziksel sağlığı üzerinde büyük bir etkisi olmamasına rağmen, her yaştan ve ülkeden çocuklar, krizin fiziksel, sosyo-ekonomik ve psikolojik etkilerine dolaylı da olsa maruz kalmaktadır. Her ne kadar çocuklar COVID-19 salgınının mağdurları gibi görünmeseler de salgının uzun vadeli etkileri incelendiğinde çocukların salgının en büyük kurbanı olma tehlikesiyle karşı karşıya oldukları da görülmektedir.

Küresel salgın sürecinde çocukların yaşı ve / veya gelişim dönemlerindeki ortak tepkilerini inceleyen çalışmalar okul öncesi çocuklarda isteksizlik, oyuna konsantre olma güçlüğü, biberon kullanımı, parmak emme, tuvalet kazaları, ebeveynlerden ayrılmama gibi durumlar vb. gibi kronolojik yaş ve gelişim düzeyi ile uyumlu olmayan bazı davranışlar gözlemlendiğini belirtmektedir (Imran, Zeshan ve Pervaiz, 2020). Okul çağındaki çocuklar için olan bulgularda ise korku ve anksiyetede belirgin artış, kardeşlerle ilgili sorunlar, huzursuzluk, saldırganlık, psikosomatik şikayetler, odaklanmada zorluk, uyumakta zorluk sosyal geri çekilme gibi davranışlar gözlemlenebileceğine işaret edilmektedir (Imran, Zeshan ve Pervaiz, 2020).

Anksiyete, endişe ve korku duyguları abartılı ve sürekli olmadığında hastalık düzeyinde sayılmaz. Bununla birlikte, çocuklar mevcut bilişsel gelişim düzeyleri ve yetersiz tıbbi bilgileri nedeniyle gerekli desteği almadıklarında, hastalık, salgın veya virüs gibi sorunları anlamakta ve adlandırmakta zorlanabilirler. Zihinlerinde gerçekçi olmayan bir bakış açısı ile endişe verici değerlendirmeler yapabilirler. Bu süreçte ailelerin aşırı endişeli, aşırı titiz, koruyucu, kollayıcı ve korkutucu yaklaşımlar sergilemeleri, süreçte abartılı panik tutumları göstermeleri çocukların ruh sağlığını olumsuz etkileyebilir (Sağlık Bakanlığı covid-19 Durum Raporu, 2020). Bu sebeple özellikle okul öncesi düzeyindeki çocukların küresel salgın hakkında doğru bir şekilde bilgilendirilmesi, salgının farklı boyutlarının uygun bir dille çocuklarla tartışılması, yapılan etkinliklerle salgına karşı alınabilecek önlemlerin oyunlaştırılarak çocuklara kavratılması ve çocukların stres düzeylerinin düşürülmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışma ile ülkemizde ve dünyada yaşanmakta olan küresel salgının çeşitli boyutlarının (salgının sebebi, salgından en çok etkilenen gruplar, salgına karşı alınabilecek önlemler, insanları bilgilendirmek adına yapılabilecek aktiviteler, vb.) eylem araştırması yöntemi kullanılarak eleştirel okuryazarlık etkinlikleriyle çocuklara kavratılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada gerçekleştirilen etkinliklerle çocuklara küresel salgın ve COVID-19 hakkında doğru bilgi kaynakları gösterilerek, çocuklarla birlikte eleştirel bir bakış açısıyla salgının sebep ve sonuçları değerlendirilmiştir. Bu süreçte teknolojik araç gereçler ve medya aktif olarak kullanılmıştır. Etkinliklerde çeşitli görsellere ve çocuklara yönelik hazırlanmış videolara, e-kitaplara ve afişlere başvurulmuştur. Eleştirel okuryazarlık çalışmaları ile gerçekleştirilmiş olan etkinliklerde çocukların mevcut durumu eleştirel gözle analiz edip ön bilgilerini de kullanarak bir değerlendirmeye ulaşmalarına yardımcı olunmuştur. Bu eylem araştırması çalışmasıyla halihazırda COVID-19 ve küresel salgın hakkında bilgi seviyesi alt düzeyde olan bir okulöncesi sınıfı ile çalışılmış ve gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda çocukların küresel salgın süreci ile ilgili bilgi edinmeleri, bu süreçten en çok kimlerin etkilendiğini tartışmaları, salgının neden bitmediği ile ilgili değerlendirmelerde bulunmaları ve çözüm önerileri geliştirerek uygulamaya koymaları ve COVID-19 ve küresel salgın konusunda diğer insanlara mesaj verecek içerikler hazırlamaları sağlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden Eleştirel Eylem Araştırması (Davis, 2008) yöntemi kullanılmıştır. Eğitim bilimlerinde eylem araştırması yöntemi öğretmenler ve araştırmacılar tarafından sınıfta mevcut olan bir sorunun tespitini ve o sorunu gidermeye yönelik öğrencilerin de aktif olarak rol aldığı bir dizi etkinliği içerir. Eleştirel Eylem Araştırması adından da anlaşılacağı üzere eleştiri temelli bir nitel araştırma deseni olup çalışmanın nihayetinde sosyal bir eyleme dönüşmesi ve mümkün olduğunca geniş bir kitleye ulaşılması önemlidir. Eleştirel Eylem Araştırmasında süreç, problem durumunun belirlenmesi, bir eylem planı hazırlayarak sistematik olarak yapılacak veri toplama ve veri analizi sürecinin planlanması, eylem planını uygulama, sonuçları değerlendirme ve çalışmayı sosyal eyleme dönüştürerek geniş kitleleri harekete geçirme aşamalarından oluşmaktadır (Davis, 2008).

#### Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, Ege bölgesinde bulunan küçük bir ilde, orta ve düşük gelir grubundan ailelerin yaşadığı bir mahallede bulunan bir ilkokula bağlı anasınıfları çocuklarıyla çalışılmıştır. Araştırmacı, öğretmen rehberliğinde Eleştirel Eylem Araştırması ilkelerine uygun olarak çeşitli içerikler geliştirmiş ve çocuklarla pandemi süreci ile ilgili etkinlikler yapmıştır. Uygulama, hafta içi her gün iki saat olmak üzere üç hafta devam etmiştir. Veri toplama araçları olarak çocukların yapmış oldukları etkinlik kağıtları, deneyler, sınıf içi dokümanlar, öğrenci ses ve görüntü kayıtları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, gözlem notları, fotoğraflar ve öğretmenle gerçekleştirilen mülakat kullanılmıştır.

#### Veri Analizi

Toplanan veriler Çok Yönlü Etkileşim Analizi (Norris, 2013) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çok Yönlü Etkileşim Analizi yalnızca yazılı metinlerin değil aynı zamanda ses ve görsellerin (resim ve videoların) de anlamlandırma sürecinde etkili olduğunu ve bu bağlamda video analizlerinin nasıl yapılması gerektiğini adım adım açıklayan (Norris, 2013) bir nitel analiz yöntemidir. Günümüzde teknolojinin de sağladığı imkanlar sayesinde nitel araştırmalarda video kayıtları daha yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır ve Çok Yönlü Etkileşim Analizi yöntemi video kayıtlarının analizinde eğitim araştırmacıları tarafından sıklıkla kullanılır hale gelmiştir.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın başlangıcında çocuklarla gerçekleştirilen etkinliklerde çocukların gerek COVID-19 virüsü hakkında gerekse küresel salgın hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları ve endişe düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Üç hafta boyunca gerçekleştirilen etkinliklere çocuklar aktif olarak katılmışlar ve kullanılan çeşitli görseller, videolar, deneyler ve oyunlar aracılığıyla koronavirüs hakkında bilgi edinmişlerdir. Çalışmanın sonunda sınıfa davet edilen uzman ile gerçekleştirdikleri etkinlik sonunda çocukların kendilerini koronavirüs savaşçıları olarak tanımladıkları görülmüştür. Gerçekleştirilen sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin ön analizlerinde çocukların COVID-19 ve küresel salgın hakkındaki bilgi düzeylerinde ciddi bir artış olduğu ve artık kendilerini koronavirüsten korkmayan birer koronavirüs savaşçısı olarak tanımladıkları görülmektedir. Çalışmanın sonunda çocukların küresel salgının sona ermesi için insanlara mesajlar verdikleri kısa videolar toplanmış ve bir araya getirilerek bir video klip oluşturulmuş ve çeşitli platformlarda paylaşılmıştır. Çalışmanın veri analizi süreci devam etmekte olup konferans sunumunda çalışmanın bulguları fotoğraflar ve kısa videolarla da desteklenerek katılımcılarla paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel okuryazarlık, koronavirüs, küresel salgın, çocuk, eylem araştırması

#### Kaynakça

- Dalton, L., Rapa, E. ve Stein, A. (2020). COVID-19 hakkında etkili iletişim yoluyla çocukların psikolojik sağlığını korumak. *Lancet Çocuk Adolesc. Sağlık* 4, 346–347. Doi: 10.1016 / S2352-4642 (20) 30097-3
- Davis, C.S. (2008). Critical Action Research. L.S. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (ss. 139-141). London: SAGE.
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36 (COVID19-S4). Doi: 10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759
- Norris, S. (2013). Multimodal (Inter)action Analysis. P. Albers, T. Holbrook, & A.S. Flint. (Eds), *New Methods of Literacy Research*. New York, NY: Routledge.
- Sağlık Bakanlığı. (2020). Korona (COVID-19) Nedir? Çocuklar İçin Neler Yapmalıyız? <https://www.youtube.com/watch?v=5qHoxLpQ-ww>
- UNICEF (2020). COVID-19 Ebeveyni Olmak, Sakin Olun ve Stresle Başa Çıkın. <https://868b1700-4f92-4143-a9e1->

## Okul Öncesi Eğitim Programı Bilişsel Alan Kazanımlarının Yaratıcılık Bağlamında Değerlendirilmesi

Çiğdem Karakaya Akçadağ, Hilal Çetin

MEB

### Problem Durumu

Bir toplum için olmazsa olmaz olan yenilikçilik, sosyokültürel değişim, politik gelişim ve ekonomik ilerleme gibi durumların gerçekleşebilmesinde o toplumun yaratıcı yetişkin bireylere sahip olmasının çok değerli olduğu vurgulanmaktadır (O'Connor, 2012). Düünden bugüne yapılan keşifler; ateşin keşfi, yazının bulunuşu, coğrafi keşifler, Ay'a ayak basma, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler doğal merak duygusu ve yaratıcı düşünce ile ilişkilidir; bu nedenle yaratıcılık her dönemde araştırmacıların ilgisini çeken bir kavram olmuştur (Yuvacı, 2017).

Yaratıcılık özelliğinin en fazla çocukluk döneminde var olduğu gerçeğine dayalı olarak yaratıcılığın geliştirilmesinde okul öncesi eğitimin anahtar bir rolünün bulunduğu, bu alanda yapılan neredeyse tüm araştırmaların çıkış noktası olmaktadır. Birçok araştırmacı tarafından bu dönem, çocukların potansiyellerini kullanma ve geliştirme için çok önemli görülmektedir (Dinç, 2015; Özerbaş, 2011).

Yuvacı (2017), okul öncesi dönemde yaratıcı eğitim ortamının oluşturulmasında özgür eğitim ortamı, gelişim alanı, düşünme soruları, saygı, empati, güven, eğitim programı bileşenlerinin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bileşenler birlikte dikkate alındığında, eğitim programı bileşeninin, diğer bir deyişle okul öncesi eğitim programı bileşeninin diğer bileşenleri kapsayacak kadar genel olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim programında, çocukların kendilerini farklı ve özgün yollarla ifade etmesinin önemli olduğu; yaratıcılığı ifade eden bu durumun sağlanabilmesi için çocukların bireysel farklılıklarının desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca, öğretim programında, yaratıcılığın ön planda tutulduğu; ancak ayrı bir alan olarak ele alınmayıp kazanım ve göstergelerde vurgulanmakta olduğu bildirilmektedir (MEB, 2013). Öğretmenler için yönlendirici nitelikte olan kazanım ve göstergelerin dilinin, hazırlanacak eğitim ortamının niteliğine etkisi bulunduğu düşünülmektedir. Bu durumda yaratıcılığı teşvik eden bir dilin, yaratıcılığı geliştirecek bir ortama zemin hazırlayacağı söylenebilir.

Okul öncesi eğitim programında, programın, gelişimsel bir yapıya sahip olduğu; bütüncül bir yaklaşımla, çocuğun sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil gelişim alanları ile öz bakım becerilerini birlikte ele aldığı açıklanmaktadır. Bu gelişim alanlarına bağlı olarak, öğretim programında, çocuğu merkeze alan kazanımların ve belli bir kazanımla ilgili etkinlik oluşturulurken öğretmenlere yol gösterecek olan göstergelerin bulunduğu belirtilmektedir (MEB, 2013). Bu araştırma, okul öncesi öğretim programında yer alan bilişsel alan kazanımlarının yaratıcılık bağlamında değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Yaratıcılık akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme olmak üzere dört boyutta ele alınmaktadır.

Bilim toplumu haline gelmek için toplumdaki bilim insanı sayısının artırılması gerektiği açıktır. Bu da, eğitim programlarına küçük yaştan itibaren bilimsel süreç becerilerine ve problem çözmeye yönelik kazanımların eklenmesini gerektirmektedir. Başka toplumlarla rekabet edebilmek için ise sahip olunan bilim kadrosunda yaratıcılık özelliğinin bulunması önemlidir ve bunun sağlanabilmesi için eğitimde yaratıcılık boyutunun da bulunması gerekir. Erken yaşta, bilim ve yaratıcılığın, eğitim aracılığıyla geliştirilebilmesi için oluşturulan eğitim programları anahtar bir role sahiptir. Okul öncesi eğitim programında bilim eğitimini temsil eden bilişsel kazanım ve göstergelerin, çocuklarda yaratıcılığı teşvik etme durumlarının belirlenmesinin, toplum için yetişecek potansiyel yaratıcı bilim insanlarının nasıl bir eğitimden geçtiğini belirlemeye yardımcı olmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu tespit ile program geliştiricilerin var olan programı somut bilgiler ışığında iyileştirebilmelerine olanak tanıyabileceği düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem nitel araştırma yöntemlerinden biri olup araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Doküman incelemesi yöntemi dokümanlara ulaşma, orijinalliğın kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması ve verinin analiz edilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan doküman 2013 yılında güncellenmiş olan ve günümüzde de kullanılmakta olan okul öncesi eğitimi programıdır ve söz konusu programa Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sitesinden ulaşılmıştır.

Doküman incelemesi yönteminin son aşaması olan verinin analiz edilmesi ise kendi içinde analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, sayısallaştırma ve verinin kullanılması olmak üzere beş adım izlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu adımlarda yapılanlar aşağıda başlıklar halinde açıklanmaktadır:

1. Analize konu olan veriden örneklem seçme aşamasında, öğretim programı içerisinde, yaratıcılık unsurlarını incelemek amacıyla, bilişsel alan kazanım, gösterge ve açıklama başlıklarına odaklanılmıştır.
2. Kategorilerin geliştirilmesi aşamasında, yaratıcılığın alt boyutlarına odaklanılmıştır. Bu boyutlar, akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme boyutlarıdır.
3. Analiz biriminin saptanması aşamasında, okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlara ulaşıldığını anlamayı sağlayacağından göstergeler dikkate alınmaktadır. Açıklamalar bölümü, göstergelerde verilen mesajı aydınlatmak için yardımcı olarak başvurulmaktadır. Her bir gösterge akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme boyutları açısından değerlendirilmektedir.
4. Sayısallaştırma aşamasında, ilgili göstergenin yaratıcılık boyutlarını destekleme durumuna göre 1 puan verilmekte; bu durumda dört boyutun tümünü destekleyen bir göstergenin puanı 4 olarak sayılmaktadır.

Doküman inceleme sürecinin tamamlanmasıyla, kazanım göstergelerinin, yaratıcılığın boyutlarını destekleme durumlarından aldıkları toplam puan, alınabilecek maksimum puana oranlanarak bir değer elde edilecektir. Elde edilen bu değer düşük-orta-yüksek olarak tanımlanacak değer aralıklarından hangisine denk geldiği belirlenerek ulaşılabilecek sonuçlara dayalı tartışma ve yorumlar yapılacaktır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretim programında yer alan bilişsel alan kazanımlarının yaratıcılık vurgusunun orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, bilişsel kazanımların çocukların yaratıcılıklarını beklenen düzeyde teşvik etmiyor olduğu düşünülmektedir. Çocukların yaratıcılığını etkileyen aile, çevre, okul gibi pek çok etken olabilir. Öğretim programı, çocuğun yaratıcılığı için tek etken olmasa da öğretmene yol göstericiliği açısından okul ayağının önemli bir yerinde durmaktadır.

Yaratıcılık kavramına, onu oluşturan akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme boyutlarına göre bakıldığında, okul öncesi öğretim programı bilişsel alan kazanımlarının akıcılık boyutunu yüksek düzeyde; esneklik, özgünlük ve zenginleştirme boyutlarını ise düşük düzeyde teşvik ediyor olduğu görülmüştür. Roberts (2003), bilimsel süreç basamakları ile yaratıcılık basamaklarının birbirini destekleyen süreçler olduğunu belirtmektedir (akt. Aktamış ve Ergin, 2017). Yaratıcılığın özellikle esneklik ve özgünlük boyutlarının, bir probleme farklı türde ve benzersiz cevaplar oluşturabilme açılarından bilim üretmedeki önemi düşünüldüğünde, bu boyutların eksikliğinin, gelecekte var olması istenen üretken bireyleri yetiştirmede olumsuz bir etki yaratacağı söylenebilir.

Öğretim programında yer alan bilişsel alan kazanımları incelendiğinde, kazanımların dili ile ilgili birtakım durumlar dikkat çekmiştir. Yaratıcılığın tüm boyutlarını destekleyen kazanımlarda; «dikkatini çeken ..., ... tahminini ..., ... önerir, ...olası nedenler/sonuçlar, ...» gibi çocukların dikkat ve görüşlerini talep eden ifadeler yer almaktadır. Yaratıcılığın hiçbir boyutunu desteklemeyen kazanımlarda ise «verilen ..., gösterilen ..., istenen ..., belirtilen ..., modele bakarak ..., yönergeye uygun ...» gibi sınırlayıcı ifadeler yer almaktadır. Çocuğa özgür alan tanıyan ve sınırlayıcı ifadelerin yer almadığı kazanımların yaratıcılığı daha çok teşvik ediyor olduğunun gözlenmesi, öğretim programlarının dil açısından güncellenmesi ile ilgili bir önerinin de oluşmasını sağlamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcılık, bilimsel yaratıcılık, okul öncesi eğitim programı

### Kaynakça

Aktamış, H., Ergin, Ö. (2007). Bilimsel Süreç Becerileri ile Bilimsel Yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33, 11-23.

Diñç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7-25.

MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı - 2013*, Ankara (<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>)

O'Connor, D. (2012). Creativity in childhood: The role of education. *8th Global Conference: Creative Engagements Thinking with Children*.

Özerbaş, M. A. (2011).Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3) 675-705.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yuvacı, Z. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Alan 6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenlerinin ve Sınıf Ortamlarının Yaratıcılıklarına Göre İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



## Okul Öncesi Öğrencileri ile Arı Temalı STEM Uygulaması ve Yansımaları: Ballı Kurabiyeler

Hilal Çetin, Çiğdem Karakaya Akçadağ

MEB

### Problem Durumu

Günümüzde insanların doğaya olan temasının azaldığı bilinmekte ve bir sorun olarak ele alınmaktadır. Doğal alanların azalması yapılaşmanın artması, iş dünyası, trafik, teknoloji gibi etkenler çocukların yaşantılarına yansımakta ve bunu değişime uğratmaktadır (Freuder, 2006). Doğayla teması az olup yeterince ilişki kurma fırsatı bulamamış nesiller, doğa ile ilgili konuları okulda teorik olarak öğrenmekte; çevre sorunları ağırlıklı olan bu konular öğrencilerin doğayı tehlike içeren bir yer olarak görmelerine sebep olmaktadır. Bu şekilde çocuklarda doğa korkusu, diğer adıyla ekofobi oluşmaktadır; oysa insanların doğasında doğayı sevgisi, diğer adıyla ekofili bulunmaktadır (Sobel, 1999). Bu anlamda, doğadan uzaklaşma bir problemdir ve bu problem beraberinde, çocukların yeni, ilginç veya şaşırtıcı bir şeyle tanıştıklarında duydukları hayret duygusunu kaybetmeyi getirir (Dahlgren & Szczepanski, 1998). Sobel (1999)'e göre, çocuğun doğadan uzaklaşma problemi ancak ve ancak doğada yapılacak etkinliklerle çocuk ve doğa arasında doğrudan ilişki sağlamakla çözülebilir.

Çocuklarda doğal çevreye olumlu tutum kazandırmak için onlara, erken yaşta verilecek eğitimler ve yaşantılar en etkili yoldur (Basile, 2000; Wilson, 1996). Erken çocuklukta, çevre algısı komşuluklara dayanmakta; istek ve hayal güçleri doğrultusunda bir biçim almaktadır (Şahin, 2008). Bu bağlamda, çocukların yakın çevrelerinde neler olup bittiğinin, çocuğun neler deneyimlediğinin önem taşımakta olduğu söylenebilir. Yakın çevre ve yerel topluma dayalı verilen çevre eğitimleri yer temelli eğitim olarak anılmakta; bu yalnızca bulunulan yer değil aynı zamanda toplum üyelerinin de öğrenme ortamındaki varlığını kapsamaktadır (Sobel, 2005).

Erken yaşlarda merak unsuru ön planda olan çocuklarda bilim eğitimi yeni deneyim kazanmayı ve bilgiler edinmeyi desteklemekte, bilim konusunda olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır; eğitimcilerin çocukların ihtiyacı olan zamanı onlara tanıması gerekmektedir (Ayvacı ve Yurt, 2016). Günümüz dünyasının bilimsel anlamda üreten ve sorgulayan yaratıcı bireylere ihtiyaç duyduğu düşünüldüğünde; eğitimciler tarafından tanınacak bu zamanın, çocukların bilgiye dayalı üretim yapabilmelerini de destekleyeceği düşünülmektedir. Birçok araştırmacı, bir probleme farklı açılardan bakarak yaratıcı ve pratik çözümler üretebilmeyi sağlamanın STEM (science: fen, technology: teknoloji, engineering: mühendislik, mathematics: matematik) eğitim yaklaşımından geçtiğini savunmaktadır (MEB, 2016). STEM eğitim yaklaşımı hayal etme, tasarlama, doğaç yapma (doğru fikri bulma, eğer fikir o problemi çözmezse, genelleştirme yapmadan ısrarını devam ettirerek diğerini deneme) ile öğrencilerin bir ürün ortaya çıkarmalarını hedefleyen bir öğrenme yaklaşımıdır (MEB, 2019). Türkiye'de STEM eğitiminin önemsenmesine rağmen bu konuda gelişmiş ülkelere göre teorik ve uygulama bazında daha fazla çalışma yapılmasına, STEM eğitime öğretim programlarının yalnızca amaçlar kısımlarında değinmek yerine okul öncesinden başlayarak tümüyle öğretim programlarına yansıtılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, bir köy okulunda öğrenim gören okul öncesi öğrencilerinin, buldukları bölgede ekonomik ve endemik anlamda önemli bir tür olan arılar konusunda farkındalıklarını artırmak ve tutumlarını geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, bir STEM (science: fen, technology: teknoloji, engineering: mühendislik, mathematics: matematik) eğitim uygulaması planlanmış, uygulanmış ve bu uygulamanın yansımaları farklı açılardan ortaya konmuştur.

Okul öncesi öğrencilerinin arı temalı STEM eğitimine tabi olmalarının, öğrencilerin hem doğayla temas etmesi ve yaşadıkları bölgede yerel bir tür olan yığılca arısı (Apis mellifera) ve onun ürünleri hakkında bilgi sahibi olmaları, hem de fen, teknoloji, matematik ve mühendislik konularında bilgi ve beceri kazanmaları açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

### Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma yöntemi olan eylem araştırması ile desenlenmiştir. Eylem araştırması, araştırmacının kendi alanındaki özel bir durumu ele alma, sorunları belirleme, tespit edilmiş özel bir soruna çözüm bulmak gibi durumlar için kullanılabilir. Bu çalışmada eylem araştırması kullanılmasının nedeni, çalışmanın bir öğretmen tarafından, çalıştığı yörenin bir problemine dikkat çekerek kendi öğrencilerinin bu problem ile ilgili farkındalıklarını artırmak ve tutumlarını geliştirmek üzere bir eğitim süreci planlaması ve bunu değerlendirmesinden dolayıdır. Araştırma kapsamında, okul öncesi eğitimine devam eden, 4-5 yaş aralığındaki 7 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 16 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma süreci 5 gün devam etmiş, her günün sonunda aynı zamanda

okul öncesi öğretmeni olan araştırmacı tarafından günlük tutulmuştur. Araştırmada ayrıca, STEM eğitim süreci öncesi ve sonrasında, öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik becerilerini yansıtan yarı yapılandırılmış gözlem formu doldurulmuştur. STEM eğitim süreci tamamlandığında, öğrencilerin süreçle ilgili birer resim çizmeleri istenmiş ve çizdikleri resimlerin açıklanması istenerek notlar alınmıştır. Veri toplama araçları oluşturulduktan sonra, geçerliliğini sağlamak amacıyla konunun uzmanı olan 3 bilim insanı tarafından değerlendirilerek son şeklini almıştır. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi ve resim analizi teknikleri ile çözümlenerek çeşitli bulgular elde edilmiştir. Analiz aşamasında, veriler 2 araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, kodlanan veriler araştırmacıların bir araya gelmesiyle ortak kategoriler belirlenerek ifade edilmiştir. Çalışma bulguları, STEM eğitimi bileşenleri ve bilişsel, duyuşsal, devinışsel kazanımlar olmak üzere iki boyutta incelenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin doğaya yaklaşımı konusunda belirgin bir fark olduğu gözlenmiştir. Sınıf dışı eğitimin bir parçası olan yer temelli öğrenmenin bir çıktısı olarak öğrencilerin, kendi bölgelerindeki yerel bir tür olan yığılca arısı (*Apis mellifera*) konusunda yoğun bir bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yığılca arısı (*Apis mellifera*) ve diğer arılar ve hatta bazı böceklerle karşı olumlu tutum sergilemeleri dikkat çekmektedir. STEM eğitim süreci kapsamında öğrencilerin özellikle tasarım ve mühendislik konusunda elde ettikleri beceriler göze çarpmaktadır. Fen bilimleri açısından yığılca arısı (*Apis mellifera*) hakkında edindikleri bilimsel bilgilerin yanı sıra matematik konusunda da gelişim gösteren öğrencilerin, yığılca arısının ürünü olan bal üzerinden yapmış oldukları ballı kurabiye ürünlerini kendi imkanları ile pazarlayarak alışveriş deneyiminde bulunmaları, 21. yüzyıl becerilerinden özellikle iletişim ve girişimcilik konusunda da beceri kazandıklarını gösterdiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** STEM Eğitimi, sınıf dışı eğitim, okul öncesi eğitim

### Kaynakça

- Ayvacı, H. Ş., Yurt, Ö. (2016). Çocuk ve Bilim Eğitimi, *Çocuk ve Medeniyet*, 2016 (1), 15-28.
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32 (1), 21–27.
- Dahlgren, L. O. & Szczeplanski, A. (1998). *Outdoor Education-Literary Education and Sensory Experience*, Linköping. Kinda Education Center.
- Freuder, T. G. (2006). *Designing For The Future: Promoting Ecoliteracy in the Design of Children's Outdoor Play Environments*. Yüksek Lisans Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, VA.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). *STEM Eğitimi Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). *Kazanım Merkezli STEM Uygulamaları*. MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Sobel, D. (1999). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*. The Orion Society. Great Barrington, MA.
- Sobel, D. (2005). *Place-based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Şahin, B. (2008). *"Büyük Bir Ev İstiyorum" - "Evimde Havuz Olmasını İstiyorum": Okul Öncesi 6 Yaş Grubu Çocuklarının Çevre Kavramını Algılayışları*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

## 48-72 Aylık Çocukların Kavram Gelişimlerinin İncelenmesi

Nilüfer Kuru, Hilal Karakuş, Berrin Akman

Siirt Üniversitesi, Sinop Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi

### Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, çocuğun aktif olarak temel kavramları kazandığı ve kavram gelişiminin en hızlı olduğu dönem olması sebebiyle kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde çocukların kazanmış oldukları beceriler, onların okula hazırlanışlıklarını ve okul yaşamlarını dolayısı ile hayat boyu kullanacakları bilgilerin ve kavramların temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların sistematik ve planlı eğitim-öğretimle karşılaştıkları formal eğitimin ilk kademesi olması nedeniyle çocukların kavram öğrenmelerinin tesadüflere bırakılmaması açısından önem teşkil etmektedir.

Kavramlar deneyimi organize etmenin verimli bir yoludur. Çocuklar kavramları kategorize edemezlerse deneyimleri bellekte tutulamayacak kadar çok nesnelere, özellikler ve olaylarla dolu olacağı bilinmektedir. Bebeklik döneminden itibaren çocuklar, yetişkinlerinkine oldukça benzer şekilde kategoriler oluştururlar. Bebekler daha konuşmaya başlamadan önce yüzler, konuşma sesleri, duygusal ifadeler, renkler, nesnelere, hayvanlar ve modeller arasında kategoriler oluşturma becerisine sahiptir. Örneğin 18 aylıkken çocukların çoğu kelime dağarcığı oluşturmaya başlamakta iken 4 yaş itibarı ile ise kavram oluşturma yeteneklerinde belirgin bir gelişme görülmektedir.

Bu durum kavram gelişimi ve yetkinliğinin gelişmesinin, gelişimsel süreçlerle de (bilişsel süreçler vb.) ilişkili olduğunu göstermektedir. Artan ve çeşitlenen deneyimler ve bilişsel süreçlerin gelişimi ile beraber çocuklar kavramlar arası benzerlik ve farklılıkları ayırt etmede daha başarılı olabilmektedir.

Çocuklarda kavram gelişimi tanıma, adlandırma, eşleştirme, sıraya dizme, gruplama ve ayırt etme şeklinde gerçekleşmektedir. Bu kavramlar arasında çocuklar ilk önce şekilleri tanırlar, daha sonra çocuklara bir şekil gösterildiği zaman şeklin adını söyler, şeklin benzerini bulur, nesnelere büyüklük, şekil, renk vb. özelliklerine göre sıralamaya başlar veya nesnelere renk, biçim, boyut ve şekillerine göre gruplar. Son olarak ise çocuklar benzer nesnelere farklı olan özellikleriyle ayırt etmeye başlarlar. Çocukların kavram gelişimindeki konusundaki deneyimleri kuşkusuz onların dünyayı tanıma, algılama ve deneyimleme becerileri ile paralellik göstermektedir. Bu noktada yetişkinlerin çocuğun içinde bulunduğu dünyayı tanıma ve anlamadaki rolü göz ardı edilemez. Diğer bir ifade ile çocukların gelişimi ve eğitimi konusunda en az onlara bakım sağlayan (ebeveynler gibi) kişiler kadar bilgili ve deneyimli eğitimcilerin desteği de çocuğun genel anlamda tüm gelişim alanlarına özel olarak ise kavram gelişimlerine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle, kavram gelişimlerinin temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminden itibaren çocukların kavram gelişimlerine etki edeceği düşünülen faktörlerin belirlenmesi oldukça önemlidir.

### Yöntem

Nicel araştırma deseninde olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi anaokullarında ve anasınıflarından, kurum anaokullarından her bir sınıftan random yoluyla beş öğrenci seçilerek oluşturulmuştur. Toplam 350 çocuk çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu aşamalı örnekleme ile seçilmiştir. Bunun sebebi ilk önce okulların, daha sonra çocukların seçilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okullar uygun (ulaşılabilir) örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmanın amacına çeşitli sebeplerle uygun olan örnekleme yöntemidir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklar ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, tanımlanan evrendeki her bir bireyin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve birbirinden bağımsız olması işlemidir. Araştırmanın verileri Bracken (1984) tarafından geliştirilen ve ilk kez ülkemize uyarlama çalışması Akman (1995) tarafından yapılan "Bracken Temel Kavram Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu" kullanılarak toplanmıştır. Çocukların temel kavram gelişimlerini değerlendirmek için geliştirilen, "Bracken Temel Kavram Ölçeği (Bracken Basic Concept Scale)" 2 yaş 6 ay ile 7 yaş 11 ay arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. Ayrıca çocuklar ve aileleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş demografik bilgi formu kullanılmıştır. BBS-R; "renkler (11 madde), harfler (15 madde), sayılar/sayma (19 madde), boyut (12 madde), karşılaştırma (10 madde), şekil (20 madde), yön/konum (65 madde), bireysel/sosyal farkındalık (38 madde), yapı/materyal (31 madde), miktar (49 madde) ve zaman/sıralama (37 madde)" olmak üzere toplam 11 alt boyuttan ve 307 maddeden oluşmaktadır. Okullarda araştırmayı yapabilmek için gerekli resmi izinler Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve okullardan alınmıştır. "BBS-R" çocuklara birebir uygulanmış ve uygulama süresi çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine göre farklılık göstermiş,

yaklaşık olarak 30-45 dakika sürmüştür. Çocukların dikkatlerinin dağılmaması için çocuklar okulda uygun olan sessiz bir ortama götürülmüştür. Ölçekteki resimler çocuklara gösterilerek sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Çocuklar ölçekte bulunan alt testlerdeki maddelere alt alta üç kez yanlış cevap verdiklerinde o alt test bırakılmış ve bir sonraki alt teste geçilmiştir. Demografik bilgi formunda; çocukların yaşı, cinsiyeti, devam ettikleri okul öncesi kurumlarının türü ve çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumlarına gidip gitmediği, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bracken Temel Kavram Ölçeği (BBCS-R) kullanılmış ve araştırmada çocukların BBCS-R'den aldıkları toplam puan ve ölçeğin alt boyutlarından edinilen puanlar, araştırmada bağımsız değişken olarak ele alınan faktörler ışığında incelenmiştir. Araştırmada çocukların kavram gelişimleri; çocukların cinsiyeti, yaşı, devam ettikleri okul türü, daha önce okul öncesi eğitimi alıp almama durumları ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi gibi değişkenler ışığında incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 24 paket program aracılığı ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin kavram puanı üzerindeki etkileri t-testi ve ANOVA ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; çocukların kavram gelişimlerinin çocukların cinsiyetine göre farklılık göstermediği, çocukların yaşına, devam ettikleri okul türüne, daha önce okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarına ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi eğitim, kavram gelişimi, erken çocukluk dönemi

### **Kaynakça**

- Beyazıt, U., & Ayhan, A. B. (2020). Concept development in early childhood. *Elementary Education Online*, 19(2), 1091-1104.
- Bracken, B. A., & Panter, J. E. (2011). Using the Bracken Basic Concept Scale and Bracken Concept Development Program in the assessment and remediation of young children's concept development. *Psychology in the Schools*, 48(5), 464-475.
- Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L., & Cantin, G. (2020). Examination of the Quality of Interactions as Observed in Childcare Centers and Reported by Early Childhood Educators. *SAGE Open*, 10(2), 2158244020932914.
- Üstün, E., & Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Wright, R. (1996). Concept development in early childhood mathematics: Teachers' theories and research. In *Mathematics for tomorrow's young children* (pp. 258-271). Springer, Dordrecht.

## Çocukların Duygularla Baş Etme Becerilerinin Bir Alan Gezisi Bağlamında İncelenmesi

Yakup Yıldırım, Feyza Nur Çetin

Akdeniz Üniversitesi, Amerikan Kültür Kreş ve Gündüz Bakımevi

### Problem Durumu

Her insan doğduğu andan itibaren hayatta karşılaştıkları zorluklarla baş etmekte ve birey olmak için bir uğraş vermektedir. İnsanın bu süreçte kazanması gereken on temel yaşam becerileri vardır. Bunlar; Karar verme becerisi, Eleştirel düşünme becerisi, Öz farkındalık, Problem çözme becerisi, Etkili iletişim becerisi, Empati yeteneği, Stresle baş etme becerisi, Yaratıcı düşünme becerisi, Kişilerarası ilişki becerisi ve Duygularla baş etme becerisidir (Yıldırım ve Temel, 2018).

Frijda ve Mesquita (1994)'ya göre duygular; bireyin, çevresinde olan durumların onda yarattığı anlamların bilişsel temsilleridir. Duygusal düzenleme, bireyin maruz kaldığı durumlarda duygusal uyarılmışlığını düzenleyebilme becerisidir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Hem olumlu hem de olumsuz duyguların düzenlenmesini içermektedir.

Duygu düzenleme süreci, duygusal tepkilerin yoğunluğunun ve sıklığının düzenlenmesini ve duruma uygun yeni duyguların ortaya konulmasını içerir. (Cole ve ark., 1994). Çocukların gün içinde yaşadıkları ; hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenme, öfke patlamaları ve huysuzluk nöbetleri geçirme, hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyememe gibi davranışlar duygu düzenleme ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. (Liew, Eisenberg, ve Reiser, 2004).

Çocukların duygularını düzenleme becerisi arttıkça yaşanan olaylarda yaşadığı öfke, neşe ve korku gibi duygularındaki yoğunluğun azaldığı, davranışlarını kontrol etmesinden dolayı sosyal alanlarda daha başarılı olduğuna dikkat çekilmiştir. (Kochanska ve Knaack, 2003). Hodgson ve Wertheim (2007)'e göre bireyin duygularını tanıması, özümlemesi, anlaması ve düzenlemesi duyguları yönetme becerisinden kaynaklıdır. Buna ek olarak stres kaynaklı yaşanan durumlarda ifade edilen duyguların iyi yönetilememesi, davranışsal problemlere yol açma konusunda risk oluşturabilmektedir. (McCarty vd.,1999).

Lewis (1993), duyguları yönetme becerisini bazı süreçlerle kuramsal olarak açıklamıştır. Bu süreçler, fizyolojik tepkileri fark ederek duyguları etiketleme ve duyguları ifade ederek başa çıkma şeklindedir. Duyguları yönetme ve düzenleme becerileri bireyin gelişim dönemleri boyunca kişinin psikolojik sağlığını ve kişilerarası ilişkilerini etkilemede oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada altı yaş grubu çocukların, duygularını tanıma, anlamlandırma, duygularını özgün bir şekilde ifade edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme, olumsuz duygular karşısında duygularını kontrol edebilme ve bu süreçte kullandığı çözüm yollarını tespit etmek amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırma nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar genel olarak başarı, tutum, öz-yeterlik gibi durumları ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır. Pilot çalışma olarak kullanılarak belirlenen durumun tespitinin sağlanması ve bir davranışın düzeyinin ölçülmesi amacıyla da kullanılabilir (McMillan ve Schumacher, 2014). Betimsel araştırmada amaç yapılan görüşme ve gözlem sonuçlarıyla elde edilen verilerin belirlenen temalara göre sınıflandırılarak, özetlenmesi ve yorumlanmasıyla okuyucuya aktarılmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Antalya il merkezinde özel bir anaokulunda eğitim alan 6 yaş grubu çocuklardan oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve duygularla baş etme becerilerine yönelik on farklı davranış özelliği içeren üçlü likert tipi kontrol listesi ve gözlem formu ile toplanmıştır. Veriler analiz edilirken çocukların duygu durumlarına göre en fazla gösterdikleri duygularla baş etme becerileri listelenmiş ve hangi durumlarda hangi beceriyi daha çok sergiledikleri sunulmuştur.

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde çocukların araştırmacılar tarafından verilen duygu durumlarına yönelik olarak gösterdikleri duygularla baş etme becerileri süreç içerisinde kontrol listesindeki görülme sıklığına göre "evet", "bazen" ve "hayır" şeklindeki durumlar kapsamında birden üçe kadar (1= Beceri Görülmedi, 2= Beceri bazen görüldü, 3= Her zaman beceri görüldü) olan işaretlemelerle kodlanmış ve buradan elde edilen veriler gözlem formunda yer alan bilgilerle desteklenmiştir. Tüm çocuklardan elde edilen kontrol listesindeki verilerin tek tek dökümü yapılarak çocukların hangi duygu durumunda hangi duygularla baş etme becerisini hangi düzeyde sergiledikleri incelenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sürecinde okul öncesi çocuklarla yapılan etkinlik kapsamında çocukların stresle baş edebilmek için on bir tane çözüm bulunduğu tespit edilmiştir. Bunlardan bazıları; Odamda yalnız kalırım, su içerim, şarkı söylerim, hayvanımla oynarım, bir şekil çizer ve onun köşelerini sayarım, stres topuyla oynarım gibi çözümlerdir.

Çalışma sonucunda çocukların bir haftalık gözleminde duygularla baş etme beceri düzeyi kontrol listesi tutulmuş ve çocukların duygularıyla ilgili on davranış özelliklerini kullanım durumları belirlenmiştir. Bu davranış özelliklerinden çocuklarda en fazla görülenleri, Duyuşsal özelliklerini bilir, başkalarının duygularını anlar, duygularını ifade ederken jest ve mimiklerini kullanır. Çocukların çevresi ile iletişimde kendi ve karşısındaki kişinin duygularını anlamlandırabildiği, ona uygun duygularını ifade edebildiği tespit edilmiştir.

Çocuklarda nadir görülen davranış ise olumsuz duygu yaşadığı zamanlarda kontrol kutusuna bakma davranışdır. Çocukların çoğunlukla olumsuz duygularını kontrol etmede çözüm aramadıkları ve etkinlik sırasında oluşturmuş oldukları duygu kontrol kutusunu nadir kullandıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, yaşam becerisi, duygularla baş etme becerisi

## Kaynakça

- Cole, P., Michel, M., & Laureen O'Donnell Teti. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 73-100. doi:10.2307/1166139
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. Retrieved June 15, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/3696639>
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (1994). *The social roles and functions of emotions*. S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.) içinde, *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (p. 51–87). American Psychological Association.
- Hodgson, L. K., & Wertheim, E. H. (2007). Does good emotion management aid forgiving? Multiple dimensions of empathy, emotion management and forgiveness of self and others. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24(6), 931–949. <https://doi.org/10.1177/0265407507084191>
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: antecedents, correlates, and consequences. *Journal of personality*, 71(6), 1087–1112. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106008>
- Lewis, M. (1993). Self conscious emotions: Embarrassment, pride, shame and guilt. M., Lewis & M.J., Haviland (eds) içinde, *Handbook of emotions* (ss.563- 575). New York: The Guilford Press.
- Liew, J., Eisenberg, N., ve Reiser, M. (2004). Preschoolers' effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(4), 298-319. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.06.004>.
- McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Goelitz, J., & Mayrovitz, H. N. (1999). The impact of an emotional self-management skills course on psychosocial functioning and autonomic recovery to stress in middle school children. *Integrative physiological and behavioral science*, 34(4), 246–268. <https://doi.org/10.1007/BF02688693>
- McMillan, J. W. ve Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. ve Temel, Z. F., (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Yaşam Becerileri Eğitimi*, Z. Fulya Temel ve Neriman Aral (Edt.) içinde, *Gelişimsel Destek Programları* (s. 202-221). Hedef Cs Yayıncılık, Ankara.



## Okul Öncesi Öğretmenlerinin İklim Değişikliğinin Nedenleri ve Sonuçları Hakkındaki Görüşleri

Berat Ahi, Setenay Buket Öztürk

Kastamonu Üniversitesi

### Problem Durumu

İnsanoğlunun çevre ile olan ilişkisi insanlık tarihinin başladığı zamanlara dayanır. Günümüzdeki çevre ve çevre sorunları düşünüldüğünde o zaman yaşanan problemlerle bugünün aynı olmamasının temel sebepleri arasında nüfus ve yaşam alanları arasındaki farklar sayılabilir. Zaman ilerledikçe artan nüfus, üretilenden fazla tüketim ve verimli toprakların insanların yaşayabileceği alanlara dönüştürülmesi kentleşme sürecini başlatmış ve çevre sorunlarını beraberinde getirmiştir (Akgün, Doruk, Tokur, 2017). Geçmiş zamandan bu yana insanların bilinçsiz davranışları, sadece yaşanan bölgedeki çevreyi etkilemekle kalmayıp, yakın çevreden başlayarak tüm dünyanın kaynaklarını olumsuz etkileyerek doğanın tahribine neden olmuştur (Çabuk, 2019). Yüzyıllık süreç içerisinde çevre üzerinde olan tahribat; atmosferi, karayı, okyanus ve buzulları etkileyerek küresel iklim değişikliğine sebep olur. Yeteri miktarda bulunmayan doğal kaynakların bilinçsiz kullanımı sonucunda geri döndürülemez tükenişler yaşanmaktadır. Bu da o dönem yaşayan insanları ve gelecek nesilleri kaynak kullanımından yoksun bırakmaktadır (Foster, Madgof, 2014). Atmosferde kendiliğinden bulunan karbondioksit ve metan gazlarında başta fosil yakıt kullanımı olmak üzere enerji tüketimi, endüstriyel ve sanayi faaliyetler ve insan temelli sebeplerden dolayı son dönemlerde artış gözlenmektedir. Atmosferde kendiliğinden bulunmayan, insan hayatını tehlikeye atan, içinde çeşitli zehirli kimyasallar barındıran kloroflorokarbon (CFC) gazının da son dönemlerde arttığı tespit edilmiştir (Aydın, 2014). Tüm bu yaşanan gelişmeler biyosferdeki tüm canlıları tehlikeye atmakta ve bu nedenle geniş katımlı kararlar alınmaya zorlanmaktadır.

Eğitim alanında çevre bilincinin arttırılmasına yönelik çabalar incelendiğinde çeşitli faaliyet, konferans, protokol vs. yapıldığı görülmüştür. Örneğin; 21 Mart 1924 tarihinde yürürlüğe giren BM İklim Değişikliği ve Çevre Sözleşmesi, Kyoto Protokolü, Paris Anlaşması vb. örnek olarak gösterilebilir (İğci, Çobanoğlu, 2019). Günümüzde iklim değişikliği, iklim değişikliğinin sebepleri ve gerek tabiata gerekse insanlara olan etkileri tüm dünyadaki devletlerin ilgi alanlarına girmeye başlamıştır (Aydın, 2014). Bölgesel yaşanan sel, taşkın, erozyon, orman yangınları buzulların erimesi gibi doğal afetler ve son yüzyıllarda yaşanan anormal sıcaklıklar alınacak olan önlem ve tedbirlerin gerekliliğini arttırmaktadır. Alınacak önlem ve tedbirlere yarının geleceği olan çocukların eğitilmesiyle ve çevre bilincinin duyumsatılmasıyla başlanmalıdır.

Çevre eğitiminin önceliği çocuklara doğayı tanıtmaya, koruma ve sevdirmeye davranışlarını kazandırmaktır. Çevre eğitimi sadece teorik bilgilerle sınırlı kalmayıp, bu bilgileri insanların davranışlarına yansıtılabilmektedir. Çevre eğitiminde çocukların öğrenmesini sağlayarak kalıcı bir davranış kazandırırken bireylerin, herhangi bir sorun karşısında aktif rol alarak çözmesi temel hedefleri arasındadır (Şimşekli,2004). Çevre eğitimi, gün geçtikçe değişen dünyanın yapısına, dönemin yaşanan problemlerine uygun olarak şekillenmekte ve eğitim kurumlarında çeşitli ders kapsamında örgün olarak yer almaktadır (Alım, 2006). Son dönemlerde doğal kaynakların tükenmesiyle popüler ivme kazanan 'iklim değişikliği' hususunda, uygulanan çevre eğitimi programlarında biliş, duyuş ve davranış değişikliği sağlanması gerekir (Özdemir, 2007).

Okullar toplulukların önemli bir parçasını oluşturduğu için, toplumu değiştirmek ve geliştirmek isteyen devletlerin yapacağı en iyi yatırım öğretmenlere olur. Öğretmenlerin, öğrencilerin çevre ile ilgili beklentilerini karşılayan ve bu nedenle programlarında 'çevre ve çevre sorunlarını' içeren temalara yer vermesi gerekir (BITSO,2006). Teorik dersler, çevresel öğrenme merkezleri gibi resmi derslerin yanında uygulamaya dayalı olan; ilçe ve şehirdeki milli parklar, ulusal yaban hayatı sığınakları, botanik bahçeler, hayvanat bahçeleri, müzeler vs. öğrenci katılımı ile derslere dönüştürülebilir. Öğretmenler öğrencilerinin çevre bilgisi konusunda derinlemesine tahlilde bulunmalı, sonuçlar üzerinde bütünlük program ile gelişim sağlamalıdır (DIGBY, 2012). Zaman ilerledikçe dünya üzerinde yaşanan iklim değişikliklerinin temelinde insan davranış ve tutumları olduğu varsayılırsa, günümüz çocuklarının olumlu tutum ve davranış kazandırmak, dünya üzerinde yaşayan tüm canlılar ve kaynaklar için ne kadar önemli olduğu görülmektedir(Aksan, Çelikler, 2013). Özellikle erken çocukluk döneminde gelişimsel dönemlerine uygun olarak dış dünya ile empati kurulması sağlanarak çocukların, yaşanan problemlere ve çevreye duyarlı hale getirmek öğretmenlerin esas amaçlarındandır (Sobel,2019). Bu noktadan hareket edildiğinde öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin iklim değişikliği hakkındaki temel görüşlerinin öğrenilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin iklim değişikliği hakkındaki çizimlerinde hangi kodlar kullanılmıştır?

- Okul öncesi öğretmenlerinin iklim değişikliğinin nedenleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin iklim değişikliğinin sonuçları hakkındaki görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Yapılan bu araştırma okul öncesi öğretmenlerin iklim değişikliğinin nedenleri ve sonuçlarının neler olduğunu anlamaya yönelik olarak yapılmıştır. Bu amaç kapsamında söz konusu araştırmada fenomenografik temelli bir anlayış yürütülmüştür. Söz konusu anlayış 1970'li yıllarda ortaya atılmıştır. Fenomenografik araştırmalar doğrudan bir fenoma yönelik yürütülmez (Larsson & Holmström, 2007). Fenomenografik araştırmalar bir grup insanın ilgili fenomu nasıl anlamlandırdığını çeşitli yollarla ortaya koymayı amaçlar, bu yaklaşıma göre fenom farklı kişiler için farklı anlamlar içerebilir ve önemli olan bunun nasıl olduğunun anlaşılmasıdır (Larsson & Holmström, 2007; Richardson, 1999). Fenomenografik yöntemin yürütülebilmesi için de çiz ve anlat tekniği kullanılmıştır. Karma araştırmalarda iki farklı yöntemle veri toplanabilir (Kalvaitis ve Monhardt, 2012). Bu araştırmanın verileri okul öncesi öğretmenlerinin çizimleri ve çizimleri ait anlatılardır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu şehir merkezinde yer alan dört anaokulu ve 13 anasınıfında okul öncesi öğretmenliği yapan 61 öğretmen oluşturmaktadır.

### Süreç (Procedures)

#### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması için toplam 17 okulla iletişime geçilmiştir. Her okulda önce yönetim biriminden sonra öğretmenlerden izinleri alınmıştır. Alınan izinlerin ardından her okulda veri toplama işleminin yapılabilmesi için okul içerisinde ısı, ışık ve fiziksel imkânlar açısından uygun ortamlar oluşturulmuştur. Çizime ait veriler toplu oturumlarda grupça toplanmıştır. Bu veriler her grup için ortalama 21 dakikada toplanmıştır. Çizimlere ait sözel anlatılar için ise öğretmenler araştırmacılar tarafından hazırlanan ortama davet edilmiş ve burada teke tek görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler video kayıt izni alınmadığından yazılı metne dönüştürülmüştür. Bu işlem görüşme sırasında yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 17 dakika sürmüştür.

Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından A4 kağıdı ebatlarında bir veri toplama aracı tasarlanmıştır. Bu aracın üst bölümünden 18 X 12 santimetrelilik alan ayrılmıştır. Bu alana öğretmenlerin çizimlerini yapmaları istenmiştir. Kalan alt bölüme de katılımcılarla yapılan görüşme yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Böylece her katılımcıya ait görseli ve görüşmeyi kayıt altına alan bir veri toplama aracı elde edilmiştir.

Araştırmanın geçerliği ile ilgili önemli sorunlardan birisi öğretmenlerin araştırma problemini net bir şekilde anlamalarıdır. Bunun için araştırma problemini katılımcılara uygun olarak en iyi yansıtabilecek yönergenin hazırlanmasına çalışılmıştır. Farklı alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılara verinin görsel boyutunu elde etmek amacıyla “*Sznce iklim değişikliğinin nedenleri nelerdir?*” ve “*Bu nedenlerin sonuçları neler olabilir?*” şeklinde yönerge sunulmuştur. Yazılı veriler içinde katılımcılarla “*İklim değişikliğinin nedenleri nelerdir?*” ve “*İklim değişikliğine ait belirttiğiniz neden ne gibi sonuçlar doğurmaktadır?*” yönergeleri sunulmuştur.

#### Verilerin Analizi

Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada çizimler ele alınmıştır. Çizimlerde ortaya çıkan kodlar istatistiksel işlemlere tabi tutulması için sayısallaştırılmıştır. İkinci aşamada ortaya çıkan kodlar belirli alt kategoriler altında toplanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler, çeşitli bitki ve hayvanlara, parfüm, bina, araba gibi yapay unsurlara, güneş, bulut, dağ gibi abiotik öğelere yer vermişlerdir. Bu öğeler arasında en sık kullanılan çizim dumanıdır. Öğretmenlerin en çok çizdiği yapay çevre kapsamında bulunan duman, %64,4 oranında 38 öğretmen tarafından resmedilmiştir. Bu dumanlar araba, ev ve fabrikadan kaynaklı olarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin %45,7 'si araba, %42,3'ü ev çizimleriyle dumanı ilişkilendirmiştir.

Öğretmenlerin iklim değişikliğine neden olarak belirttiği maddeler incelendiğinde %76,2'sinin karbon maddeler olarak belirtmiştir. Fabrikalardan ve evlerden çıkan duman, sobalarda kullanılan kömürler, arabalardan çıkan egzoz,

atmosferdeki sera gazı ve diğer zehirli gazlar vb. iklim değişikliğinin nedenleri arasından karbon maddeler içinde toplanmıştır. Karbon maddeleri neden olarak gören öğretmenler çizimlerinde en çok fabrika, ev ve araba çizdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin iklim değişikliği hakkında yer verdikleri sonuçlar incelendiğinde %61'inin doğal kaynaklarının tükenmesini belirttiği görülmüştür. Ormanlık alanların azalması, suların yetersizliği, tarım çeşitliliğinde azalma, toprakların verimsizliği vb. nedenler bu madde kapsamında alınmıştır.

Öğretmenlerin %57,6'sının iklimlerin değişmesi ve yaşam alanlarının daralmasıyla çeşitli bitki ve hayvan türlerinin neslinin tükenmesine neden olacağını, insanlarda çeşitli hastalık ve virüslerin çoğalacağına ve ölümlerin çoğalacağını işaret ettiği görülmüştür. Bu sonuçlar da 'sağlık' başlığı altında toplanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** iklim değişikliği, okul öncesi öğretmeni, fenomenoloji

#### Kaynakça

- Akalın, M.(2014). İklim Değişikliğinin Tarım Üzerindeki Etkileri: Bu Etkileri Gidermeye Yönelik Uyum ve Azaltım Stratejileri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 351-377.
- Akgün, A., Duruk, Ü., Tokur, F.(2017). Gözlem Gezisi Yönteminin Öğretmen Adaylarının Çevreye ve Çevre Eğitimine İlişkin Görüşlerine Etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), March 2017.
- Akın, G.(2006). Küresel Isınma, Nedenleri ve Sonuçları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 29-43.
- Aksan, Z., Çelikler, D.(2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Konusundaki Görüşleri(Pre-Service Elementary Teacher's Opinions about Global Warming). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Haziran 2013, 14(1), 46-67.
- Aksay, C. S., Ketenoğlu, O., Kurt, L. (2005). Küresel Isınma ve İklim Değişikliği. *S Ü Fen Ed Fak Fen Dergisi*. 25: 29-41, Konya.
- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği Üyelik Sürecinde Türkiye'de Çevre ve İlköğretimde Çevre Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599-616.
- Alsos, I.G., Ehrich, D., Thuiller, W., Eidesen, P.B., Tribsch, A., Schönswetter, P., Lagaye, C., Taberlet, P. and Brochmann, C.(2012). *Proceedings of The Royal Society B*, 279, 2042-2051. Doi:10.1098/rspb.2011.2363.
- Aydın, F.(2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Küresel Isınma Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(4): 15-27.
- Bayraç, H.N. ve Doğan, E.(2016). Türkiye'de İklim Değişikliğinin Tarım Sektörü Üzerine Etkileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİB Dergisi*, 11(1), 23-48.
- Bitso, C.(2006). Enviromental Education and Networking in Mafeteng Primary Schools: A Participatory Approach. *Turkish Online Journal Education*, 7(1) , 1302-6488.
- Çabuk, B., Kahrıman Pamuk, D.(Ed), Ahi, B., Cevher Kalburan N. ve Güngör, H.(2019). Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, S., Bacanlı H., Görgeç, H.(2008). Küresel İklim Değişikliği ve İnsan Sağlığına Etkileri. Telekomünikasyon Şube Müdürlüğü, Kasım 2008.
- Çimen, M. ve Öztürk, S.(2010). Küresel Isınma, İklim Değişikliğinin Solunum Sistemi Üzerine Etkisi ve Büyükşehir Bronşiti. *F.Ü. Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 24(2): 141-146.
- Demir, İ.(2014). Milletlerarası Deniz Kirliliği Sorumluluk ve Tazminat Rejimi İçinde Türkiye'nin Yeri. *Ankara Barosu Dergisi*, 2014/4, 121-152.
- Demirbaş, M, Aydın, R. (2020). 21. Yüzyılın En Büyük Tehdidi: Küresel İklim Değişikliği. *Ecological Life Sciences*, 15(4), 163-179.

Dıgby, C.L.B. (2012). The Influences of Socio-demographic Factors, and Non-formal and Informal Learning Participation on Adult Enviromental Behaviors. *İnretnational Electronic Journal of Enviromental Education*, 1(3), 2013, 37-55.

Doğan, S. ve Tüzer, M.(2011). Küresel İklim Değişikliği ve Potansiyel Etkileri. *C.Ü İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1), 21-34.

Dündar, T. ve Özsoy, S.(2020). İklim Değişikliğinin Kadın Üreme Sağlığına Etkileri. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 29(3):190-198, doi:10.17827/aktd.721528.

## Çevre Etiği Duyuşsal Ölçeği Geliştirme Çalışması

Nilgün Özer Tozdan, Özgül Keleş

Aksaray Üniversitesi

### Problem Durumu

Eğitim, insanı rasyonel bir şekilde yönlendirmek ve doğru yolu göstermek için bir aydınlatma lambası görevi görür (Mishra, 2016). Eğitim, bir kişiyi neyin doğru neyin yanlış olduğunu yargılayacak kadar yetkin kılar. Fen eğitimi ise çevresel davranışların sorunlarının temelini oluşturan ve potansiyel olarak çevresel davranışlara yol açan durumların anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Omran, 2016). Eğitim, disiplinler arası, süreklilik ve derinlik gibi klasik eğitim geleneklerine dayanmalıdır. Bununla birlikte insanın, toplumun ve doğanın etkileşimi bu sistemin merkezinde olmalıdır. Çünkü öğrencilere toplumun doğaya karşı sorumlu olduğu aşılmalıdır (Nasibulina, 2015). Felsefede disiplin, insanların ahlaki ilişkisini, insanların çevreye karşı olan yükümlülüklerini, çevrenin ve insan dışı içeriklerinin değeri ve ahlaki durumunu inceleyen bilim dalıdır. İnsanlarda ne kadar çok çevre etiği disiplini bulunursa, insan çevreye karşı o kadar sorumluluk duygusu taşır. Bundan dolayı çevre etiği eğitimi tüm topluma sağlanması için okullardan başlanması gereklidir (Mathivanan ve Pazhanivelu, 2013).

Etik, fen eğitimine ve bilime hızlı bir geçiş yapmıştır. Bunun yanında çevre sorunlarının sebeplerinden biri olarak görülen teknolojinin nasıl kullanılması gerektiği de söz konusu olmuştur. Etiğin fen eğitimine girmesiyle birlikte çevre sorunlarının çözülebileceğine yönelik yeni bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Bu durum çevre etiğinden daha fazla söz edilmeye başlanmasına sebep olmuştur. Hatta üniversitelerde çevre etiğiyle ilgili dersler verilmeye başlanmış ve hızlı bir yayılım göstermiştir (Reiss, 1999). Çevre eğitiminin amacı olumlu çevresel davranış geliştirmektir. Bu eğitimin en temel bileşenlerinden biri çevre etiğidir. Etik sayesinde öğrenciler sorumluluğun önemini ve doğal kaynakların israf ederek tüketiminin sonuçlarını öğrenebilirler. Çevre etiği ile ilişki kurarak büyüyen birey antroposentrik yaklaşımından vazgeçebilir (Saka ve Sürmeli, 2013). Çevre etiği eğitimi nasıl yaşanması gerektiğine, çevresel seçeneklerinin hangisi doğru olduğuna ve davranışlarımızı doğruya yönlendirir. Çevre etiği öğretiminin amacı çevre ile politikaları ve bireylerin davranışlarında etik sorunları belirlemeyi, etik sorunları analiz etmek için yeteneklerini geliştirmeyi sağlar (Baker vd., 2019). Çevre etiği, özenli düşünmeyi sağlayan, makul ve özerk bireylerin yetişmesini kolaylaştırır. Bunun yanında doğaya bağımlı bireyler yetişeceğinden dolayı çevre eğitimine de katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Dombaycı, 2014). Çevre etiği öğretimi çevrenin doğasının anlaşılması konusunda öğrencilere küresel düşünmeyi ve yerel hareket etmeyi sağlar (Wongchantra ve Nuangchalerm, 2011).

Çevre ve çocuk arasındaki bağlantı ne kadar erken başlarsa o kadar çevreye karşı sorumluluğunu oluşturur. Ancak kentsel alanlarda yaşayan çocuklar uzun bir süre çevreyle bağlantı kuramamaktadır. Küçük çocuklar çevreye yönelik olumlu tutum ve duygular geliştirmeme riski altındadır. Çevre ile bağlantı özellikle erken çocukluk döneminden itibaren başlanmalıdır (Wilson, 1996). Özellikle küçük yaşta olan ilkökul ve ortaokul öğrencilerine çevre sorumluluğu aşılanmalıdır. Bu yaştaki öğrencilerin büyük çoğunluğu somut dönemde olduklarından çevreye karşı duyuşsal özellikleri büyük önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalarda çevre etiği konusunda küçük yaştaki öğrencilere yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma bu eksikliği gidereceği düşüncesiyle ortaokul öğrencilerine yönelik çevre etiği duyuşsal ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Van ili üç merkez ilçesi olan İpekyolu, Edremit ve Tuşba'da bulunan, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen okullarda eğitim gören 743 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışma İpekyolu'ndan dört okul, Tuşba'dan iki okul ve Edremit'ten iki okul olmak üzere tabakalı örneklem yöntemiyle belirlenerek pilot aşama toplam sekiz okulda 743 beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Bu çalışmanın veri toplama aracı geliştirilirken öncelikle birçok ulusal ve uluslararası çalışma taranmış ve 108 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra alanında uzman dört uzman görüşüne başvurularak beş madde çıkarılmış ve bazı maddeler düzeltilmiştir. Böylece 103 maddelik pilot ölçek oluşturulmuştur. 103 maddelik bu ölçek üçlü likerttir. Korona virüsten dolayı okullar kapalı olduğundan Milli Eğitim'den gerekli izinler alınarak internet üzerinden pilot ölçek 743 öğrenci üzerinde uygulanması sağlanmıştır. Alınan veriler SPSS 17 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Veri analizinde ilk olarak açıklayıcı faktör analizi uygulanmış daha sonra analizin doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda altı faktörlü 47 madde ortaya çıkmıştır. Daha sonra 47 madde

üzerinde Lisrel 9.2 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ise 21 maddelik dört faktörlü ölçek geliştirilmiştir.

Çizelge 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

İndeks	Mükemmel Değer	Kabul edilir Değer
X <sup>2</sup> /sd	<3	<5
AGFI	>0.95	>0.90
CFI	>0.95	>0.90
RMSEA	<0.05	<0.08
NFI	>0.95	>0.90

(Aytaç ve Öngen, 2012; Çokluk vd., 2014)

Çalışmanın sonucunda ölçeğin uyum indeksleri AGFI=0.921, CFI=0.940, RMSEA= 0.050, NFI=0.91 olarak bulunmuştur. Çizelge 1’de iyilik uyum indekslerinin mükemmel ve kabul edilir değerleri verilmiştir. Buna göre doğrulayıcı faktör analizi sonucunda geliştirilen ölçeğin AGFI, CFI, NFI kabul edilebilir bir değer olarak bulunurken; RMSEA mükemmel değer olarak bulunmuştur. Ayrıca X<sup>2</sup>/df= 2.82 olarak bulunduğu mükemmel değer olduğu tespit edilmiştir.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonucunda insan merkezli çevre etiği, çevre merkezli çevre etiği, canlı merkezli çevre etiği ve geleceği yaklaşım olarak dört faktörlü yirmi bir maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirmede faktörleri belirlemek amacıyla açımlayıcı ve yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ölçeğin geçerliliği teyit edilmiştir.

Özdamar (1999) güvenilirlik katsayısına ilişkin ölçüt değerleri aşağıda olduğu gibi ifade etmiştir.

- 0-0.40 arasında ölçek güvenilir değildir;
- 0.41-0.60 arasında ölçek düşük güvenilirliktedir;
- 0.61-0.80 arasında ölçek orta düzeyde güvenilirirdir;
- 0.81-1.00 arasında ölçek yüksek düzeyde güvenilirirdir.

Geliştirilen çevre etiği duyuşsal ölçeğin Cronbach’s Alfa kat sayısı ise .901 olarak bulunmuştur. Özdamar (1999)’a göre bulunan bu kat sayı yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına dayalı olarak bu ölçeğin araştırmacılar tarafından yapılacak çalışmalarda uygulanabilir olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre, Etik, Çevre etiği, Duyuşsal

#### Kaynakça

Aytaç, M. ve Öngen, B., 2012. Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi, İstatistikçiler Dergisi, 5, 14-22.

Baker, M.M., Grundy, M., Junmookda, K.D., Macer, D.R.J., Manzanero, L.I.O., Reyes, D.P.T., Tuyen, N.T. ve Waller, A.R., 2019. Environmental ethics education, first edition, Eubios Ethics Institute, New Zealand.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş., 2014. Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları, 4. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Dombaycı, M.A., 2014. Teaching of environmental ethics: caring thinking, Journal of Environmental Protection and Ecology 15, 3A, 1404-14021.

Mathivanan, K. & Pazhanivelu, G., 2013. A study on environmental ethics and participation in environmental activities among higher secondary students, International Journal of Scientific and Research Publications, 3, 6, 1-4.



Mishra, A., 2016. Active role played by education develop environmental ethics among teenagers, International Journal of Education & Multidisciplinary Studies, 5, 3, 216-224.

Nasibulina, A., 2015. Education for sustainable development and environmental ethics, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 214, 1077-1082.

Omran, M.S., 2014. The effect of educating environmental ethics on behavior and attitude to environment protection, European Online Journal of Natural and Social Sciences, 3, 3, 141-150.

Özdamar, K. (1999) Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1. Kaan Kitabevi, Eskişehir.

Reiss, M.J., 1999. Teaching ethics in science, Studies in Science Education, 34, 115-140.

Saka, M. & Sürmeli, H., 2013. Development of a scale for environmental ethics approaches. A study of validity and reliability, Journal of Environmental Protection and Ecology, 14, 3, 1443-1452.

Wongchantra, P. ve Nuangchalerm, 2011. Effects of environmental ethics infusion instruction on knowledge and ethics of undergraduate students, Research Journal of Environmental Sciences, 5, 1, 77-81.

Wilson, R.A., 1996. Starting early: environmental education during the early childhood years, Eric Digest, 1-6.

## Üstün Yetenekli Öğrencilerin Biyoçeşitliliği Tehdit Eden Faktörlere İlişkin Bazı Kavramları Öğrenmelerine Yönelik Bilimsel Okuma Parçaları Etkinliklerinin Geliştirilmesi

Gökşen Üçüncü, Ferhat Karakaya, Mehmet Yılmaz

MEB, Yozgat Bozok Üniversitesi, Gazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Kavramlar, yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan en temel zihinsel yapılardır. Üst düzey düşünme olarak belirlenen analiz, sentez ve değerlendirme süreçlerinin doğru işleyebilmesi kavramların zihinde doğru bir şekilde anlamlandırılmasına bağlıdır. Kavram öğretimine ilişkin stratejiler incelendiğinde temelde iki yöntemin ele alındığı belirlenmiştir. Bunlar; tümdengimsel bir model olan kavram kazanım modeli ile tümevarımsal bir yaklaşımı benimseyen kavram geliştirme modelidir (Bozkurt, 2018). Kavram öğrenmede kavram kazanım modeli içerisinde incelenebilecek kavram karikatürleri fen bilimleri dersinde sıklıkla kullanılan etkinlikler olarak ön plana çıkmaktadır (Yokuş ve Ayçiçek, 2020). Bununla birlikte, bilimsel öyküler, bilimsel tartışma destekli örnek olay yöntemlerinin de fen bilimleri dersi kavram öğretiminde kullanılmasına yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Korkut-Yılmaz ve Şahin-Ören, 2018; Şahin ve Hacıoğlu, 2010). Fen bilimleri alanında kavram öğrenme üzerine pek çok çalışma yapılmasına rağmen üstün yetenekli öğrencilerin (ÜYÖ) kavram öğrenmeleri üzerine yapılan çalışmalar kısıtlıdır. ÜYÖ, liderlik, yaratıcılık, sanatsal beceri, entelektüellik gibi alanlarda üst düzey başarıya sahip, becerileri yüksek ve bu başarı ve becerilerini geliştirebilmek için özel eğitime ihtiyacı olan bireyler olarak tanımlanabilirler (Kirk, Gallagher, & Coleman, 2014). Bu bireylerin tanınması ve eğitilmesi ülkemizin geleceği ve kalkınmış ülkeler seviyesine gelmesi bakımından büyük önem arz etmektedir (Sak, 2011). Bu nedenle, üst düzey düşünmenin temelini oluşturacak kavramların öğrenilmesi ve kalıcı hâle getirilmesinde üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak etkinlikler geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin, analiz etme, değerlendirme, sentez yapma gibi üst düzey bilişsel düşünmede yaşlarına oranla daha ileri seviyede oldukları göz önünde bulundurularak kavram öğrenmede bilimsel öykülerin, bilimsel okuma parçalarının kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Bilimsel okuma parçalarında bir metnin analiz edilmesi, metinde geçen örnek durumların bir kavramla bütünleştirilmesi gerektiğinden üstün yetenekli öğrencilerin kavramları anlamlı öğrenmelerine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmada, kavram kazanım modeli temel alınarak, üstün yetenekli öğrenciler için habitat parçalanması ve istilacı tür kavramlarına yönelik bilimsel okuma parçası etkinlikleri hazırlanması ve bu etkinliklerin uygulanarak sonuçlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan iki etkinlikte verilen örnek durumlardan yola çıkarak öğrencilerin kavramı tanımlamaları üzerine odaklanılmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan özel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çevre eğitiminde önemli bir konu olan biyoçeşitlilik ve biyoçeşitliliği tehdit eden faktörler içerisinde yer alan "habitat parçalanması" ve "istilacı tür" kavramlarının öğretilmesi odaklı etkinlikler ayrıntılı olarak ele alınmış ve bu etkinliklerin uygulama sonuçları değerlendirilmiştir. Bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymayı hedefleyen bir çalışma olması bakımından bu araştırma özel durum çalışması olarak nitelendirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Daha önceden araştırmacılar tarafından yürütülen bir doğa eğitimi araştırmasına katılmış 10-14 yaş aralığındaki BİLSEM kurumlarına kayıtlı ve bu kurumlarda eğitim gören 17 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Etkinliklerin hazırlanmasında alan yazın taranarak habitat parçalanması ve istilacı türlere ilişkin örnek durumlar tespit edilmiştir. Bu durumlar düzenlenerek habitat parçalanması ve istilacı tür kavramlarını ele alan iki ayrı yazılı metin oluşturulmuştur. Metinlerin sonunda kavramların nasıl yapılandırıldığına ilişkin anlaşılmasına yönelik yapılandırılmış sorulara yer verilmiştir. Oluşturulan metinler iki uzman tarafından incelenmiştir. Araştırmanın uzmanları biyoloji eğitiminde uzman bir profesör ve ölçme alanında çalışmalar yapan bir doktordan oluşmaktadır. İncelemede metnin bilimsel doğruluğu, yaş düzeyine uygunluğu, dil açısından anlaşılabilirliği, metin sonu soruların kavramları belirleme düzeyi kriterlerine göre uygunluk durumu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ise "içerik analizi yöntemi" (Yıldırım ve Şimşek, 2018) kullanılmıştır. İçerik analizinde Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından belirlenen dört aşamalı (verilerin kodlanması, kodlardan kategorilerin oluşturulması, kodlar ve kategorilerin düzenlenmesi, bulguların sunulması ve yorumlanması) veri analizi yöntemi kullanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Habitat parçalanması kavramını örnekleyen ilk bilimsel okuma parçasında öğrencilere iki soru yöneltilmiştir. Bunlardan ilki verilen metindeki problem durumunu belirlemeleri ikincisi ise bu problem durumunun biyoçeşitliliği tehdit eden hangi faktörü örneklediği yönündedir. Öğrencilerin ilk soruda verdikleri yanıtlar incelendiğinde iki kod yapısı ortaya koydukları tespit edilmiştir. Bunlardan biri canlıların sağlıklı bir şekilde yaşamaları ve üreyebilmeleri için geniş habitatlara ihtiyaç duydukları diğeri ise canlıların etkileşim içinde olmalarının gerekli olmasıdır. İlk metne ait ikinci soruda ise öğrencilerin tamamı bu durumun habitat parçalanması sorununa örnek teşkil ettiğini belirtmiştir. İkinci bilimsel okuma parçasında istilacı tür kavramını ele alan bir metin sunulmuştur. Bu metinde de iki soru yöneltilmiştir. Bunlardan ilki verilen metindeki problem durumunu tespit etmeye yönelik ikincisi ise bu durumun biyoçeşitliliği tehdit eden hangi faktörü örneklediği yönündedir. Öğrencilerin ilk soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde temelde iki kodlama yaptıkları belirlenmiştir. Bu kodlardan ilki problemin insan kaynaklı olması diğeri ise bir türün diğer türler üzerinde baskınlık kurması şeklindedir. İkinci soruda ise öğrenciler istilacı tür kavramını bilmemelerine rağmen bu kavramı niteleyecek farklı kodlamalar yapmışlardır. Öğrencilerden biri bu kavramı daha önce hiç duymamış olmasına rağmen istilacı balık kavramını kullanmıştır. Diğer öğrenciler ise istilacı tür kavramını ekobozucu, tehlikeli tür, silah balığı gibi kavramlarla özdeşleştirmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** çevre eğitimi, kavram öğrenme, üstün yetenekli öğrenciler, habitat parçalanması, istilacı tür

## Kaynakça

- Bozkurt, Ü (2018). Kavram, Kavramsallaştırma Yaklaşımları ve Kavram Öğretimi Modelleri: Kuramsal Bir Derleme ve Sözcük Öğretimi Açısından Bir Değerlendirme, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, 169 (2), 5-23.
- Kirk, S., Gallagher, J., & Coleman, M. R. (2014). Educating exceptional children (14th ed.). Stanford, USA: Cengage Learning.
- Sak, U. (2011). Üstün zekalılar: Özellikleri tanınmaları eğitimleri. Ankara: Maya Akademi.
- Şahin, F. ve Hacıoğlu, Y. (2010). Bilimsel Tartışma Destekli Örnek Olayların 8. Sınıf Öğrencilerinin "Kalıtım" Konusunda Kavram Öğrenmelerine ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım, 2010 Antalya-Turkey.
- Yılmaz Korkut, T. ve Şaşmaz Ören F. (2018). Kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyelerin akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 38-52.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yokuş, G. & Ayçiçek, B. (2020). Kavram karikatürlerinin Fen Eğitimi Dersi akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir meta-analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 223-246. doi: 10.9779/pauefd.592287.

## Çevre Eğitiminde Teknoloji Destekli Öğrenme Aktivitelerinin Kullanımı- Sivil Toplum Hareketi Yürütme Örneği

Hilal Karabulut

MEB

### Problem Durumu

Hızla gelişen teknolojinin eğitimin dışında kalması düşünülemez (Dargut ve Çelik, 2014). Eğitimciler hareketli resimlerin doğduğu 1922 yılından, bilgisayarın kullanılmaya başlandığı 1970'lere kadar teknolojinin eğitime entegre edilmesi ve eğitimin teknoloji ile geliştirilmesi üzerinde durmuşlardır (Hew ve Brush, 2007). Araştırmacılar ve öğretmenler internet ve iletişim, görselleştirme ve simülasyon teknolojilerinin gelişmesi ile öğrencilere daha gerçekçi öğrenme ortamları sunabilmektedir (Lombardi, 2007).

Bununla birlikte teknolojiye meydana gelecek gelişmeler öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmalarında ve fırsat eşitliğinin sağlanmasında etkili olabilir (Cajas, 2000; Handal ve Herrington, 2004). Öğretmenler eğitim amaçlarına ulaşmak için teknolojiyi sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar için özelleştirmelidir (Koehler, Mishra, Bouck, Deschryver, Kereluik ve Shin, 2011). Bununla birlikte derse entegre edilen bilgisayar gibi teknolojik gelişmeler öğrencilerin disiplinler arası düşünmesinde etkili olacak ve "Yaparak-Yaşayarak" öğrenmeleri üzerinde olumlu etki yaratacaktır (Wills, 1997; Cradler, McNabb, Freeman ve Burchett, 2002). Teknoloji ile meydana gelen olumlu gelişmeler öğrencilerin özgürce kendilerini ifade etmelerinde etkili olacaktır (Wills, 1997).

Teknolojinin eğitime farklı düzeylerde entegre edilmesi için farklı aktiviteler kullanılabilir. Öğretmenler sınıf içinde öğrenmenin kalitesini arttırmak için farklı teknolojik destekler alması gerekebilir. Teknolojinin eğitim ve öğretime entegre edilmesi konusunda Harris, Koehler ve Mishra (2009) ve Harris ve Hoffer (2009) çeşitli aktivite tipleri önermiştir. Araştırmacılar ders içinde kullanılacak bir veya birden fazla aktivitenin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir (Harris ve Hoffer, 2009).

Teknolojinin eğitime entegre edildiği alanlardan biri de çevre eğitimidir. Teknoloji ve teknoloji ile desteklenen öğrenme aktiviteleri, toplumumuzun çevre eğitimi alanında daha ileriye gitmesini mümkün kılacaktır. Çevre eğitimi, çevre bilincine sahip, çevre dostu davranışlar gösteren bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir araçtır (Öztürk ve Erten, 2020). Özellikle çevre eğitiminde öğrencilerin farkındalıklarını arttırmak amacıyla teknoloji destekli öğrenme aktiviteleri kullanılabilir. Tasarlanacak kompleks aktivitelerin öğrencilerin daha fazla deneyim kazanmasına sebep olabilir (Harris ve Hoffer, 2009).

Bu aktivitelerden biri de sivil toplum hareketi yürütme aktivitesidir. Bu aktivite ile öğrenciler çevre sorunlarını keşfedecek, bu sorunları çözmek için yaratıcı çözümler üretecek ve çözümleri uygulamaya geçirebilecektir.

### Yöntem

Bu çalışmanın temel amacı teknoloji destekli öğrenme aktivitelerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre kirliliğine ilişkin görüşleri üzerine etkisini incelemektir. Çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda 7. Sınıfta öğrenim gören 18 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın uygulama kısmı pandemi öncesinde yüz yüze yürütülmüştür, Uygulama sonrasında toplanan veriler online portallar kullanılarak elde edilmiştir.

Çalışma kapsamında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yürütülmüştür. Durum çalışmaları (Case Study) güncel bir olgunun kendi gerçek yaşam şartları içerisinde incelenmesine olanak tanıyan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında sınırların net bir şekilde belirlenemediği ve birden fazla veri kaynağının bulunduğu bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmalarını diğer nitel araştırma türlerinden ayıran özellik bu araştırma türünün araştırmacıya konuyu kendi sınırları içinde derinlemesine incelemesine izin vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma süresi 3 haftadır. Araştırmanın yürütüleceği konular "Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm" konularıdır. Araştırma kapsamında katılımcılar ile bir sivil toplum aktivitesi tasarlanmıştır. Çalışma süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında öğrencilere sivil toplum hareketi yürütme sürecine ilişkin bilgi verilmiştir. Daha sonra öğrenciler ile Microsoft Power Point ve Word programlarını kullanarak afiş ve poster hazırlama konularında çalışmalar yapmışlardır. Bir sonraki aşamada öğrenciler 3 gruba ayrılmış ve bir çevre sorunu belirlemişlerdir. Öğrenci grupları evsel atıklar başlığı altında; atık yağlar, atık piller, atık plastikler ve bu atıkların geri dönüşümü konularını çalışma başlığı olarak

tespit etmişler ve araştırmalarını yürütmüşlerdir. Uygulamalar akıllı tahta, bilgisayar ve internet gibi çalışma için gerekli öğeler bulunduran fen laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı araştırmalarının tamamlanması sonrasında öğrenciler çalışmalarını okula duyurmak amacıyla birer poster hazırlamışlardır. Hazırlanan posterler diğer öğrencilere online platformlar üzerinden duyurulmuştur. Ayrıca öğrenciler çalışmalarını ücretsiz iletişim platformlarından 40 dakikalık bir toplantı ile diğer sınıflara tanıtmışlardır.

Çalışmanın ikinci aşamasında uygulamaya katılan öğrencilere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu online portallar üzerinden uygulanmıştır. Görüşme formunda 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (2014) tarafından önerilen ve betimsel analizlerin birden fazla araştırmacı tarafından tekrarlanmasını ve analizler arasındaki benzerlik oranının tespit edilmesini ön gören bir yöntem uygulanmıştır. Bu kapsamda, Fen Bilgisi Eğitimi alanında uzman bir akademisyenden görüşme formlarının betimsel analizine ilişkin görüş istenmiştir. Araştırmacının oluşturduğu kod ve temalar ile uzman tarafından önerilen kod ve temalar arasında benzerlikler incelenmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonuçları katılımcıların çevre sorunlarına ilişkin farkındalıklarının arttığına işaret etmektedir. Katılımcılar teknoloji destekli sivil toplum hareketi yürütme aktivitesi ile çevrelerini daha iyi gözlemlediklerini ve tespit ettikleri çevre sorunlarına ilişkin çözüm önerileri aradıklarını vurgulamışlardır. Bununla birlikte öğrenciler derse katılmaya karşı daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler kendilerini bu süreçte daha sorumlu hissettiklerini ve bir şeyleri değiştirebileceklerini vurgulamışlardır.

Elde edilen bu sonuçlar Erol (2011) ve Altınsoy'un (2018) ve sonuçları ile paralellik göstermektedir. Belirtilen araştırmacılar teknoloji destekli öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin farkındalıklarının arttırdığına işaret etmişlerdir. Bununla birlikte araştırmacılar teknoloji destekli öğrenme aktiviteleri öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğuna işaret etmişlerdir. Bu çalışma ile öğrencilerin sivil toplum hareketi geliştirme sürecinde çevre sorunlarını içselleştirdikleri ve çözüme ilişkin olumlu tutum sergiledikleri gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre eğitimi, Teknoloji destekli öğrenme, Fen eğitimi, Sivil toplum hareketi yürütme

### Kaynakça

- Altınsoy, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında çevre kirliliği farkındalığı oluşturmada geleneksel öğretim ve teknoloji destekli yöntemlerin karşılaştırılması* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Cajas, F. (2000). Technology education research: Potential directions. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v12n1/cajas.html> (Erişim Tarihi: 01.04.2020).
- Cradler, J., McNabb, M., Freeman, M., & Burchett, R. (2002). How does technology influence student learning?. *Learning and Leading with Technology*, 29(8), 46-49.
- Dargut, T., & Çelik, G. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- EROL, D. (2011). *Çevre eğitimi: İlköğretim düzeyinde bilgisayar destekli öğretim materyali hazırlama* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Handal, B. P., & Herrington, T. (2004). Teachers' instructional beliefs about integrating educational technology. *E-Journal of Instructional Science and Technology*, 1-10.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.
- Harris, J., & Hofer, M. (2006, July). Planned improvisations: Technology-supported learning activity design in social studies. In *session presented at the national educational Computing Conference, san diego, Ca. retrieved november* (Vol. 19, p. 2008).

- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause learning initiative*, 1(2007), 1-12.
- Koehler, M., Mishra, P., Bouck, E. C., Deschryver, M., Kereluik, K., Shin, T. S., (2011), Deep-Play: Developing Tpack For 21st Century Teachers, *Int. J. Learning Technology*, Vol. 6, No. 2, 146-163.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis*. Sage. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=3CNrUbTu6CsC&oi=fnd&pg=PR1&dq=miles+and+huberman+qualitative+data+analysis+reliability&ots=Lh5VhiZL89&sig=a8clc5Tdf31NnIG3zHkh\\_tpIE2Q&redir\\_esc=y#v=onepage&q=miles%20and%20huberman%20qualitative%20data%20analysis%20reliability&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=3CNrUbTu6CsC&oi=fnd&pg=PR1&dq=miles+and+huberman+qualitative+data+analysis+reliability&ots=Lh5VhiZL89&sig=a8clc5Tdf31NnIG3zHkh_tpIE2Q&redir_esc=y#v=onepage&q=miles%20and%20huberman%20qualitative%20data%20analysis%20reliability&f=false) (Erişim Tarihi: 05.09.2020)
- Öztürk, E., & Erten, S. (2020). Uluslararası bir çevre eğitimi projesinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumu, bilgi düzeyi ve davranışlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 145-166.
- Willis, E. M. (1997). Technology: Integrated into, not added onto, the curriculum experiences in pre-service teacher education. *Computers in the Schools*, 13(1-2), 141-153.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.



## 'Çöpüme Sahip Çıkıyorum' Eğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Pilot Uygulamadan Yansımalar

Elif Çelebi Öncü, Elif Özata Yücel, Özlem Apak Tezcan

Kocaeli Üniversitesi

### Problem Durumu

Artan insan nüfusu ve bunların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için artan üretim, dünyanın doğal dengesi üzerinde yoğun bir baskı oluşturmaktadır. Üstelik doğal ortamı kendi ihtiyaçlarına göre şekillendiren insanların, yaşam düzeylerinin artmasıyla ve kaynak kullanımında gelişmiş teknolojilerin de devreye girmesiyle dünyanın taşıma kapasitesinin üzerine çıkılmakta, doğanın dengesi bozulmakta ve her geçen gün çözümü zor yeni birtakım çevre sorunları ortaya çıkmaktadır (Özata Yücel ve Özkan, 2018). Ayrıca yoğun üretim ve tüketim sanayileşmeyi hızlandırmakta, sanayileşmenin gelişmesi iş olanaklarını arttırmakta ve ekonomik kazanç nedeniyle nüfus da hızla yoğunlaşmaktadır. Bu zincirleme etki bozulmuş bir doğal çevrenin yanında bir de atık yığınları oluşturmaktadır (Gül, 2020). Nitekim atık yönetimindeki sıkıntılar, yetersiz tesisler, yetersiz finansman ve politikaların kötü uygulanmasının yanı sıra yanlış yaşam tarzından da kaynaklanmaktadır (Adeolu, Enesi ve Adeolu, 2014).

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (ÇŞB) verilerine göre, ülkemizdeki atıkların yaklaşık %87'sini, tıbbi atıklar, tehlikeli atıklar, hafriyat toprağı, inşaat-yıkıntı atıkları ve özel atıklar dışında kalan, tehlikesiz olarak sınıflandırılan ve evlerden kaynaklanan belediye atıkları oluşturmaktadır. Bu atıklarının %89'u depolanırken sadece %6'sı geri dönüştürülebilmektedir (ÇŞB, 2017). Doğada biriken bu atıklar, kentsel çevrenin bozulmasına, sınırlı olan doğal kaynaklar üzerinde baskıya ve çeşitli sağlık sorunlarına yol açabilir (Adeolu, Enesi ve Adeolu, 2014). Bu nedenle bir yandan atık üretimin azaltılması diğer yandan ise üretilen atıkların uygun şekilde bertaraf edilmesi üzerinde hassasiyetle durulması gerekir.

Atıkların kontrolü ve temiz üretimle ilgili sorunlar, uygulamaya dayalı çevre eğitimleriyle aşılabılır. Bu noktada uygulamaya dayalı öğretmen eğitimleri, öğretmenlerle düzenli atölye çalışmaları ve/veya konferanslar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin küresel çevresel sürdürülebilirliğe yönelik bilgi ve tutumlarını şekillendirmeye olumlu katkıda bulunacaktır. Ancak, son yıllarda çevre eğitimi gelişmekte olan ülkelerin öğretim programlarında yerini alsa da bunlar teorik kalmakta ve uygulamaya dökülememektedir (Debrah, Vidal ve Dinis, 2021). Ülkemizde de çeşitli seviyelerde ve çeşitli derslerde çevre ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımların sıklıkla sınıf içi ve dışı uygulamalarla ele alınması önemli görülmektedir. TÜBİTAK'ın desteklediği doğa eğitimleriyle de çevre eğitimindeki eksiklikler bir nebze giderilse de uygulamaya dayalı çevre eğitimlerinin verileceği daha fazla girişime ihtiyaç duyulmaktadır. Bilinç ve farkındalığın oluşturulması için bazı sivil toplum örgütleri de çeşitli eğitim çalışmaları sürdürmektedir. Bölgesel bazlı değerlendirildiğinde, Türkiye genelinde %36'lık oranla belediye atığı miktarlarının ve 1,03 kg ile kişi başına üretilen atık miktarının en yüksek olduğu bölge Marmara Bölgesidir (ÇŞB, 2017). Bu pilot çalışmanın da özellikle bu bölgede yer alan Kocaeli ilindeki ilkokullardan seçilerek yapılmasının geri dönüşüm bilincine katkısı olacağı düşünülmüştür. Buradan yola çıkarak bu çalışma, DP World Yarımca tarafından desteklenen, Çöpüme Sahip Çık Vakfı ile Kocaeli Üniversitesinin işbirliğiyle, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine çöpün ne olduğu, üretilen çöpün doğru yere atılmasının önemi ve atık geri dönüşüm süreçlerinin işleyişi konularında bilgi vermek, öğrencilerin farkındalıklarını artırmak ve uzun vadede bu konularda tutum değişimi sağlamak için bir öğretim tasarımı gerçekleştirmek, bu tasarımı sınıflarında uygulayacak ilkokul öğretmenlerine hem çöp farkındalığı hem de geliştirilen tasarımın uygulamasıyla ilgili eğitim vermek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Kocaeli ili Körfez ilçesinde gerçekleştirilen pilot çalışmadan elde edilen bulguların paylaşılması amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Çalışmanın ilk basamağını öğretim tasarımının gerçekleştirilmesi oluşturmuştur. Çalışmada; çöpün sadece insanlar tarafından üretildiği, çöp olarak gördüğümüz pek çok atık malzemenin aslında ayrıştırma ve geri dönüşüm ile geri kazanılarak tekrar tekrar kullanılabileceği, çöpün depolanması, geri dönüştürülmesi ve yeniden kullanılması sürecinde gerçekleşenler, çöpü azaltmak, yeniden kullanmak ve dönüştürmek adımlarında çocukların üstlerine düşen sorumluluklar gibi içeriklere odaklanılmıştır. Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun, amaca hizmet eden ve ilgi çekici şekilde hazırlanması amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmenler için etkinliklerin nasıl uygulanacağına ilişkin bir uygulama kılavuzu oluşturulmuştur.

Çalışmanın ikinci basamağı ise geliştirilen öğretim tasarımıyla ilgili öğretmen eğitiminin gerçekleştirilmesidir. Eğitim iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğretmenlere çöp kavramı, çöplerin toplanması, geri dönüşüm gibi konularda teorik eğitim verilmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından, geliştirilen öğretim tasarımının sınıflarda etkili şekilde nasıl uygulanabileceği ile ilgili bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Son olarak ise tasarlanan öğretim tasarımı, eğitim alan öğretmenler tarafından ilkokul 3. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Çalışma grubu olarak, ilçedeki ilkokullarda görev yapan üçüncü sınıf öğretmenlerinden ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü izni ve desteğiyle gönüllü katılım gösteren 54 öğretmene kılavuzlarla beraber uygulama ve değerlendirmeye yönelik eğitim verilmiş ve 2019 yılı bahar döneminde uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın değerlendirilmesi öğrenci çalışma yapraklarının ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi şeklinde olmuştur. Öğrencilere uygulama sonunda dağıtılan çalışma yapraklarında “Karıncanın Başına Gelenler” ve “İmparator Penguen” hikayeleri ve bunlarla ilgili üçer soru yer almıştır. Ayrıca çöpün izlediği yolculukla ilgili bir resim çizmeleri istenmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği ve tesadüfi olarak belirlenen 18 farklı sınıfta okuyan yaklaşık 371 öğrencinin çalışma kağıtları değerlendirilmiştir. Bunlardan 37’si uygun doldurulmadığından analiz dışı bırakılmış, 334 kağıt analize dahil edilmiştir. Öğretmenlerden ise uygulama sonunda her bir etkinliğin amaca hizmet etmesi, sınıf düzeyine uygunluğu, uygulama süresinin uygunluğu ile ilgili görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Çalışmaya katılan 54 öğretmeninden, 31’inin görüşlerine ulaşılabilmiş ve analize dahil edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim alan öğrencilerin cevaplarından ve çizimlerinden, atık ve çöp kavramlarını ayırttıkları, çöpü azaltmanın önemini kavradıkları, atıkların ve çöplerin ayrıştırılmadan, bilinçsiz bir şekilde çevreye gelişigüzel atılmasının çevre kirliliğine yol açtığını ve bu kirliliğin doğaya zarar verdiğini, canlıların hayatını tehdit ettiğini kavradıkları belirlenmiştir.

Öğrenciler çevre sorunlarının çözümüne yönelik olarak en fazla etrafa çöp atılmaması, geri dönüşümün kullanılması, doğa dostu materyal tercihi, insanların uyarılması gibi bireysel önlemler belirtmişlerdir. İkinci olarak uyarı levhaları veya bilgilendirici posterler asmak, belediyeden geri dönüşüm kutuları talep etmek, çevreyi kirletenlere ceza kesilmesi gibi kurumsal önlemleri sıralamışlardır. Son olarak ise, yardımlaşarak kirli çevreyi temizlemek ve toplumsal bilinç ve duyarlılığın geliştirilmesi vb. toplumsal önlemler belirtmişlerdir. Buna göre eğitim alan öğrencilerin çevre sorunlarının çözümünü sadece diğer kişi ve kurumlardan beklemedikleri, aynı zamanda bireysel önlemlerin de farkında oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenler, eğitimin içeriğinde yer alan 12 etkinlikle ilgili genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Sadece “Ayrıştırma tesisi gezisi” etkinliğine getirilen eleştiriler doğrultusunda, geziye gitme imkanı bulamayan gruplar için asıl uygulamaya, gezi amacıyla uyumlu videoların eklenmesine karar verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen öğretim tasarımı amaca hizmet etmektedir, etkinlikler sınıf düzeyine uygundur ve bunlara ayrılan sürelerin yeterlidir. Son şeklini alan eğitimin, önce Kocaeli ilinin tamamında, devamında ise Marmara Bölgesi ve nihai olarak tüm Türkiye’de uygulanması hedeflenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre eğitimi, geri dönüşüm bilinci, ilkokul, 3. sınıf

### Kaynakça

Adeolu A.T, Enesi D.O. & Adeolu, M O. (2014). Assessment of secondary school students’ knowledge, attitude and practice towards waste management in Ibadan, Oyo State, Nigeria. *Journal of Research in Environmental Science and Toxicology* 3(5), 66-73.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (ÇŞB) (2017). Ulusal atık yönetimi ve eylem planı (2016-2023). <https://cygm.csb.gov.tr/ulusal-atik-yonetimi-ve-eylem-plani-2016-2023-hazirlandi.-haber-221234> Erişim tarihi: 25.04.2021

Debrah, J.K.; Vidal, D.G. & Dinis, M.A.P. (2021). Raising awareness on solidwaste management through formal education for sustainability: A developing countries evidence review. *Recycling*, 6(6).

Gül, M. (2020). *Türkiye’de atık yönetimi ve sıfır atık projesinin değerlendirilmesi: Ankara örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özata Yücel, E, Özkan, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunları algılarındaki değişimin incelenmesi: Kocaeli örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (44), 146-160.

## Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Çevre Sorunlarını Nasıl Çözüyor?

Asiye Berber

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

### Problem Durumu

Çevre, canlıların hayati bağlarla bağlı oldukları, etkilendikleri ve etkiledikleri doğal ortamlardır (Atasoy, 2006). İnsan hayatı ve çevre sürekli bir şekilde etkileşim halindedir. Etkileşim sonucunda ortaya çıkan bazı çevresel olumsuzlukları engellemek için ilk olarak Birleşmiş Milletler (BM) çevre konulu etkinlikler gerçekleştirmiştir (Koç, Çorapçigil & Doğru, 2018). Toplumda yaşayan bireylerin çevresel farkındalıklarının geliştirilmesi ve çevre sorunlarına yönelik adımlar atılması ve sürdürülebilir bir gelecek için büyük önem taşımaktadır. Çevre sorunları, insanoğlunun çeşitli ihtiyaçlarını karşılanması sırasında, çevrenin bozulması ya da kirlenmesi olarak meydana gelen ve çevreye verilen zarar ile karşımıza çıkmaktadır. Küresel ısınma, sera etkisi, buzulların erimesi, asit yağmurları, hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, gürültü kirliliği, karbon ayak izi, çöpler, gibi çevre sorunlarına rastlanmaktadır (Al-Maliki, Farhan, Jasim, Al-Mamoori, & Al-Ansari, 2021; Yoloğlu & Halisdemir, 2020). Bu sorunların giderilmesi için farkındalık çalışmaları kamu spotları, eylemler yapılmakta ve çözüm yolları aranmaktadır. Çevre sorunları farkındalık ve çözüm sürecinde çevre eğitimi artan bir öneme sahiptir (Karadağ, 2020). Çocuklara verilecek çevre eğitiminin iki amacı olabilir: Birincisi çocuklarda kültürel bir birikim sağlamak; ikincisiyse, çevre, çevre sorunları ve sorunların çözümü hakkında bilgi vermektir (Morgil, 2002). Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018 güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında çevre, çevre sorunlarına çözüm önerileri ve çevre-toplum vb. konular yer almaktadır. Yükseköğretim kurumu eğitim fakültesi programlarında 2018 yılında güncelleme yapmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği programında “fen teknoloji kaynaklı sorunlar ve kimyasal atıklar ve çevre kirliliği” seçmeli alan eğitimi dersleri getirilmiştir (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], (2018). Fen eğitiminde çevre sorunlarının farkındalığı ve çözüm önerileri birçok açıdan önem taşımaktadır. Fen bilgisi öğretmenlerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi, beceri, çevresel sorunlara yönelik bakış açısı kazandıkları en önemli kurumlardan biri eğitim fakülteleridir. Yapılan bir araştırmada sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin, çevre bilgilerinin ve çevre sorunları ile ilgilerinin nedenini, "çevre eğitimi" dersi almaları ile açıklanabileceğini ve eğitim düzeyi yüksek bireylerin çevre sorunlarının çözümleri için sorumluluk almaktan kaçınmadıklarını belirtilmiştir (Akman, 2017). Ayrıca başka bir çalışmada üniversite öğrencilerinin çevre derslerini zorunlu olarak alması önerilmektedir (Al-Maliki etal. 2021). Bu bağlamda Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına çözüm önerileri, görüş ve farkındalıklarının incelenmesi mevcut durumun tespit edilmesine ve fen bilimleri öğretmenlerinin çevreyi koruma ve çevre sorunlarına çözüm önerileri oluşturmasına ve geliştirmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunları ve bu sorunlara çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, fenomenoloji araştırmalarında kullanılan başlıca veri toplama aracı görüşme (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olduğundan bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilgili alanyazın taranarak alan uzmanlarının görüşü alınarak hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu, altı alan eğitimi uzmanından alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. 1.Bölümde katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular ve Çevre içerikli yazdıkları kompozisyon verileri internet aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının “çevre” konulu yazıları incelenerek internet üzerinden görüşme yapılmıştır. Görüşmeler 22 ile 55 dakika arasında sürmüştür ve kayıt altına alınmıştır.

### Katılımcılar

Araştırma bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve aynı seçmeli dersi alan 17 bayan ve 2 erkek toplam 19 Fen Bilimleri öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre seçilmiştir

### Verilerin Analizi

Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına çözüm önerilerini araştırmayı amaçlayan bu araştırmanın analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Görüşme

ile elde edilen veriler katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak verilir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçim-de sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırma verilerinin toplanması için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formundaki ana sorular tema olarak kabul edilmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının her birine birer kod verilerek (S1, S2,.....,S19) görüşler analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için katılımcı teyidi sağlanmış ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmayı gerçekleştiren araştırmacı alt temaları oluşturmuştur. Araştırmayı bilmeyen bağımsız bir araştırmacıdan da rasgele seçtiği öğretmen adayı görüşlerini uygun temalara yerleştirmesi istenmiş, bağımsız araştırmacının oluşturduğu temalarla araştırmacıların oluşturduğu temalarda bir farklılık olmadığı görülmüştür.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının çevre tanımları incelendiğinde en fazla “canlı ve cansız varlıkların etkileşimde bulunduğu ortam”, “canlıların yaşadığı alan” olarak açıkladıkları görülmektedir. Bu tanımların dışında “Yapay çevre-doğal çevre”, “İnsanla etkileşimde olan yapı”, “Bütün evreni kapsayan alan” olarak tanımlanmıştır. Öğretmen adayları, görüşmeler sonrasında en önemli çevre sorununu hava kirliliği olarak belirlemişlerdir. Öğretmen adayı ifadelerinden yola çıkarak önem sırasına göre hava kirliliği, su kirliliği /su sorunu/ kuraklık, toprak kirliliği, doğal kaynakların tükenmesi, doğa tahribatı, ozonun tahrip edilmesi ve çöpler çevre sorunu olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adayları en önemli çevre sorununu belirlediklerinde bu sorunu oluşturan nedenlerin üretim, tüketim, hem üretim hem tüketim ve doğal sebeplerden dolayı meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Belirlenen çevre sorunları için çözüm önerileri oluşturması beklenen öğretmen adayları çevre sorunlarının çözümünü bireysel, mesleki, toplumsal ve yönetsel olmak üzere dört başlıkta belirlemişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre eğitimi, çevre sorunları, çözüm önerileri, öğretmen adayı

### Kaynakça

- Akman, O. (2017). Teacher Candidates' Attitudes, Knowledge Levels and Sensitivities towards *Environmental Problems*. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 1-16.
- Al-Maliki, L. A., Farhan, S. L., Jasim, I. A., Al-Mamoori, S. K., & Al-Ansari, N. (2021). Perceptions about water pollution among university students: A case study from Iraq. *Cogent Engineering*, 8(1), 1895473.
- Atasoy, E. (2006). Çevre için eğitim: Çocuk doğa etkileşimi. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Karadağ, Y., & Fatih, A. C. A. R. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 4(1), 62-78.
- Koç, A., Çorapçığıl, A., & Doğru, M. (2019). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 39-52.
- Morgil, İ., Yılmaz, A., & Cingör, N. (2002). Fen eğitiminde çevre ve çevre koruma projesi hazırlamasına yönelik çalışma. V. Ulusal Fen bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, 45.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. SeçkinYayıncılık.
- Yoloğlu, A. C., & Halisdemir, B. (2020). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinci ve çevresel tutumları üzerine ampirik bir çalışma: Mersin üniversitesi örneği. *The Journal of Academic Social Science*, 8(103), s. 91-107
- Yüksek Öğretim Kurumu, (2018). Fen bilgisi öğretmenliği lisans programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Fen\\_Bilgisi\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Fen_Bilgisi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) 02.02.2021. tarihinde erişilmiştir.

## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Çevre Hikâyelerindeki Çevre Etiği ve Çevre Sorunu Çözümüne Yönelik Yaklaşımlarının İncelenmesi

Sevcan Candan Helvacı

Kastamonu Üniversitesi

### Problem Durumu

Günümüzde dünyaya verilen zarar geniş çaplı etkilere ulaşarak gezegensel çevreyi etkiler hale gelmiş, bu durum dünyanın seri bir şekilde tahrip olduğunu ortaya koymuştur (Foster ve Madgoff, 2014). Çevre, bu tahribe neden olan insanların doğayı yok ettiği gerçeğini çevre sorunları ile açık ve net olarak göstermektedir (Akyüz, 2020). Çevre sorunları ile çevrenin bileşenleri olan canlı ve cansız varlıklar arasında denge ya da etkileşimde bozulmalar meydana gelmiş (Erten, 2012), çevre sorunları hiçbir ayırım yapmadan herkesi etkiler bir nitelik kazanmıştır. Bu sorunlarını önlemek ve sorunlara yönelik farkındalık kazandırmak için ise, çevre bilgisi, çevreye yönelik olumlu tutum ve yararlı davranış boyutlarından oluşan çevre bilinci gelişim/değişimi gerekliliği bilinmektedir. Çevre bilincinde bireysel boyutta dahi gösterilen çevreye yönelik yararlı davranış ile çevreye yönelik olumsuz etkiler azaltılabilir (Kollmuss ve Agyeman, 2002; Steg ve Vlek, 2009). Bu davranışları göstermek için çevreye yönelik duyuşsal boyutun beslenmesi (Kaiser vd., 1999) ve çevreye yönelik ekolojik bilgi alt yapısı gerekmektedir. Başka bir bakış açısıyla, çevre sorunlarının nedenleri anlamak için ekolojik bilgi temellendirilmesi, çevre sorunlarına yönelik tutum ve bu sorunları çözmeye yönelik eylemde bulunma çevre bilincinin göstergeleri ise çevre bilincinin orijin kavramını çevre sorunları oluşturmaktadır.

Çevre sorunlarına ve çözüm yollarına yönelik bakış açıları çevre korumacı yaklaşımları çeşitlendirmektedir. Bu yaklaşımların sınıflandırılmasındaki temel ölçütler etik ve çevre sorununun çözümündeki sosyal, ekonomik, siyasal temeldir. Benimsenen etik temele göre ekosentrik ve antroposentrik; çözüm önerilerindeki temele göre ise çevrecilik ve radikal ekoloji ayrımı yapılmaktadır. Ekosentrik ve antroposentrik etik, doğaya yansıyan ahlaki değerleri anlamının yollarıdır. Antroposentrik etik anlayışa göre çevrenin ele alınış biçimi insanı etkilerken, ekosentrik etiğe göre çevrenin içsel bir değeri vardır (Kortenkamp ve Moore, 2001). Çevrecilik ve radikal ekoloji yaşanabilir bir çevre arayışı paydasında buluşmalar da çevreye uyum sağlama için seçilen yol açısından farklılaşırlar. Çevrecilik insanların var olmak için çevreyi kullanma mecburiyetinde olduklarına, çevre sorunlarının çözümünde anlaşmalar ve yasalar ile fayda sağlanabileceğine (Grove-White, 1993) ve antroposentrik etik temeline dayanmaktadır. Çevrecilik ekonomik ve sosyal temel farklılıklarına göre Yeni-Malthusculuk, Eko-Kalkınma ve Sürdürülebilir Kalkınma olarak ayrılmaktadır. Radikal ekoloji ise, ekolojik bir toplum için radikal çözümler aramakta, ekolojik, teknolojik ve politik çözüm arayışlarının istenen etkiyi sağlayamayacağını savunmaktadır. Çevrenin tüm öğeleri ile birlik içerisinde olduğunu temel ilke olarak benimsemekte (Kirkland ve Morgan, 1991), bu doğrultuda ideolojik bir çözüm aramaktadır. Radikal ekoloji tek bir etik anlayışta sınıflandırılmamakta, Derin Ekoloji, Sosyal Ekoloji ve Ekofeminizm şeklinde ayrılmaktadır. Çevre sorunlarının giderek kötüleştiği göz önünde bulundurulduğunda (Melilo vd., 2014), küresel perspektif oluşturmanın yanında, çevre etiği ve çevre sorunlarına yönelik bir yaklaşımla bunu derinleştirmek önem kazanmaktadır.

Çevre için kaygılanmak, dünyanın geleceği ve korunmasına yönelik bir çözüm yolunu seçme, bireysel yaşamı da besleyerek anlamlar yükleyebilir yapıdadır. Bu anlam, bir eğitimci için toplumun geneline oranlandığında daha önem arz etmektedir. Öğrencilere düşünsel ve eylemsel süreçlerle çevre eğitimi veren/verecek öğretmenin/öğretmen adayının çevresel etik ve çevre sorunlarına yönelik çözüm önerisi anlayışları eğitim sürecine yön verir. Öğretmenlik eğitimde çevreye yönelik teorik ve pedagojik eğitim de alan öğretmen adaylarının zihinlerinde oluşan yaklaşımların belirlenmesi, yükseköğretim ve hizmet verecek öğretim kademesi için çevre eğitimi açısından önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının benimsedikleri yaklaşımın belirlenmesi için çevre sorunu çözümü temelli hikâyeler geliştirmelerinin örtük mesajları da ortaya çıkaran bir yapıda olacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmeni adaylarının çevre etiği ve çevre sorunlarının çözümüne yönelik benimsedikleri yaklaşımın benimsenmesidir. Araştırmanın temel problemini ise "fen bilgisi öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik geliştirdikleri hikâyelerinde çevre etiği temeli ve benimsenen çevre sorunu çözümüne yönelik yaklaşımları nelerdir?" oluşturmaktadır.

### Yöntem

Çalışma araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması temelinde bütüncül tek durum deseninde gerçekleştirilmiştir. Bütüncül tekli durum deseni, tek bir analiz birimini içeren ve tek bir durumun incelendiği araştırmalarda kullanılmaktadır (Yin, 2014). Çalışma 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı'nda uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz'de yer alan bir devlet üniversitesi eğitim



fakültesi 3. sınıfında öğrenim gören 25 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çevre Bilimi dersi kapsamında 8 hafta boyunca ekolojik bilgi (çevre temel kavramları, çevre sorunları), çevre etiği temeli ve çevre sorunu çözümüne yönelik benimsenen yaklaşımlar, çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri, ulusal ve uluslararası düzeyde hukuki çevre yaptırımları ve antlaşmaları, sürdürülebilirliği ölçen doğal kaynak hesaplama araçları (karbon, su ve ekolojik ayak izi), yararlı davranışa yönelik etkinlikler (musluk tamiri, atıkların değerlendirilmesi, geri ve ileri dönüşüm) akışı gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına bu süreç boyunca etik anlayışlar ve benimsenen yaklaşımlar konu ile bağlantılı şekilde teorik olarak hatırlatılmıştır. Süreç sonunda öğretmen adaylarından kendilerinin çevre için önemli bir sorun olarak düşündükleri durum/durumlar ve çözüm önerileri ile ilgili eğitici bir hikâye yazmaları istenmiştir. Hikâyelerde kahraman olarak kendilerine de yer vermeleri, çevreye yönelik bir ya da daha fazla sorunu anlatması ve açıklaması, sorun/sorunlara yönelik ayrıntılı bir çözüm önerisi getirmesi, fen bilimleri dersi öğretim programı kapsamına uygunluk kriterleri açıklanmıştır. Hikâye yazma kuralları çalışma odağında yer almadığından kriterlere dahil edilmemiştir.

Çalışmada elde edilen hikâyeler tümdengimsel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu sınıflandırma için çevre etiği ve çevre sorunlarının çözümüne yönelik benimsenen yaklaşımlara yönelik alan yazın taksonomisi temel alınmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla ikinci kodlayıcı tarafından hikâyelerin %20'si incelenmiş, Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü %89 olarak hesaplanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının hikâyeleri çevre etiği kategorisinde değerlendirildiğinde antroposentrik etik merkezinde geliştirilen hikâye sayısının (f=20) ekosentrik etik merkezilerden (f=3) fazla olduğu saptanmıştır. Antroposentrik etik merkezli hikâyeler her ne kadar ekosentrik etik yönelimiyle başlasalar da insanı ön planda tutan, pragmatik bakış açısıyla sonlanan yapıda oldukları belirlenmiştir. Antroposentrik etik kategorisindeki hikâyelerin tümünde öğretmen adayları, çevreye yönelik davranışlarda yönlendirici, uyarıcı bir üst akıl olarak kendilerine yer vermişlerdir. Ekosentrik merkezli hikâyelerde ise çevre sorunlarına herkesle birlikte maruz kalmakta, hikâyelerin tümünde gerçek dünyayı yeniden yapılandıran bir bakış açısıyla soruna çözüm bulmaktadır. Antroposentrik etik bulguları ile paralellik gösterecek şekilde hikâyeler çevrecilik yaklaşımında (f=19) yoğunlaşmaktadır. Çevrecilik yaklaşımındaki hikâyelerin tümü sürdürülebilir kalkınmayı temel almaktadır. Radikal ekoloji yaklaşımı hikâyeleri (f=4), derin ekoloji (f=3) ve sosyal ekoloji (f=1) temelindedir. Öğretmen adaylarından ikisinin hikâyesi, birbirine zıt yaklaşımları aynı anda savunmaları ya da her iki etik anlayışa da yönelmeleri dolayısıyla hiçbir kategoriye dahil edilememiştir. Bulgular ışığında öğretmen adaylarının antroposentrik etik ve sürdürülebilir kalkınma yaklaşımında kümelendikleri belirlenmiştir. Sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bu bulgunun fen bilimleri dersi öğretim programının özel amaçları ile uyum gösterdiği görülmektedir. Çevre sorunlarına yönelik sert ve muhalif görüşlerin (Örn. Eko-feminizm, Yeni-Malthusculuk) görülmemesi kabul edilebilir olsa da ekosentrik etik anlayışın kısıtlı olarak tespiti düşündürücü bir bulgudur.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre eğitimi, öğretmen adayı, antroposentrik etik, ekosentrik etik, çevrecilik, radikal ekoloji.

### Kaynakça

- Akyüz, E. (2020). *Çevre sorunlarında bilinmeyen 100 bilimsel gerçek*. Ankara: Astana Yayınları.
- Erten, S. (2012). Türk ve Azeri öğretmen adaylarında çevre bilinci. *Eğitim ve Bilim [Education and Science]*, 37(166), 88-100.
- Foster, J. M., & Magdoff, F. (2011). *Bir çevrecinin kapitalizm hakkında bilmesi gerekenler kapitalizm ve çevre üzerine bir rehber* (Çev. Ö. Aksakal). İstanbul: Patika Kitap.
- Grove-White, R. (1993). *Environmentalism: a new moral discourse for technological society? Environmentalism: the view from anthropology*. London: Routledge.
- Kaiser, F. G., Wölfling, S., & Fuhrer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 19(1), 1–19. doi:10.1006/jevp.1998.0107
- Kirkland, J., & Morgan, G.A.V. (1991). Radical ecology. *Early Child Development and Care*, 72(1), 93-98.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. doi:10.1080/13504620220145401
- Kortenamp, K.V., & Moore, C.F. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 261-272.



Melillo, J. M., Richmond, T. C., & Yohe, G. (2014). Climate change impacts in the United States: The third National Climate Assessment. US Global Change research program. 10.7930/j0z31WJ2.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook: Qualitative data analysis (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Steg, L., & Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29(3), 309–317. doi:10.1016/j.jenvp.2008.10.004

Yin, R.K. (2014). *Case study methods: Design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Publication.

## Türkiye’de Çevre Eğitimi Alanında Yapılmış Küresel İklim Değişikliği Konulu Akademik Araştırmaların Sonuçlarının İncelenmesi

Yüksel Narin

Dicle Üniversitesi

### Problem Durumu

Son yıllarda çevre kirliliği sebebiyle çevre sorunlarının arttığı ve bu sorunların insan kaynaklı olduğu görülmektedir. İnsanların çevreye duyarlılığı sebebiyle hızla artan çevre kirliliği, çevre eğitimine verilen önemi artırmaktadır. Temelde ailede başlayan çevre eğitimi, okulda devam etmektedir. Ailedeki bireylerin, okulda eğitim verecek olan öğretmenlerin yeterli çevre bilincine sahip olması oldukça önemlidir. Çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmek amacıyla, güncellenen öğretim programlarında çevre eğitimi kazanımları artırılmıştır. Çevre eğitimine verilen önemin artmasıyla birlikte, çevre eğitimiyle ilgili yapılan araştırmaların sayısı da hızla artmaktadır. Çevre kirliliği problemlerinin ortaya çıkardığı küresel iklim değişikliği sorunu, son yıllardaki en güncel araştırmalar içerisinde yer almaktadır. Küresel iklim değişikliği, çevre kirliliği sonucunda bozulan doğal sera etkisinin küresel ısınmaya sebep olmasıyla ortaya çıkan küresel bir çevre sorunudur (Polat & Dellal, 2016). Küresel iklim değişikliği, uluslararası gündemde de en çok önem verilen çevre sorunlarının başında gelmektedir.

Uluslararası gündemde de oldukça dikkat çeken küresel iklim değişikliği sorunu, güncellenen öğretim programlarında da yerini almıştır. Çevre eğitimi kapsamında “küresel iklim değişikliği” konusu, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında 8. Sınıf “Mevsimler ve İklim” ünitesinde (MEB, 2018a), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ise 7.Sınıf “Küresel Bağlantılar” ünitesinde bulunmaktadır (MEB, 2018b). Sosyal Bilgiler Dersi 4, 5 ve 6 sınıflarda (MEB, 2018a). ve Fen Bilimleri Dersi 3, 4, 5, 6 ve 7.sınıflarda da çevre eğitimi kapsamında küresel iklim değişikliğiyle bağlantılı konular yer almaktadır (MEB, 2018b). Çevre eğitimi kazanımlarıyla öğrencilerin çevreye daha duyarlı olması ve çevre okuryazarlığının artırılması sağlanabilir. Fettahlıoğlu (2018) da çevre okuryazarlığının artırılmasıyla birlikte çevre ile ilgili farkındalığın ve bilgi düzeyinin artacağını belirtmiştir. Birçok araştırmacı tarafından küresel bir afet olduğu düşünülen iklim değişikliği, araştırmacılarında oldukça dikkatini çekmektedir. Eğitim araştırmacıları, yaptıkları araştırmalarla bireylerin iklim değişikliğiyle ilgili farkındalıklarını, bilgi düzeylerini, öğretim programlarındaki iklim değişikliği kazanım ve faaliyetlerinin yeterli düzeyde olup olmadığını ölçmektedir. Bununla birlikte deneysel çalışmalarla öğretim programının zenginleşmesi için farklı öğretim yöntem ve teknik önerileri sunmaktadır

Problem cümlesi:

- 1.Türkiyede çevre eğitimi alanında yapılmış küresel iklim değişikliği konulu akademik araştırmaların sayısında artış var mıdır?
2. Türkiyede çevre eğitimi alanında yapılmış küresel iklim değişikliği konulu akademik araştırmalarda hangi örneklem grupları tercih edilmiştir?
- 3.Türkiyede çevre eğitimi alanında yapılmış küresel iklim değişikliği konulu akademik araştırmalarda hangi araştırma yöntemleri tercih edilmiştir?
- 4.Türkiyede çevre eğitimi alanında yapılmış küresel iklim değişikliği konulu akademik araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
- 5.Türkiyede çevre eğitimi alanında yapılmış küresel iklim değişikliği konulu akademik araştırmalar hangi çalışma sahalarda yapılmıştır?
- 6.Türkiyede çevre eğitimi alanında yapılmış küresel iklim değişikliği konulu akademik araştırmaların sonuç ve önerileri benzer midir?

Bu araştırmada, Türkiye’de çevre eğitimiyle ilgili yapılmış küresel iklim değişikliği konulu akademik çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada, küresel iklim değişikliği konulu akademik çalışmalara ait genel özellikler, sonuç ve öneriler ortaya konulmaktadır. Alan yazın tarandığında “küresel iklim değişikliği” konulu çalışmaların incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Benzer bir araştırma bulunmadığından, bu araştırmacının alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu araştırmada Türkiye’de çevre eğitimi alanında yapılmış küresel iklim değişikliği konulu akademik araştırmaların analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada verilere ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme (analizi) yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemiyle araştırılması amaçlanan olgularla ilgili yazılı materyallerin analizi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi sürecini araştırmacılar çeşitli şekillerde sınıflandırmıştır (Altheide,1996; Forster ,1995; Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1998; Akt. Kırıl, 2020). Bu araştırmada ise Arık (2019)’ in çalışmasında kullandığı sistematik inceleme süreci, doküman inceleme yöntemine uyarlanarak araştırma 6 aşamada tasarlanmıştır. Bu aşamalar Tablo 1 ‘de belirtilmiştir.

Tablo 1. Doküman inceleme yöntemi aşamaları

1. Aşama	Doküman analizinin planlanması
2. Aşama	Araştırma konusunun belirlenmesi
3. Aşama	Alan yazın incelemesi
4. Aşama	Kriterlere uygun araştırmaların çalışmaya dahil edilmesi
5. Aşama	Belirlenen çalışmaların yüzeysel ve ayrıntılı incelenmesi
6. Aşama	Araştırma sonuçlarının raporlanması ve sunulması

Tablo 1 incelendiğinde öncelikle alan yazın incelenmekte daha sonra uygun çalışmalar seçilmiştir. Daha sonra seçilen çalışmalar analiz edilerek raporlaştırılmıştır. Yıldırım & Şimşek (2013) de doküman inceleme yönteminde benzer aşamaların kullanıldığından bahsetmiştir. Araştırmanın örnekleme seçilirken önceden belirlenmiş kriterlere göre ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan durumlar çalışılmaktadır (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme yöntemi, amaçlı örnekleme yöntemlerindedir (Büyüköztürk, 2012). Araştırma kriteri, çevre eğitimi alanında yapılmış küresel iklim değişikliği konulu çalışmaların incelenmesidir. Araştırmada incelenen dokümanlara, google akademik arama motoru ve yök ulusal tez merkezinden ulaşılmıştır. Dokümanlar, “iklim değişikliği”, “küresel iklim değişikliği”, anahtar kelimeleri yazılarak elde edilmiştir. Araştırmada 18 makale, 11 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezine ulaşılmıştır. Materyallerin analizi yapılırken, araştırmada kullanılan dokümanların yayın yılları, yayın türü, örnekleme grubu, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve sonuçlarına ait tablolar oluşturulmuştur.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada Türkiye’ de çevre eğitimi alanında yapılmış olan “küresel iklim değişikliği” konulu akademik araştırmaların doküman analizi yapılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre geçmişten günümüze küresel iklim değişikliği konusunda yapılan araştırmaların arttığı görülmektedir. Araştırma sayılarındaki artışın 2021 yılına kadar devam ettiği, 2021 yılında ise araştırma sayılarında ani bir azalma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 2021 yılındaki bu azalmanın sebebinin ise dünyayı etkisine alan COVID 19 pandemisi olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmacılar tarafından çalışma grubu olarak üniversite düzeyindeki öğrencilerin daha fazla tercih edilmesinin nedeni üniversite öğrencilerine daha kolay ulaşabilmesi olabilir. Alan yazında ilkökul öğrencileriyle yapılan bir araştırmaya ulaşılamazken lisans düzeyi altında ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların sayısının daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleriyle yapılan bir çalışmaya ulaşılmıştır. Fakat sosyal bilgiler, fen bilimleri ve coğrafya öğretmenleriyle ilgili bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Araştırmacıların genellikle nicel yöntemlerden deneysel olmayan desenleri tercih ettiği, veri toplama aracı olarak anket ve ölçeklerle yapılan çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu araştırma, bireylerin küresel iklim değişikliği konusunda bilgi, algı ve farkındalıklarını ölçmeyi amaçlayan çalışmaların daha fazla yapıldığını ortaya çıkarmaktadır. Araştırma sonucunda kavram yanılgılarını ortaya çıkarma ve giderme çalışmalarına ulaşılamamıştır fakat çalışmalarda kavram yanılgıları bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir. Araştırma, küresel iklim değişikliği kazanımlarının fen bilimleri, sosyal bilgiler, hayat bilgisi ve coğrafya dersleri ile sınırlı kaldığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İklim değişikliği, küresel iklim değişimi, çevre eğitimi

**Kaynakça**

- Akay, D. S., Akca, G., Atik, A.D. & Erkoç, F. (2020). Yaşam bilimleri profesyonellerinin iklim değişikliğinin sağlık üzerindeki etkileri konusunda eğitim ihtiyaçları var mı?. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 141-151. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.684622>.
- Akbulut, M., & Kaya, A. A. (2020). Bir afet olarak küresel iklim değişikliği ve ilkokul öğretmenlerinin iklim değişikliği farkındalığının incelenmesi: Gümüşhane ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 112-124.
- Aktaş, F. (2019). *İlköğretim Programlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Açısından, Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Boyutunda İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arık, S. (2019). *Sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili tezlerin eğilimleri: Bir sistematik inceleme*. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (UBEST-2019)(02-04 Mayıs 2019), İzmir.
- Arslanyılmaz M.M. (2017). *Ankara'da Bir Okulda Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin İklim Değişikliği İle İlgili Farkındalık ve Bilgi Düzeyini Geliştirmeye Yönelik Müdahale Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Ankara.
- Aydoğan, E. (2020). *İklim Değişikliğinin Sağlık Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Mobil Uygulama Tasarımı ve Uygulamanın Kullanılabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barak, B. (2018). *Dünyada ve Türkiye'de İklim Değişikliği Eğitiminin İncelenmesi ve Bir Eğitim Modeli Önerisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Barak, B., & Gönençgil, B. (2020). Dünyada ve Türkiye'de ortaokul öğretim programlarının iklim değişikliği eğitimi yaklaşımına göre karşılaştırılması. *Coğrafya Dergisi*, (40), 187-201. DOI: <https://doi.org/10.26650/JGEOG2019-0039>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. 28.05.2021 tarihinde <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wpcontent/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ceyhan, G.D. (2016). *Pre-Service Teachers' Plausibility Perceptions Of Global Climate Change: The Role Of Cognitive, Behavioral And Personal Variables*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi University, İstanbul.
- Çak, D. (2020). *Argüman Tabanlı Sorgulayıcı Araştırma Etkinlikleri İle Küresel İklim Değişikliği Konusunun Öğretiminde Öğrencilerin Argümanlarının ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 07-18.
- Demir, H. (2019). *2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında İklim Değişikliği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, İ. (2006). Kyoto Protokolü amaçlarına ulaşabilme yolunda dünya enerji kullanımında meydana gelebilecek değişiklikler. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 241-251.
- Demircioğlu, C.M. (2019). *Beş Yaş Çocuklarına Uygulanan İklim Değişikliği Programının Çocukların İklim Değişikliği Kavramı Hakkındaki Görüşlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Deniz, M., İnel, Y. & Sezer, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin küresel iklim değişikliğine yönelik farkındalık ölçeği. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 43, 252-264.
- Erkal Aksoy, Y., & Yılmaz, S. (2021). COVID-19 pandemi döneminde ebelik bölümü akademisyenlerinin araştırma sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 173-180. Doi: 10.26453/otjhs.836199
- Faruk, A., & Erik, N. Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik bilgi ve algı düzeyleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(2), 1-18.
- Fettahlıoğlu, P. (2018). Algılanan çevresel sorunların çevre okuryazarlık düzeyine göre analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 404-425.

Gezer, M., & İlhan, M. (2018). *İklim Değişikliği Bilgi Testinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi.

Gökçe, N., & Kaya, E. (2009). Coğrafya dersi öğretim programında küresel iklim değişikliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 157-168.

Güloğlu, Y. & Bulut, A. (2016). İklim değişikliği konusunda orman fakültesi öğrencilerinin bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Kastamonu Üniversitesi orman fakültesi örneği). *Kastamonu University Journal of Forestry Faculty*, 16(2), 640-654.

## Plastik Kullanımı ve Çevreye Etkisine İlişkin Eğitim Fakültesi ve Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Bakış Açılarının Karşılaştırılması

Meryem Demir Güldal, Funda Savaşçı Açıkalın

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

### Problem Durumu

Günümüzde Dünya’da plastik üretimi ve tüketimi hızla artmaktadır. Plastikler modern yaşantımızda vazgeçilmez bir yere sahiptir (Monteiro, do Sul & Costa, 2018). Plastik, polimerlere çeşitli dolgu ve katkı maddelerinin katılmasıyla oluşmaktadır. Ham maddesi genel olarak petrol ve türevleridir (Koç, 2003). Plastik ulaşımdan sağlığa, ev araç gereçlerin otomotiv sektörüne kadar birçok alanda kullanılmaktadır. Plastik hafif, kolay şekil alma özellikleri ve uygun maliyetinden dolayı birçok malzemenin yerini almıştır. Özellikle plastiklerin kullanımı 20. yüzyıldan sonra artmıştır (Kayan & Küçük, 2020). Plastiğin birçok alanda kullanılması ve geri dönüşümü mümkün olmasına rağmen bu konudaki yetersizliklerden dolayı çevreyi tehdit eder duruma gelmiştir (Singer, 2014). Plastik kullanımının yaygın olmasına paralel olarak plastiklerin yol açtığı çevre kirliliği de yaygın hale gelmiştir (Boucher & Billard, 2019; Lau vd., 2020). En genel anlamda plastik kirliliği, doğaya insanlar tarafından bırakılan plastik atıkların karada ve denizlerde birikmesidir (Kayan & Küçük, 2020). Topraklarda, atmosferde, göllerde, denizlerde, okyanuslarda, hayvanların biyokütlesinde plastiğe rastlanır (Lau vd., 2020). Plastikler, doğaya ulaştıklarında çevrede kalabileceği, hayvanlar tarafından yutulmadan ölüme neden olabileceği ve istilacı türler taşıyabileceği de bilinmektedir (Singer, 2014). Plastiklerin güneşle teması sonucu kanserojen etkisiyle insan sağlığını da etkilediği göz ardı edilemez (Kayan & Küçük, 2020).

Kentsel atıkların %10 plastiktir. Deniz çöplerinin % 85 i plastiktir ve bunların çoğu karasal kaynaklıdır. Dünya’ da her yıl 500 milyardan fazla plastik torba ve 35 milyondan fazla plastik şişe kullanılmaktadır. Kullanılan bu plastiklerin çoğu çevrede, okyanuslarda ve sahillerde son bulmaktadır (Singer, 2014). Plastik kirliliği sadece makro düzeyle sınırlı değildir (Cole vd., 2011). Parçalanarak mikron boyutuna kadar gelen plastikler de plastik kirliliğine yol açmaktadır. Mikroplastik (5 mm den küçük) denilen bu plastiklerin tamamı insan kaynaklıdır. Mikroplastiklerin kaynakları deodorantlar, makyaj eşyaları, şampuanlar, cilt temizleyicileri, ambalajlar, tekstil ürünleri, endüstriyel atıklar, tek kullanımlık plastik eşyaların parçacıkları olabilmektedir. Mikroplastikler hafif oldukları için denizlerde kolaylıkla yayılabilir (Ceylan, 2017; Yurtseven, 2018). Kısacası mikroplastikler yaygın deniz kirleticileridir (Cole vd., 2011).

Plastiklerin yol açtığı kirliliği önlemek için biyoplastikler önerilse de toplam plastik üretiminin % 0,5 dir (Rhodes, 2018). Gerekli tedbirler alınmaması durumunda 2050 yılında plastik atık miktarı günümüzden iki kat daha fazla olması ön görülmektedir (Lau vd., 2020). Kayan ve Küçük (2020) plastik kirliliğini önlemek için aşağıdaki önerilerde bulunmuşlardır:

- Öncelikle halk plastik kirliliği bakımından bilgilendirilmelidir.
- Sadece plastik poşetlerin ücretlendirilmesi çözüm değildir. Tüm plastik ambalajlı ürünlerden ambalajdan ürüne mikroplastikler geçmektedir.
- Plastik atıklar ihraç edilebilir.
- Enerji tasarrufu ve plastik kirliliğini önlemek için geri dönüşüme önem verilebilir.
- Biyoplastik kullanımı yaygınlaştırılabilir.

Alanyazın incelendiğinde çevre ve çevre kirliliğine ilişkin üniversite öğrencileriyle çeşitli araştırmalar (Arık & Yılmaz, 2017; Çabuk & Karacaoğlu, 2003) yapılmasına rağmen özel anlamda “plastik kirliliğine” yönelik öğretmen adayları ile tekniker adayları ile karşılaştırmalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Plastiğin hayatımızın her safhasında kullanılmasından dolayı bu alanda çalışılması önemlidir. Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi ve teknik bilimler meslek yüksekokulu öğrencilerinin plastik kullanımına ve çevreye etkisine ilişkin görüşlerini incelemektir. Çalışmaya ait araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının;
  - a. Plastiğin günlük hayattaki kullanımına
  - b. Çevre kirliliğine olan etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Tekniker adaylarının;



- a. Plastiğin günlük hayattaki kullanımına
  - b. Çevre kirliliğine olan etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının ve tekniker adaylarının;
- a. Plastiğin günlük hayattaki kullanımına
  - b. Çevre kirliliğine olan etkisine ilişkin görüşleri arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?

### Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış online görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme, çalışmanın amacına uygun olarak araştırmacının soru sorduğu en az iki kişiyi içeren etkileşimli bir süreçtir (Glesne, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde çalışmanın amacının ana hatlarını çizen bir rehber bulunmaktadır. Katılımcının cevaplarına göre yeni sorular sorulur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler çoğunlukla sohbet tarzında yapılır (Merriam, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme için sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken ilgili alan yazın incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Katılımcılardan izin alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmeler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İçerik analizi yapılarak analiz edilmiştir.

### Katılımcılar

Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemiyle eğitim fakültesi ve teknik bilimler meslek yüksekokulu öğrencileri arasından gönüllülük esasına göre seçilmiştir. "Amaçlı örneklemin mantığı ve gücü derinlikli çalışmalar için bilgi açısından zengin durumlar seçilmesini sağlar. Bilgi açısından zengin durumlar araştırma amacı için önem taşıyan konular hakkında araştırmacının büyük miktarda bilgi edinebildiği durumlardır" (Patton, 2002, s.46). Katılımcılardan eğitim fakültesi öğrencilerinin plastik kullanımı ve çevre kirliliğine etkisini yeni nesillere aktaran grup olmalarına karşın teknik bilimler meslek yüksekokulu öğrencilerinin ise plastiği üreten ve plastikler üzerine araştırmalar yapan grup olmaları nedeniyle amaçlı olarak seçilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adayları plastik kavramını çevre kirliliği olarak tanımlamaktadır. Sınıf öğretmeni adayları plastiğin günlük hayatta özellikle tek kullanımlıklar, pet şişeler ve plastik poşetler olarak karşımıza çıktığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları plastiğin çevreye bırakılmasıyla plastik kirliliğine neden olduğunun altını çizmişlerdir. Plastik kirliliğini önlemek için bireysel olarak daha az kullanılması gerektiğini, yönetsel olarak kamu spotları hazırlanması ve ücretli poşet uygulamasının genişletilmesini önermektedirler.

Tekniker adayları plastiği teknik tanımını yapmışlardır. Özellikle hafif, kolay şekil alabilmesi, esnek olması nedeniyle her alanda tercih edilen bir malzeme olduğunun altını çizmişlerdir. Tekniker adayları plastiğin gündelik alanın her yerinde olduğunu belirtmişlerdir. Otomotiv sektörü, ambalaj sektörü, tek kullanımlıklar, tıp alanında kullanımını örnek vermişlerdir. Tekniker adayları plastik kirliliğini geri dönüşüme gönderilmeyip çevreye, denizlere, okyanuslara bırakılan plastik atıklar olarak tanımlamışlardır. Tekniker adayları plastik kirliliğini önlemek için bireysel olarak kullanılan plastik ürünleri geri dönüşüm kutularına atılmasını, toplumsal olarak çevre bilincini kazandırmak için kamu spotları, eğitimler verilmesi gerektiğini yönetsel olarak da özellikle yerel belediyelerin daha hassas olmaları gerektiğinin önermişlerdir.

Sınıf öğretmeni adayları plastik kavramını bilimsel olarak tanımlamakta güçlük çekmişlerdir. Tekniker adayları plastik kavramını bilimsel olarak tanımlamışlar ve özellikleri hakkında bilgiler sunmuşlardır. Sınıf öğretmeni adayları mikroplastik kavramını duymadıklarını ifade etmelerine karşın tekniker adayları mikroplastığın tanımının yanı sıra plastik kirliliğine olan etkisinin altını çizmişlerdir. Plastik kirliliğinin önlenmesi için her iki grupta kişisel, toplumsal ve özellikler yönetsel önlemlerin önemi üzerinde durmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Plastik, çevre, plastik kirliliği

### Kaynakça

- Arık, S. & Yılmaz, M. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ve çevre kirliliğine yönelik metaforik algılar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1147-1164.
- Boucher, J. & Billard, G. (2019). The challenges of measuring plastic pollution. *Field Actions Science Reports [Online]*, 19, 68-75. doi: <http://journals.openedition.org/factsreports/5319>.

- Ceylan, B. (2017). Atıksulardaki mikroplastik kirliliğinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Cole, M., Lindeque, P., Halsband, C. & Galloway, T. S. ( 2011). Microplastics ascontaminants in the marine environment: A review Matthew. *Marine Pollution Bulletin*, 62, 2588–2597.
- Çabuk, B. & Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Lau et al. (2020). Evaluating scenarios toward zero plastic pollution. *Science*, 369, 1455–1461.
- Kayan, A. & Küçük, A. (2020). Plastik kirliliğin çevresel zararları ve çözüm önerileri. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 403-427.
- Koç, A. (2003). Plastik atıkların oksidatif ve inert ortamda ısıl ve katalitik bozunma ile karboksilli asitlere dönüşümü. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir rehber*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Monteiro, R. C. P., do Sul J. A. I. & Costa, M. F. (2018). Plastic pollution in islands of the Atlantic Ocean. *Environmental Pollution*, 238, 103-110.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rhodes, C. J. (2018). Plastic pollution and potential solutions. *Science Progress*, 101(3), 207–260. doi: <https://doi.org/10.3184/003685018X15294876706211>.
- Sigler, M. (2014). The effects of plastic pollution on aquatic wildlife: current situations and future solutions. *Water Air Soil Pollution*, 225, 2184. doi: 10.1007/s11270-014-2184-6.
- Yurtsever, M. (2018). Küresel plastik kirliliği nano-mikroplastik tehlikesi ve sürdürülebilirlik. *Çevre Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1, 171-197. ISBN:978-605-7594-06-8.