ASES
III. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONFERENCE

CONFERENCE BOOK



EDITOR: DR. ROZINA KHATTAK

ASES

III. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONFERENCE

JANUARY 28-29 2023

ANKARA, TURKIYE

EDITOR

DR. ROZINA KHATTAK

COPYRIGHT©2023

BY ASES CONGRESS ORGANIZATION PUBLISHING COMPANY LIMITED ALL RIGHTS RESERVED. NO PART OF THIS PUBLICATION MAY BE REPRODUCED, DISTRIBUTED OR TRANSMITTED IN ANY FORM OR BY ANY MEANS, INCLUDING PHOTOCOPYING, RECORDING OR OTHER ELECTRONIC OR MECHANICAL METHODS, WITHOUT THE PRIOR WRITTEN PERMISSION OF THE PUB LISHER, EXCEPT IN THE CASE OF BRIEF QUOTATI ONS EMBODIED IN CRITICAL REVIEWS AND CERTAIN OTHER NONCOMMERCIAL USES PERM ITTED BY

COPYRIGHT LAW.

ASES CONGRESS ORGANIZATION PUBLISHING® IT IS

RESPONSIBILITY OF THE AUTHOR TO ABIDE BY THE PUBLISHING ETHICS RULES.

ASES PUBLICATIONS-2023©

ISBN: 978-605-72042-6-4

CONFERENCE ID

CONFERENCE TITLE

ASES III. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONFERENCE

DATE AND PLACE

JANUARY 28-29 2023

ANKARA, TURKIYE

ORGANIZATION

ASES

(ACADEMY OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL STUDIES)

LANGUAGES

TURKISH, ENGLISH, RUSSIAN

ORGANIZING COMMITTEE MEMBERS

CHAIRMAN OF THE ORGANIZING BOARD

Prof. Dr. OKTAY BEKTAS

ERCIYES UNIVERSITYB (TURKIYE)

ORGANIZING BOARD

DR. MARIUS LOLEA

UNIVERSITY OF ORADEA (ROMANYA)

DR. MUHAMMAD FAISAL

SINDH MADRESSATUL ISLAM UNIVERSTY (PAKISTAN)

DR. K.R. PADMA

SRIPADMAVATIMAHILAVISVAVIDYALAYAM (WOMEN'S) UNIVERSITY (INDIA)

Assist. Prof. OKTAY KIZKAPAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

DR. ROZINA KHATTAK

SHAHEED BENAZIR BHUTTO WOMEN UNIVERSITY (PAKISTAN)

DR. VARVARA GETMANTSEVA

THE KOSYGIN STATE UNIVERSITY OF RUSSIA (RUSYA)

DR. HANI AMIR AOUISSI

CRSTRA (CEZAYIR)

RODOLFO REDA

SAPIENZA UNIVERSITY OF ROMA (ITALYA)

GENERAL COORDINATOR

ASSIST PROF. OĞUZHAN NACAROĞLU

COORDINATOR

AYSEL UNAL

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. AIGERIM KOSHERBAYEVA

ABAI KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY (KAZAKISTAN)

Prof. Dr. NURETTIN KONAR

BANDIRMA ONYEDI EYLUL UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. PARESH SHAH

RAI UNIVERSITY (INDIA)

Prof. Dr. SABEEHA HAMZA DEHHAM

UNIVERSITY OF BABYLYON (IRAK)

Prof. Dr. SAKINE SERAP AVGIN

KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SIBEL KAHRAMAN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. ASLI SAYLAN KIRMIZIGÜL

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. Dr. CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

UNIVERSITY OF CÓRDOBA (SPAIN)

Assoc. Prof. FULYA ONER ARMAĞAN

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. HANIFE GULHAN KARSAK

KIRKLARELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. ISMAIL SAN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. MEHMET OZCAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. MUSTAFA TUYSUZ

VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. NASEEM AKHTER

SHAHEED BENAZIR BHUTTO WOMEN UNIVERSITY (PAKISTAN)

Assoc. Prof. ORÇUN BOZKURT

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. OZDEN TASGIN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. SELMAN ABLAK

CUMHURIYET UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. SONGUL KARABATAK

FIRAT UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. AHMET KURTOĞLU

BANDIRMA ONYEDI EYLUL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. CANSEL KADIOĞLU AKBULUT

TOKAT GAZIOSMANPAŞA UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. DOSS PARIMALA

UNIVERSITY OF DELHI (INDIA)

Assist. Prof. FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO

UNIVERSITY OF CÓRDOBA (SPAIN)

Assist Prof. GAMZE AKKAYA

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. GULSAH GURKAN

TURGUT OZAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MEENAKSHI INGOLE

UNIVERSITY OF DELHI (INDIA)

Assist. Prof. MEHMET TUNAZ

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MELTEM YURTÇU

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MURAT TEMUR

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. OKTAY KIZKAPAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. PELIN ERTEKIN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Dr. AHMET DEMIREL

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Dr. AHMET GALIP YUCEL

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

DR. DAVID BOLAJI

UNIVERSITY OF HARCOURT (NIJERYA)

Dr. HANI AMIR AOUISSI

CRSTRA-BISKRA (CEZAYIR)

Dr. MICHAEL KODZO MENSAH

UNIVERSITY OF GHANA (GANA)

Dr. MONICA MASTRANTONIO

UNIVERSITY OF YORK (ABD)

Dr. RAMAZAN ERTURK

MILLI EGITIM BAKANLIGI

Dr. SEYIDE EROGLU

KAYSERI (TURKIYE)

ASES III. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONFERENCE

January 28-29, 2023,
Ankara, Türkiye

CONFERENCE PROGRAM

29.01.2023
SUNDAY / 10:00-12:30
SESSION: 1 HALL: 1 / MODERATOR

Assist. Prof. Ahmet UYAR

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. Filiz GÜLHAN	İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü	TEACHING SCIENCE IN OUT-OF-SCHOOL ENVIRONMENTS: REFLECTIONS FROM EXAMPLES OF SCIENCE-CONTACTED ACTIVITIES DEVELOPED BY PRE-SERVICE TEACHERS FROM DIFFERENT BRANCHES
Lect. Cihan ALBAY Assoc. Prof. Özcan KARAASLAN	Biruni Üniversitesi Marmara Üniversitesi	OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERE ÇARPMA İŞLEMİNİN ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ GEOGEBRA YAZILIMIYLA SUNULAN SOMUT-YARI SOMUT - YARI SOYUT-SOYUT (CRA) ÖĞRETİM STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ
ZEYNEP BEGÜM TORUNOĞLU Assist. Prof. PÜREN AKÇAY	Aydın Üniversitesi Haliç Üniversitesi	OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM KURUMLARINDA DEMOKRATİK SOSYALLEŞMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
Derya DENGİZEK	Gazi Üniversitesi	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DİNLEME ALIŞKANLIKLARI İLE DUYGUSAL DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
Abdurrahim DOĞAN Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ	MEB Gazi Üniversitesi	INVESTIGATION OF DIGITAL GAME ADDICTION, ACADEMIC PROCRASTINATION AND AUTONOMOUS LEARNING IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS (KONYA EXAMPLE)
İbrahim ŞENER Kadir Baki NACAR Levent ÜNAL Ümmügülsüm ATAŞ	Ergenekon İlkokulu Karakaya İlkokulu Mehmet Sepici 60.Yıl Cumhuriyet İlkokulu Sabit Bozahmetoğlu Anaokulu	Mathematics, Rhythm, Music (MRM)
Assist. Prof. Ozan KORKMAZ	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE GROUP SUPERVISION BASED VOCATIONAL GUIDANCE PRACTICES COURSE
Assist. Prof. Ahmet UYAR	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	EXAMINATION OF TEACHER CANDIDATES' EPISTEMOLOGICAL BELIEFS ON LEARNING
Dr. Abdulkadir SAĞLAM	MEB	LEVELS OF READABILITY OF TEXTS IN THE LIFE SCIENCE THIRD GRADE TEXTBOOK

29.01.2023
SUNDAY / 10:00-12:30
SESSION: 1 HALL: 2 / MODERATOR
Assist. Prof. Hamza ÜSTÜN

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Duygu ERGEN KOCA	MEB	AN OVERVIEW OF EDUCATIONAL ADMINISTRATORS' STORYTELLING LEADERSHIP ROLES
Eslem DEDE	Kocaeli Üniversitesi	OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARINDA ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞIN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Ebru KALİ Assoc. Prof. Adnan TAŞGIN	Alvarlıefe Anadolu Lisesi Atatürk Üniversitesi	INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS GRADUATE EDUCATION AND ACADEMIC MOTIVATIONS
Şeyma GEZENER GÜLSULAR Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ MİMARİ ÖZELLİKLERİ
Assoc. Prof. Zeynep KURTULMUŞ Fatma PİŞKİN UYAR	Gazi Üniversitesi	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FARKLI YAKLAŞIMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
Assist. Prof. Arıkan EKTİRİCİ Nur Asena BAHADIR	Kastamonu Üniversitesi	EXAMINATION OF THE FACULTY OF SPORTS SCIENCES STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS HEALTHY NUTRITION
Assist. Prof. Hamza ÜSTÜN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	DANGER WAITING FOR MUSIC TEACHING DEPARTMENTS: 800.000 DAM
Tuğba YILMAZ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	PERSPECTIVE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ON THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS
Tolga POLAT Serkan AYKAR Öznur POLAT Dr. Demet ÜNALMIŞ AYKAR Tamara Şen CANBEK Gülcan DURMAZ Mahmut ALTUNBULAK	Mahzemin İlkokulu Mehmet Tarman İlkokulu Zekiye Has Ortaokulu Kastamonu Üniversitesi Şehit Sezer Güneş İlkokulu Fatih İlkokulu	ENVIRONMENTAL PROBLEMS FIND SOLUTIONS

29.01.2023
SUNDAY / 10:00-12:30
SESSION: 1 HALL: 3 / MODERATOR
Dr. Burcu KARAFİL

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Yağmur Nigar TARKUN Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE AİLENİN ÖĞRETMENE YAPTIĞI BASKILAR ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
Ece ALTAY Prof. Dr. Ali Günay BALIM	Dokuz Eylül Üniversitesi	EXAMINATION OF 5TH, 6TH, 7TH AND 8TH GRADE SCIENCE TEXTBOOKS IN TERMS OF TEXT DESIGN, DESIGN OF VISUAL ELEMENTS, PAGE DESIGN, COVER DESIGN AND PRODUCTION-ORIENTED EXTERIOR STRUCTURE FEATURES
Betül ÖZTAŞ Prof. Dr. Ali Günay BALIM	Dokuz Eylül Üniversitesi	SCIENCE TEACHERS' VIEWS ON DISTANCE EDUCATION IN COVID-19 PROCESS
Assoc. Prof. Erkan EFİLTİ İslam MARLEN UULU	Kırgızistan - Türkiye Manas üniversitesi	INVESTIGATION OF YOUTH'S OPINIONS ON PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN KYRGYZSTAN
Zekiye ALKAN BAŞKAN	MEB	COVİD-19 SALGINININ SOSYAL İLİŞKİLER ÜZERİNE ETKİSİ
Dr. Burcu AKKAYA	MEB	ÖĞRETMEN ADAYLARININ ETKİLİ İLETİŞİM ÖZYETERLİK ALGILARI
Zeynep EĞİNCİ	MEB	MIDDLE SCHOOL 5TH GRADERS OPINIONS ABOUT ENVIRONMENTAL PROTECTIVE BEHAVIORS
Dr. Burcu KARAFİL	Yalova Üniversitesi	UNIVERSITY STUDENTS' OPINIONS ON TEACHER FEEDBACK IN EFL WRITING CLASSES
Hatice DEMİR	Kahramanmaraş Onikişubat Milli Eğitim Müdürlüğü Döngel Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulu	VIOLENCE AND AGGRESSION IN THESIS ON CHILD DEVELOPMENT
Salih TUZLUKAYA	Tahran Türk Okulu	ORYANTİRİNG ETKİNLİĞİNİN TÜRKÇE DERSİ OKUMA ALANINA İLİŞKİN BECERİLERİ KAZANDIRMASINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

29.01.2023
SUNDAY / 10:00-12:30
SESSION: 1 HALL: 4 / MODERATOR
Assist. Prof. Seçil ÇELİK

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Ceren Özgenur GÖKKUŞ Prof. Dr. Güler EKMEKÇİ	Gazi Üniversitesi	KİMYA ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI
Dr. Osman ÖZDEMİR	Selçuk Üniversitesi	INVESTIGATION OF THE EFFECT OF VOICE RECORDING TECHNIQUE ON ENGLISH SPEAKING SKILLS OF HIGH SCHOOL ENGLISH PREPARATORY CLASS STUDENTS
Furkan ÇELİK Assist. Prof. EMRE ÇAM	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	EĞİTSEL VERİ MADENCİLİĞİ İLE İLGİLİ TEZLERİN İNCELENMESİ
Assoc. Prof. Ebru UZUNKOL Didem DEMİR Gizem SEZEN Aleyna ÇAKIROĞLU	Sakarya Üniversitesi	CLASS TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING THE AESTHETIC VALUE IN THE SOCIAL STUDIES COURSE
Assist. Prof. Seçil ÇELİK	Anadolu Üniversitesi	METHODOLOGICAL PARADIGM SHIFT IN SPECIAL EDUCATION: A THEORETICAL REVIEW AND DISCUSSION FOR THE FURTHER RESEARCH
Ayşenur KILIÇ Prof. Dr. Vicdan ALTINOK	MEB Gazi Üniversitesi	EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FEMALE TEACHERS' PERCEPTIONS OF GENDER DISCRIMINATION AND THEIR PSYCHOLOGICAL CAPITALS
Assist. Prof. Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ	Kastamonu Üniversitesi	INVESTIGATION OF THE SELF-REGULATION SKILLS OF PRE-SCHOOL TEACHER AND CHILD DEVELOPMENT PROGRAM STUDENTS AND GRADUATES IN TERMS OF SOME VARIABLES
Assoc. Prof. Hasan ÖZDER	Atatürk Öğretmen Akademisi	PROSPECTIVE TEACHERS' SATISFACTION WITH ONLINE LEARNING: TRNC CASE
Assist. Prof. Faruk Caner YAM	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	CAREER AUTHENTICITY: A MODEL PROPOSAL FOR CAREER COUNSELING
Ibrahim Salihu KOMBO Muhammad UMMULKHAIRI	IBB University	EDUCATION AND GLOBAL SPACE: NIGERIA IN FOCUS

CONTENTS

AUTHOR(s)	TITLE	PAGE NO
FİLİZ GÜLHAN	TEACHING SCIENCE IN OUT-OF-SCHOOL ENVIRONMENTS: REFLECTIONS FROM EXAMPLES OF SCIENCE-CONTACTED ACTIVITIES DEVELOPED BY PRE-SERVICE TEACHERS FROM DIFFERENT BRANCHES	1
Cihan ALBAY Özcan KARAASLAN	OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERE ÇARPMA İŞLEMİNİN ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ GEOGEBRA YAZILIMIYLA SUNULAN SOMUT-YARI SOMUT-YARI SOYUT-SOYUT (CRA) ÖĞRETİM STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ	3
ZEYNEP BEGÜM TORUNOĞLU PÜREN AKÇAY	OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM KURUMLARINDA DEMOKRATİK SOSYALLEŞMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	14
DERYA DENGİZEK	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DİNLEME ALIŞKANLIKLARI İLE DUYGUSAL DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	15
Abdurrahim DOĞAN Gürcü ERDAMAR KOÇ	INVESTIGATION OF DIGITAL GAME ADDICTION, ACADEMIC PROCRASTINATION AND AUTONOMOUS LEARNING IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS (KONYA EXAMPLE)	16
İbrahim ŞENER Kadir Baki NACAR Levent ÜNAL Ümmügülsüm ATAŞ	Mathematics, Rhythm, Music (MRM)	18
Ahmet UYAR	ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENMEYE YÖNELİK EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ	20
Abdulkadir SAĞLAM	*LEVELS OF READABILITY OF TEXTS IN THE LIFE SCIENCE THIRD GRADE TEXTBOOK*	31
Duygu ERGEN KOCA	AN OVERVIEW OF EDUCATIONAL ADMINISTRATORS' STORYTELLING LEADERSHIP ROLES	33

Eslem DEDE	**OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARINDA ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞIN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**	**35**
Ebru KALİ **Adnan TAŞGIN**	**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS GRADUATE EDUCATION AND ACADEMIC MOTIVATIONS**	**36**
Şeyma GEZENER GÜLSULAR **Celal Teyyar UĞURLU**	**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ MİMARİ ÖZELLİKLERİ**	**38**
Zeynep KURTULMUŞ **Fatma PİŞKİN UYAR**	**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FARKLI YAKLAŞIMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**	**39**
Arıkan EKTİRİCİ **Nur Asena BAHADIR**	**EXAMINATION OF THE FACULTY OF SPORTS SCIENCES STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS HEALTHY NUTRITION**	**40**
Hamza ÜSTÜN	**DANGER WAITING FOR MUSIC TEACHING DEPARTMENTS: 800.000 DAM**	**42**
Tuğba YILMAZ	**PERSPECTIVE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ON THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS**	**44**
Tolga POLAT **Serkan AYKAR** **Öznur POLAT** **Demet ÜNALMIŞ AYKAR** **Tamara Şen CANBEK** **Gülcan DURMAZ** **Mahmut ALTUNBULAK**	**ENVIRONMENTAL PROBLEMS FIND SOLUTIONS**	**45**
Yağmur Nigar TARKUN **Celal Teyyar UĞURLU**	**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE AİLENİN ÖĞRETMENE YAPTIĞI BASKILAR ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**	**47**
Ece ALTAY **Ali Günay BALIM**	**5, 6, 7 VE 8. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARININ METİN TASARIMI, GÖRSEL ÖGELERİN TASARIMI, SAYFA TASARIMI, KAPAK TASARIMI VE ÜRETİME YÖNELİK DIŞ ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**	**48**

Betül ÖZTAŞ Ali Günay BALIM	**COVID-19 SÜRECİNDE FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**	**70**
Erkan EFİLTİ İslam MARLEN UULU	**KIRGIZİSTANDAKİ GENÇLERİN PSİKOLOJİK DANIŞMA HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**	**83**
Zekiye ALKAN BAŞKAN	**COVİD-19 SALGININ SOSYAL İLİŞKİLER ÜZERİNE ETKİSİ**	**91**
Burcu AKKAYA	**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ETKİLİ İLETİŞİM ÖZYETERLİK ALGILARI**	**105**
Zeynep EĞİNCİ	**ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE KORUYUCU DAVRANIŞLAR İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ**	**106**
Burcu KARAFİL	**UNIVERSITY STUDENTS' OPINIONS ON TEACHER FEEDBACK IN EFL WRITING CLASSES**	**121**
Hatice DEMİR	**VIOLENCE AND AGGRESSION IN THESIS ON CHILD DEVELOPMENT**	**129**
Salih TUZLUKAYA	**ORYANTİRİNG ETKİNLİĞİNİN TÜRKÇE DERSİ OKUMA ALANINA İLİŞKİN BECERİLERİ KAZANDIRMASINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**	**130**
Ceren Özgenur GÖKKUŞ Güler EKMEKÇİ	**KİMYA ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI**	**131**
Osman ÖZDEMİR	**SES KAYIT TEKNİĞİNİN LİSE İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**	**132**
Furkan ÇELİK Emre ÇAM	**EĞİTSEL VERİ MADENCİLİĞİ İLE İLGİLİ TEZLERİN İNCELENMESİ**	**146**

Ebru UZUNKOL Didem DEMİR Gizem SEZEN Aleyna ÇAKIROĞLU	**CLASS TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING THE AESTHETIC VALUE IN THE SOCIAL STUDIES COURSE**	**147**
Seçil ÇELİK	**METHODOLOGICAL PARADIGM SHIFT IN SPECIAL EDUCATION: A THEORETICAL REVIEW AND DISCUSSION FOR THE FURTHER RESEARCH**	**149**
Ayşenur KILIÇ Vicdan ALTINOK	**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FEMALE TEACHERS' PERCEPTIONS OF GENDER DISCRIMINATION AND THEIR PSYCHOLOGICAL CAPITALS**	**151**
Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ	**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ VE ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİ VE MEZUNLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**	**153**
Hasan ÖZDER	**PROSPECTIVE TEACHERS' SATISFACTION WITH ONLINE LEARNING: TRNC CASE**	**165**
Faruk Caner YAM	**CAREER AUTHENTICITY: A MODEL PROPOSAL FOR CAREER COUNSELING**	**167**
Ibrahim Salihu Kombo Muhammad Ummulkhairi	**EDUCATION AND GLOBAL SPACE: NIGERIA IN FOCUS**	**169**

TEACHING SCIENCE IN OUT-OF-SCHOOL ENVIRONMENTS: REFLECTIONS FROM EXAMPLES OF SCIENCE-CONTACTED ACTIVITIES DEVELOPED BY PRE-SERVICE TEACHERS FROM DIFFERENT BRANCHES

OKUL DIŞI ORTAMLARDA FEN ÖĞRETİMİ: FARKLI BRANŞLARDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GELİŞTİRDİKLERİ FEN İÇERİKLİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİNDEN YANSIMALAR

Filiz GÜLHAN[1]

[1]Dr., İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Öğretmen,

https://orcid.org/0000-0002-7915-6299

Özet

Fen öğretiminin okul dışı ortamlarda gerçekleştirilmesi, eğitimin sınırları aşmasının fark edilmesiyle daha da gündeme gelmiştir. Bunun yanında fen eğitiminin yalnızca Fen Bilimleri dersiyle sınırlı kalmayıp diğer derslere de entegre biçimde gerçek yaşama uygun olarak ele alınması da önem kazanmıştır. Bilim merkezleri, müzeler, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri ve akvaryumlar gibi alanlar, fen eğitimi için kullanılabilecek okul dışı öğrenme ortamlarından en sık rastlananlarıdır. Fakat bu alanların yalnızca eğlence ve gezi amaçlı vakit geçirmekten ziyade etkinlik amaçlı olarak değerlendirilmesi eğitsel kazanımlarla desteklenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmada farklı branşlardan öğretmen adaylarının geliştirdikleri fen içerikli okul dışı etkinlikler incelenmiştir. Öğretmen adaylarından bir okul dışı ortamı ziyaret etmeleri, ders kazanımları ve becerilerle ilişkilendirerek ziyaret öncesi, sırası ve sonrasında öğrencilerle yapılabilecek etkinlikleri tasarladıkları planlar hazırlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu okul öncesi öğretmen adayları (14) olmakla birlikte, matematik (4), rehberlik ve psikolojik danışmanlık (3), İngilizce (1) ile özel eğitim (1) alanlarından kişilerdir. 14 okul öncesi düzey, 3 ilkokul, 4 ortaokul, 2 lise düzeyine yönelik etkinlik planı oluşturulmuştur. İncelenen 23 etkinlik planından 9'unun müze, 6'sının doğa alanı, 5'inin bilim merkezi, 2'sinin akvaryum, 1'inin ise deprem simülasyonu alanına yönelik olduğu görülmüştür. Etkinlikler öğrenme alanlarına göre incelendiğinde çoğunun Fen Bilimleri dersi "Canlılar ve Hayat" alanına yönelik olduğu ve birden fazla ders kapsamında yapılabilecek disiplinler arası etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Etkinliklerde çoğunlukla anlatım, soru-cevap, gözlem tekniklerinin sıklıkla ele alındığı görülmüştür. Ziyaret öncesinde anlatım, soru-cevap, video izletme; ziyaret sırasında gözlem, anlatım, soru-cevap; ziyaret sonrasında ise soru-cevap, resim yapma çalışmalarının yoğunlaştığı görülmüştür. Sıklıkla belirtilenlerden farklı olarak nadir de olsa deney yapma, model yapma, teknolojik uygulamaları kullanma, atölye etkinlikleri yapma gibi öğrenciyi daha aktif kılan çalışmaların planlandığı tespit edilmiştir. Bulgulardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında yapılabilecek fen etkinliklerinde anlatım, soru-cevap gibi tekniklerle sınırlı kaldıkları tespit edilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarındaki fen öğretiminin öğrencinin aktif olduğu yöntem tekniklerle daha etkin kılınmasına ve farklı branşlardan öğretmenlerin iş birliği ile disiplinler arası çalışmaların yapılabileceğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: okul dışı öğrenme ortamları, fen eğitimi, etkinlik, plan, öğretmen adayları

Abstract

The realization of science teaching in out-of-school environments has come to the fore even more with the realization that education crosses borders. In addition, it has gained importance that science education is not only limited to the Science lesson, but also integrated with other courses in accordance with real life. Areas such as science centers, museums, botanical gardens, zoos, and aquariums are the most common out-of-school learning environments that can be used for science education. However, it is important to evaluate these areas for activity purposes rather than spending time only for entertainment and sightseeing, and to support them with learning outcomes. In this research, science-related out-of-school activities developed by pre-service teachers from different branches were examined. Pre-service teachers were asked to visit an out-of-school environment and prepare plans for activities that can be done with students before, during, and after the visit, associating them with learning outcomes and skills. Most of the pre-service teachers are pre-school teachers (14), but they are contained also from the fields of mathematics (4), guidance and psychological counseling (3), English (1) and special education (1) teachers. An activity plan was created for 14 pre-school levels, 3 primary schools, 4 secondary schools, and 2 high schools. It was observed that 9 of the 23 activity plans examined were for the museum, 6 for the nature area, 5 for the science center, 2 for the aquarium, and 1 for the earthquake simulation area. When the activities were examined according to the learning areas, it was determined that most of them were related to the field of "Living and Life" in the Science lesson and they were interdisciplinary activities that could be done within the scope of more than one lesson. It has been seen that mostly telling, question-answer and observation techniques are frequently handled in the activities. In before the visit telling, question-answer, video watching; observation, telling, question-answer in during the visit; in after the visit, it was seen that the question-answer and painting works intensified. Unlike the ones mentioned frequently, it has been determined that activities that make the students more active such as experimenting, making models, using technological applications, and doing workshop activities, albeit rarely, are planned. Based on the findings, it was determined that pre-service teachers were limited to techniques such as telling and question-answer in science activities that could be done in out-of-school learning environments. Suggestions were made to make science teaching in out-of-school learning environments more effective with student-active methods and techniques, and to conduct interdisciplinary studies with the cooperation of teachers from different branches.

Keywords: out-of-school learning environments, science education, activity, plan, pre-service teachers

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERE ÇARPMA İŞLEMİNİN ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ GEOGEBRA YAZILIMIYLA SUNULAN SOMUT-YARI SOMUT-YARI SOYUT-SOYUT (CRA) ÖĞRETİM STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ

THE EFFECTIVENESS OF CONCRETE-REPRESENTATIONAL-ABSTRACT (CRA) INSTRUCTIONAL STRATEGY PRESENTED WITH COMPUTER AIDED GEOGEBRA SOFTWARE IN TEACHING THE IMPACT PROCCES TO STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Cihan ALBAY (Birinci yazar)[1], Özcan KARAASLAN (İkinci yazar)

[1]Öğr. Gör., Biruni Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölünü,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1834-1052
[2]Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4672-5678

Özet

Bu çalışmada, "Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)" olan öğrencilere çarpma işleminin öğretiminde bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan Somut - Yarı Somut - Yarı Soyut - Soyut (Concrete - Representational - Abstract [CRA]) öğretim stratejisinin etkililiğini incelemektir. Ayrıca bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan Somut - Yarı Somut - Yarı Soyut - Soyut (CRA) öğretim stratejisiyle öğrencilerin öğrendikleri çarpma işleminin kalıcılığının öğretim sona erdikten iki hafta sonra da korudukları ve öğrendikleri çarpma işlemi becerilerini farklı ortam ve kişilere genelleyebildikleri belirlenmiştir. Araştırmaya yaşları 14-15 yaş arasında değişen OSB'li üç erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, OSB'li öğrencilere çarpma işlemi becerilerinin kazandırılmasında GeoGebra yazılımı kullanılarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan Somut - Yarı Somut - Yarı Soyut - Soyut (CRA) öğretim stratejisinin etkili olduğunu, öğrencilerin kazandıkları becerileri farklı ortam ve kişilere genelledikleri belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verisi için OSB'li öğrencilerin destek özel eğitim hizmetinden yararlandıkları, kaynaştırma eğitimine devam ettikleri sınıflardaki öğretmenleriyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmede öğretmenlerin bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan Somut - Yarı Somut - Yarı Soyut - Soyut (CRA) öğretim stratejisi hakkında olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, çarpma işlemi öğretimi, bilgisayar destekli geogebra yazılımı, somut-yarı somut-yarı soyut-soyut (CRA) öğretim stratejisi

Abstract

In this study, the effectiveness of the¨Concrete-Representational-Abstract (CRA)¨teaching strategy, which is presented by direct teaching method using computer-aided GeoGeabra software, in the teaching of the multiplication process to students with Autism Spectrum Disorder (ASD) was investigated. This study also has been determined that the maintenance effect after two week of the multiplication process learned by the students preserved and also generalized their multiplication skills they learned across different and conditions after the intervention ended. Two male students with ASD varying aged between 14 and 15 years participated in the study. In this research, multiple probe design with probe trials across subject which is one of the single subject design, was used. The findings of the study indicated that CRA strategy which is presented by direct teaching method using computer-aided GeoGeabra software was effective in teaching basic multiplication skills to students with ASD. Additionally, all the subjects continued to perform two week after the end of the study and generalized to different and conditions. When the social validity findings obtained from the teachers

of the subjects in the study were examined; teachers reveal that their ideas are generally positive on the use of CRA teaching strategy in teaching the basic multiplication skills to students with ASD.
Keywords: Autism spectrum disorder, basic multiplication skills, computer-aided geogeabra software, concrete-representational-abstract (CRA) teching strategy.

1. GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), genellikle 3 yaşından önce fark edilen ve akranlarıyla kıyaslandığında sosyal becerilerin yanı sıra iletişimde önemli düzeyde yetersizlik gösterdikleri ve takıntılı/yineleyici davranışlarla davranışsal güçlüklerle karakterize edilen nörolojik bozukluktan kaynaklanan bir bozukluktur (Hansen, 2014:1). Ayrıca, OSB'li öğrencilerin yürütücü işlevlerde yaşadıkları yetersizlikler (Assouline, Nicpon & Dockery, 2012) onların gerek günlük yaşamlarında gerekse matematik, okuma-yazma gibi işlevsel akademik becerilerde zorlanmalara neden olmaktadır (King, Lemons & Davidson, 2016). Söz konusu işlevsel akademik becerilerden özellikle matematiğin yalnızca normal gelişim gösteren çocuklar için değil OSB'li öğrenciler için de öğrenilmesi gereken en kritik ve önemli akademik beceri alanlarından biridir (Hord ve Bouck, 2012'den akt.: Langhorne, 2017). Amerika Birleşik Devletlerindeki (ABD) Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyine (The National Council of Teachers of Mathematics; NCTM), Ulusal Matematik Danışma Paneli (National Mathematics Advisory Panel), Ortak Çekirdek Eyalet Matematik Standartları (Common Core Standards for Mathematics; CCSM) göre, ilköğretime devam eden öğrencilerin hem dört işlemlerini (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme) anlamaları hem de sözü edilen bu dört işlemleri yerine getirmede izlenen standart işlem basamaklarını akıcı şekilde öğrenmeleri gerekir. Burada OSB'li öğrencilerin diğer normal gelişim gösteren öğrenciler gibi dört işlemleri (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme) anlamları tek başına yeterli olmadığı ve dolayısıyla toplama, çıkarma, çarpma ve bölme gibi temel matematik işlemlerini nasıl yerine getireceğine dair işlem basamaklarını da bilmeleri gerektiği belirtilmektedir (Akt.: Hinton, Flores & Terry, 2015). OSB'li öğrencilere imkan tanındığında normal gelişim gösteren akranlarının ulaştığı akademik başarıya ulaşabilecekleri, ancak OSB'li öğrenciler matematik becerilerini öğrenmede yaşadıkları zorluklardan dolayı genel okul başarı puanlarının etkilendiğini ve bunun da onların sınıf atlama veya mezun olma durumlarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. OSB'li öğrenciler temel matematik becerilerinden yoksun oldukları için genel eğitim sınıflarında matematik başarılarını ölçmeye yönelik standart testlerden istenen puanı da alamamakta ve böylece kendilerinden beklenen yüksek düzeydeki matematik öğrenme beklentisini de yerine getirmede güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca OSB'li öğrencilerin öğrendikleri matematik becerilerini günlük yaşamlarında kullanmada ve öğretim esnasında kendilerine gösterilen örneklere benzemeyen farklı matematik işlemlerine uygulamada zorluk yaşamaktadırlar (Langhorne, 2017). Dolayısıyla OSB'li öğrencilerin akranlarıyla akademik olarak rekabet edebilmeleri geleneksel eğitim yöntemleriyle mümkün olmadığı için bu öğrencilerin gereksinimlerine uygun özel olarak geliştirilmiş uygulamalara ve düzenlemelere gereksinim duymaktadırlar (Hansen, 2014). Özel olarak geliştirilmiş uygulamalar ve düzenlemelerle akademik açıdan desteklenmemeleri durumunda ise, akranlarının ulaştığı akademik performansa ulaşma fırsatını da yakalayamazlar. Bu yüzden OSB'li öğrencilerin özellikle matematik gibi akademik becerileri öğrenme kapasitelerinin geliştirilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması ve bilimsel dayanaklı uygulamalarla öğrenmelerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Whitby ve Mancil, 2009'de akt.: Langhorne, 2017). OSB'li öğrencilere matematik öğretiminde bilgisayar destekli öğretim (Ainsworth, Woodve O'Malley, 1998'den akt.: Tufan & Aykut, 2018), doğrudan öğretim yöntemi (Kahyaoğlu, 2010), şemaya dayalı öğretim (Karabulut, Yıkmış, Özak ve Karabulut, 2015; Kot & Yıkmış, 2018; Tufan & Aykut, 2018), eş zamanlı ipucuyla öğretim (Aydın & Cavkaytar, 2019) nokta belirleme tekniği (Kot, 2019; Öztürk, 2016; Terzioğlu ve Yıkmış, 2018; Yıkmış, 2016), anımsatıcı stratejilerden Somut-Yarı Somut ve Soyut (CRA) stratejisi (Gibbs, Hinton, & Flores, 2018; Nar, 2018; Özlü, 2016) ve kendini yönetme stratejileri (Case & Harris, 2019; Throndsen, 2011) gibi çeşitli yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu zihin yetersizliği veya öğrenme yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de OSB'li öğrencilerle

yürütülen toplam 3 çalışmadan iki tanesi nokta belirleme tekniği kullanılarak temel çıkarma (Terzioğlu & Yıkmış, 2018) ve toplam işlemlerinin (Yıkmış, 2016) öğretimi gerçekleştirilmiştir. Aydın ve Cavkaytar (2019) tarafından gerçekleştirilen diğer çalışmada ise, babalar aracılığıyla sunulan eş zamanlı öğretimin OSB'li öğrencilere temel matematik becerilerinin öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Aydın ve Tekin-İftar (2019) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında, OSB'li öğrencilere matematik becerilerinin öğretiminde altı farklı uygulamanın kullanıldığından söz edilmektedir. Bunlar; (1) görsel sunum temelli uygulamalar (Örn.: video model/ipucu, şemaya dayalı yaklaşım, nokta belirleme tekniği), (2) strateji temelli uygulamalar (örn.: sayma stratejisi, bilişsel stratejin temelli uygulamalar, kendini yönetme stratejisi), (3) öğretimsel düzenlemeler (örn.: koşullu pekiştirme, tercih edilen nesnelerin kullanımı, işlem öncesi becerilerin öğretimi, akran aracılığı öğretim), (4) öğretim paketi uygulamaları (örn.: harmanlanmış teknikler, gömülü öğretimle sunulan sistematik uygulamalar), (5) yanlışsız öğretim uygulamaları (örn.: sabit bekleme süreli öğretim, eş zamanlı ipucuyla öğretim) ve (6) davranış sonrası uyaranlarla gerçekleştirilmiş uygulamalar (örn.: ayrımlı pekiştirme) şeklinde sıralanabilir.

Yüz yüze etkileşime girerek öğrenmede öğrencinin karşısındaki kişiyle etkileşime girerken stres yaşayabileceği ileri sürülmektedir. Bu yüzden, yüz yüze etkileşimde yaşanabilecek stresi teknolojinin ortadan kaldırabileceği ve öğrencinin motor becerilerini kullanarak öğrenci ile bilgisayar arasında bir öğrenme ilişkisi yaratabileceği öngörülmektedir (Slavin ve Lake, 2008'den akt.: Hansen, 2014). Dolayısıyla teknolojinin öğretmen yardımı olmaksızın öğretmeni tamamlayabilecek bir öğretim yöntemini sunacağı düşünülmektedir (Hansen, 2014). Günümüzde teknoloji destekli matematik öğretimine ilişkin olarak GeoGebra yazılım programının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Alan yazında GeoGebra kullanılarak yürütülen çalışmalar incelendiğinde, beşinci, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden öğrencilerle çalışmaların yürütüldüğü (Örn.: Çetin, 2018; Dişbudak, 2017; Öz, 2015; Topuz, 2017; Yılmaz, 2019) ve bu çalışmalarda genellikle geometri konusunun öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Daha büyük yaş grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında; 8. Sınıf öğrencilerle eşitsizlikler konusu (Dankal, 2017), doğrusal denklemler ve eğim konusunun (Uzun, 2018) öğretimi üzerine çalışmalar gerçekleştirilirken; lise öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda üstel ve logaritmik (Acar, 2015), limit ve süreklilik (Kepceoğlu, 2010), geometrik yer konusunun (Çam, 2019) öğretimi hedeflenmeye çalışılmıştır. Özetle, GeoGebra yazılımıyla sadece normal gelişim gösteren öğrencilere matematik öğretiminin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. CRA ile gerçekleştirilen çalışmalarda ise, öğrenme güçlüğü veya zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilere toplama, çıkarma veya çarpma işlemlerinin öğretiminin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla OSB'li öğrencilere çarpma işleminin öğretiminde GeoGebra yazılımı kullanılarak CRA ile gerçekleştirilen herhangi bir araştırmaya rastlanmadığı ve bu yönde araştırmaya gereksinim olduğu görülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, OSB'li öğrencilere çarpma işleminin öğretiminde bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan ***¨Somut-Yarı Somut-Yarı Soyut-Soyut (CRA)¨*** öğretim stratejisinin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. OSB'li öğrencilerin çarpma işlemi becerilerini kazanmalarında, bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan CRA öğretim stratejisi etkili midir?
2. OSB'li öğrencilere çarpma işleminin öğretiminde bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan CRA öğretim stratejisinin uygulanması sonucunda öğrenciler bu beceriyi kazanırlarsa, bir ve iki hafta sonra da bu beceriyi sürdürebilirler mi?
3. OSB'li öğrencilere çarpma işleminin öğretiminde bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan CRA öğretim stratejisinin uygulanması sonucunda öğrenciler bu beceriyi kazanırlarsa, bu becerinin genellemesi (kişiler arası ve ortamlar arası) sağlanabilir mi?

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Araştırma, MEB'e bağlı 3 farklı okulun bünyesinde özel eğitim sınıfında eğitimlerini sürdüren OSB tanısına sahip yaşları 14 ile 15 yıl arasında olan 3 erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler araştırmaya dahil edilmesi ve seçiminde bazı önkoşul özellikler belirlenmiştir. Bunlar; (1) katılımcının OSB tanısına sahip olma becerisi, (2) En az 20 dakikalık süre boyunca ekinliği sürdürebilme becerisi, (3) Yazılı ya da sözlü yönergeleri yerine getirebilme becerisi, (4) Tablette kendisine sunulan iki ve üç boyutlu nesneleri hareket ettirebilme ve kullanabilme becerisi, (5) 1'den 50'ye kadar olan sayıları tanıma becerisi, (6) 1'den 50'ye kadar birer birer ileri ve geri sayma becerisi, (7) Nesne (rasyonel) sayma becerisi, (8) Atlayarak 2'şer 2'şer 20 ye, 3'er 3'er 30'a, 4'er 4'er 40'a, 5'er 5'er 50'ye kadar sayma becerisi, Temel toplama ve çıkarma işlemi becerisine sahip olma.

2.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, OSB'li öğrencilere çarpma işlemi becerisinin öğretiminde *"Somut-Yarı Somut-Soyut (CRA)"* yaklaşımıyla sunulan bilgisayar destekli GeoGebra yazılımının etkililiğini belirlemede tek denekli araştırma modellerinden **denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli** kullanılarak yürütülmüştür. Bu araştırma modeli, bir bağımsız değişkenin bir hedef davranış üzerindeki etkililiğinin aynı ortamda birbirinden farklılık gösteren üç denekte inceleyen araştırma modelidir. Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin uygulama sürecinde, eğer araştırma toplam üç denekle çalışılacaksa birinci denekle başlama düzeyi verisi alınmaya başlarken; diğer ikinci ve üçüncü denekte birer yoklama verisi toplanmaktadır. Birinci denekte art arda en az üç oturum başlama düzeyi verilerinde kararlılık görüldüğünde, birinci denekle bağımsız değişkenin uygulamasına geçilir ve diğer deneklerle belli periyotlarla yoklama verisi toplanır. Katılımcıların tümünde eş zamanlı başlama düzeyi verisi toplanıp, birinci katılımcı ile uygulamaya başlandığı esnada art zamanlı olarak önce birinci katılımcı ardında da ikinci katılımcıda ve son olarak üçüncü katılımcıda yinelenir. Birinci katılımcıda uygulama evresinde ölçüt karşılandıktan sonra ikinci katılımcıda uygulamaya geçilir. Üçüncü katılımcıda başlama düzeyi verisi toplamak için ya yoklama denemesi oturumları ya da ikinci katılımcıda uygulama evresinde ölçüt karşılanınca tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak yoklama evresi düzenlenir. İkinci katılımcıda da ölçüt karşılanırsa bu evredeki performans ikinci katılımcının başlama düzeyi evresi ile karşılaştırılır. İkinci katılımcıda görülecek değişiklik birinci katılımcıdaki değişiklikle benzer şekilde görülürse araştırmacı birinci katılımcı için yapmış olduğu tahmini ikinci katılımcıda da doğrulamış olur. Böylece, bağımlı değişkenle bağımsız değişen arasında bağıntısal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmış olur. Bu süreç, üçüncü katılımcı içinde benzer şekilde tekrarlanır ve benzer etki görülürse araştırmacı bir önceki doğrulama sırasında gördüğü etkiyi yinelemiş olur (Tekin-İftar, 2018).

2.3. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, araştırmaya katılan OSB'li öğrencilerin temel çarpma işlemini (50'ye kadar olan tek basamaklı olan iki sayıyı çarpma becerisi) gerçekleştirme düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise, OSB'li öğrencilere çarpma işleminin öğretiminde bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak, doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan "*Somut-Yarı Somut-Soyut (CRA)* "stratejisidir.

2.4. Uygulama Süreci

Tüm oturumlar, Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri saat 11.00-15.00 saatleri arasında bire-bir öğretim düzenlemesiyle günde tek oturum olmak üzere haftada dört oturum yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı ortam 3 m x 4,5 m ebatlarında olup, odada iki adet sandalye ve 1 adet yüksek ayarlı çalışma masası bulunmaktadır. Araştırma sürecinde video kaydıyla veri toplamak için öğrencilerin ailelerinden yazılı izin alınmıştır. Ayrıca Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden etik kurul onayı alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasından sonra öğrencilerden sırayla başlama düzeyi, yoklama ve öğretim oturumlarına geçilmiştir.

Katılımcıların her biri ile gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ilk katılımcı ile öğretime başlanmıştır. Her bir katılımcı ile yürütülen öğretim oturumlarında ise, OSB'li öğrencilere bilgisayar destekli GEOGEBRA yazılımı kullanılarak *"Somut-Yarı Somut-Soyut (CRA)"* yaklaşımıyla tablette sunulan çarpma işleminin öğretimi uygulama evresi; yarı somut ve soyut öğretim olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Diğer bir deyişle öğretim aşamaları; (1) GeoGebra yazılımı ile oluşturulmuş dokunulabilen ve hareket ettirilebilen nesnelerin tablet üzerinden öğrenciye sunulduğu somut aşama, (2) GeoGebra yazılımı ile oluşturulmuş nesneleri temsil eden çizgilerin, diyagramların ve şekillerin tablet üzerinde öğrenciye sunulduğu yarı somut aşama ve (3) GeoGebra yazılımı ile oluşturulmuş sayıların, matematiksel sembollerin tablet üzerinden öğrenciye sunulduğu soyut aşama olmak üzere üç aşama yer almaktadır.

2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada etkililik, izleme ve genelleme verilerini kaydetmek amacıyla bir video kamera, tablet, veri toplama formları, kalem, silgi ve çalışma kâğıtları kullanılmıştır. Veri toplama araçları kullanılarak elde edilen veriler; etkililik, güvenirlik ve sosyal geçerlik verileri başlığı altında analiz edilerek özetlenmiştir.

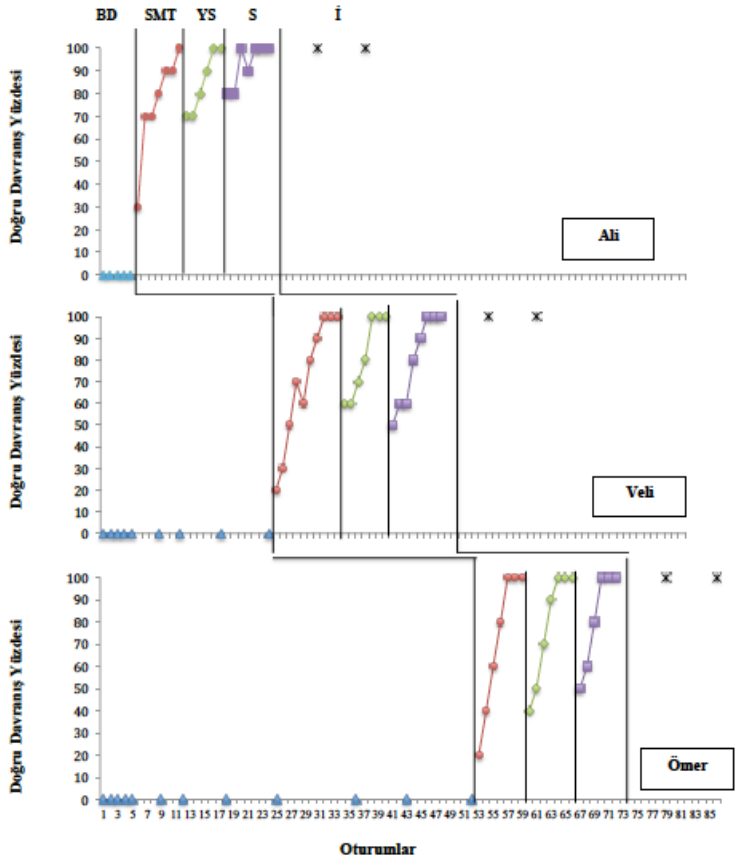
2.5.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi*:* OSB'li öğrencilerin temel çarpma işleminde GeoGebra yazılımı kullanılarak hazırlanan somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla etkililik verisi toplanmıştır. Araştırma esnasında elde edilen başlama, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme verileri grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

2.5.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi: Araştırmada, uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik olmak üzere iki ayrı güvenirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verilerinin, yapılan oturumları en az % 20'sinde ya da her aşamada en az bir kez toplanması istenmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Her bir deneğe ilişkin olarak toplanan verilere bakıldığında gerek gözlemciler arası güvenirlik gerekse uygulama güvenirliği katsayısının %100 olduğu belirlenmiştir.

2.5.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi: Bağımlı ve bağımsız değişkenin sosyal açıdan önemini ortaya koymak için katılımcıların yakın çevresindeki anne veya babalarının yaptıkları değerlendirmelerine başvurulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmanın amaçlarıyla paralellik gösterecek şekilde araştırmada elde edilen bulgular; (1) etkililik bulguları ve (2) sosyal geçerlik bulguları olmak üzere iki başlıkta ele özetlenmiştir. Etkililikle bulgular şekil 4. 1'de görülmektedir. Ayrıca her bir bulgu aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.



Şekil 4. 1. *Ali, Veli ve Ömer'in Çarpma İşlemine Yönelik Başlama Düzeyi (BD), Somut Öğretim (SMT), Yarı Somut (YS), Soyut Öğretim (SYT) ve İzleme (İ) Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri*

3.1. Etkililik Bulguları

Tüm denekler için başlama, yoklama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumu verileri analiz edilerek Şekil 4. 1'e yansıtılmıştır. Elde edilen veriler analizi sonucunda; GeoGebra kullanılarak tablet üzerinden doğrudan anlatım yöntemiyle sunulan somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiğine ilişkin elde edilen bulgular "edinimle ilgili bulgular" ve "izleme başlıkları altında açıklanmıştır.

3.1.1. Ali'nin Edinimle İlgili Bulguları

Şekil 4.1'de Ali'nin, GeoGebra kullanılarak tablet üzerinden doğrudan anlatım yöntemiyle sunulan somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisiyle öğretimi yapılan çarpma işlemi becerisine yönelik verileri yer almaktadır. Bu veriler incelendiğinde, Ali'nin başlama düzeyinde %0 performans sergileyerek GeoGebra yazılımı kullanılarak tablette sunulan 10 çarpma işleminden hiçbirine doğru cevap vermemiştir. Başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra GeoGebra kullanılarak tablet üzerinden doğrudan anlatım yöntemiyle sunulan somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin ilk aşaması olan somut öğretim uygulamasına geçilmiştir. Ali ile toplam 7 Somut öğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ali ile gerçekleştirilen somut öğretime ilişkin yapılan yoklama oturumlarına bakıldığında, Ali somut öğretimin birinci yoklama oturumunda %30, ikinci ve üçüncü yoklama oturumunda %70, dördüncü yoklama oturumunda %80, beşinci ve altıncı yoklama oturumunda %90, son oturum olan yedinci yoklama oturumunda ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Diğer bir deyişle, Ali ile yapılan toplam yedi somut öğretimine ilişkin yapılan yoklama oturumlarında ortalama %75,7 (ranj %30-%100) düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Özetle, Ali somut öğretim oturumlarının son üç oturumunda ortalama en az %80 düzeyinde ölçütü karşıladığı için yarı somut öğretim oturumlarına geçilmiştir.

Ali ile gerçekleştirilen yarı somut öğretime ilişkin yapılan yoklama oturumlarına bakıldığında, Ali somut öğretimin birinci ve ikinci yoklama oturumunda %70, üçüncü yoklama oturumunda %80, dördüncü yoklama oturumunda %90, beşinci ve altıncı yoklama oturumunda ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Dolayısıyla, Ali ile yapılan toplam altı yarı somut öğretimine ilişkin yapılan yoklama oturumlarında ortalama %85 (ranj %70-%100) düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Ali ile gerçekleştirilen soyut öğretime ilişkin yapılan yoklama oturumlarına bakıldığında ise, Ali somut öğretimin birinci ve ikinci yoklama oturumunda %80, üçüncü yoklama oturumunda %100, dördüncü yoklama oturumunda %90, beşinci, altıncı ve yedinci yoklama oturumunda ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Dolayısıyla, Ali ile yapılan toplam yedi soyut öğretimine ilişkin yapılan yoklama oturumlarında ortalama %92,8 (ranj %80-%100) düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Ayrıca Ali'nin uygulama tamamlandıktan iki hafta sonra çarpma işlemine yönelik yapılan izleme oturumlarının tamamında %100 düzeyinde doğru davranış sergilemiştir.

3.1.2. Veli'nin Edinimle İlgili Bulguları

Şekil 4.1'de Veli'nin, GeoGebra kullanılarak tablet üzerinden doğrudan anlatım yöntemiyle sunulan somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisiyle öğretimi yapılan çarpma işlemi becerisine yönelik verileri incelendiğinde, Veli'nin başlama düzeyinde %0 düzeyinde performans sergilediği yani 10 çarpma işleminden hiçbirine doğru cevap vermediği belirlenmiştir. Başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra GeoGebra kullanılarak tablet üzerinden doğrudan anlatım yöntemiyle sunulan somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin ilk aşaması olan somut öğretim uygulamasına başlanmıştır. Veli ile toplam 10 Somut öğretim uygulaması yapılmıştır. Veli ile yürütülen somut öğretime ilişkin yapılan yoklama oturumlarına bakıldığında, Veli somut öğretimin birinci yoklama oturumunda %20, ikinci yoklama oturumunda %30, üçüncü yoklama oturumunda %50, dördüncü yoklama oturumunda %70, beşinci yoklama oturumunda %60, altıncı yoklama oturumunda %80, yedinci yoklama oturumunda %90, son üç yoklama oturumu olan sekiz, dokuz ve onuncu yoklama oturumunda ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Diğer bir deyişle, Veli ile yapılan toplam 10 somut öğretimine ilişkin yapılan yoklama oturumlarında ortalama %70 (ranj %20-%100) düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Bu veriler dikkate alınarak, Veli'nin somut öğretim oturumlarının son üç oturumunda ortalama en az %100 düzeyinde ölçütü karşılandığı için yarı somut öğretim oturumlarına geçilmiştir.

Veli ile gerçekleştirilen yarı somut öğretime ilişkin yapılan yoklama oturumlarına bakıldığında, Veli somut öğretimin birinci ve ikinci yoklama oturumunda %60, üçüncü yoklama oturumunda %70, dördüncü yoklama oturumunda %80, son üç yoklama oturumu olan beşinci, altıncı ve yedinci yoklama oturumunda ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Dolayısıyla, Veli ile yürütülen toplam yedi yarı somut öğretimine yönelik gerçekleştirilen yoklama oturumlarında ortalama %81,5 (ranj %60- %100) düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Veli ile gerçekleştirilen soyut öğretime ilişkin yapılan yoklama oturumlarına bakıldığında ise, Veli somut öğretimin birinci yoklama oturumunda %50, ikinci ve üçüncü yoklama oturumunda %60, dördüncü yoklama oturumunda %80, beşinci yoklama oturumunda %90, son üç yoklama oturumu olan altıncı, yedinci ve sekizinci yoklama oturumunda ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Diğer bir deyişle, Veli ile yapılan toplam sekiz soyut öğretimine ilişkin yapılan yoklama oturumlarında ortalama %80 (ranj %50-%100) düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Ayrıca Veli'nin uygulama tamamlandıktan iki hafta sonra çarpma işlemine yönelik yapılan izleme oturumlarının tamamında %100 düzeyinde doğru davranış sergilemiştir.

3.1.3. Ömer'in Edinimle İlgili Bulguları

Şekil 4.1'de Ömer'in, GeoGebra kullanılarak tablet üzerinden doğrudan anlatım yöntemiyle sunulan somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisiyle öğretimi yapılan çarpma işlemi becerisine yönelik verileri incelendiğinde, Ömer'in başlama düzeyinde %0 düzeyinde performans sergilediği yani 10 çarpma işleminden hiçbirine doğru cevap vermediği belirlenmiştir. Başlama düzeyinde üç oturum üst

üste kararlı veri elde edildikten sonra GeoGebra kullanılarak tablet üzerinden doğrudan anlatım yöntemiyle sunulan somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin ilk aşaması olan somut öğretim uygulamasına başlanmıştır. Ömer ile toplam 10 Somut öğretim uygulaması yapılmıştır. Ömer ile yapılan somut öğretime ilişkin yapılan yoklama oturumlarına bakıldığında, Ömer somut öğretimin birinci yoklama oturumunda %20, ikinci yoklama oturumunda %40, üçüncü yoklama oturumunda %60, dördüncü yoklama oturumunda %80, son üç yoklama oturumu olan beşinci, altıncı ve yedinci yoklama oturumunda %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Diğer bir deyişle, Ömer ile yapılan toplam 7 somut öğretimine ilişkin yapılan yoklama oturumlarında ortalama %71,4 (ranj %20-%100) düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Bu veriler dikkate alınarak, Ömer'in somut öğretim oturumlarının son üç oturumunda ortalama en az %100 düzeyinde ölçütü karşılamasından dolayı yarı somut öğretim oturumlarına geçilmiştir.
Ömer ile gerçekleştirilen yarı somut öğretime ilişkin yapılan yoklama oturumlarına bakıldığında, Ömer somut öğretimin birinci yoklama oturumunda %40, ikinci yoklama oturumunda %50, üçüncü yoklama oturumunda %70, dördüncü yoklama oturumunda %90, son üç yoklama oturumu olan beşinci, altıncı ve yedinci yoklama oturumunda ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Dolayısıyla, Ömer ile yürütülen toplam yedi yarı somut öğretimine yönelik gerçekleştirilen yoklama oturumlarında ortalama %78,6 (ranj %40-%100) düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir.
Ömer ile gerçekleştirilen soyut öğretime ilişkin yapılan yoklama oturumlarına bakıldığında ise, Ömer somut öğretimin birinci yoklama oturumunda %50, ikinci yoklama oturumunda %60, üçüncü yoklama oturumunda %80, son üç yoklama oturumu olan dördüncü, beşinci ve altıncı yoklama oturumunda %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Diğer bir deyişle, Veli ile yürütülen altı soyut öğretimine ilişkin yapılan yoklama oturumlarında ortalama %81,6 (ranj %50-%100) düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Ayrıca Ömer'in uygulama tamamlandıktan iki hafta sonra çarpma işlemine yönelik yapılan izleme oturumlarının tamamında %100 performans göstermiştir.

3.1.4. Genelleme Bulguları

Ali, Veli ve Ömer'in öğrenmiş olduğu yani edindiği çarpma islemelerini farklı kişiler ve farklı ortamlarda gerçekleştirip gerçekleştirmediğine bakılmıştır. Bu amaçla; öğrencilerin (Ali, Veli ve Ömer) edinimi gerçekleştirilen çarpma işlemi becerilerini genelleyip genelleyemediklerine ilişkin öntest ve sontest oturumları düzenlenmiştir. Öntest-sontest oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında; Ali, Veli ve Ömer'in öntest oturumunda %0 düzeyinde performans sergilediği ve öğretim bittikten sonra düzenlenen genellemeye ilişkin düzenlenen sontest oturumunda her üç öğrencinin de %100 doğru tepkide bulunarak edindikleri çarpma işlemi becerisini genelledikleri belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, OSB'li öğrencilere çarpma işleminin öğretiminde bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan ***Somut-Yarı Somut-Soyut (CRA)*** öğretim stratejisinin etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan CRA öğretim stratejisinin araştırmaya katılım gösteren OSB'li öğrencilerin çarpma işlemini kazandırılmasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen diğer iki bulguda, öğrencilerin kazandıkları çarpma işleminin kalıcılığının öğretim sona erdikten iki hafta sonra da korudukları ve öğrendikleri çarpma işlemi becerilerini farklı ortam ve kişilere genelleyebildikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisi hakkında olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmüştür. Diğer bir deyişle, bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan CRA öğretim stratejisinin edinim, izleme ve genelleme aşamasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazında yürütülen çalışmalar mevcut araştırmada elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında, alan yazında CRA öğretim stratejisi kullanılarak yürütülen çalışmalarda genellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik öğretimi gerçekleştirildiği görülmektedir.

Örneğin; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yürütülen çalışmalarda, CRA öğretim stratejisi kullanılarak öğrencilere basamak değeri (Peterson ve diğerleri, 1988), çarpma problemleri (Miller & Mercer, 1993), cebir öğretimi (Maccini & Hugges, 2000), eldeli çıkarma işlemi (Flores, 2009), eldeli toplama işlemi (Carmack, 2011), iki basamaklı sayılarla işlemi (Flores, Hinton & Schweck, 2014), kesirlerle (Hughes, 2011) ilgili hesaplama öğretmede etkili olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilerle yürütülen çalışmalarda ise, öğrencilere çarpma problemlerini çözme becerisini (Miller & Mercer, 1995), çarpma işleminin (Özlü, 2016) ve toplama işleminin (Nar, 2018) öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalardan bazılarının ise (örn.: Nar, 2018; Özlü, 2016) yalnızca doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan CRA öğretim stratejisi kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Mevcut çalışmada ise, bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiş olmasından dolayı diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır. Ayrıca mevcut araştırmada OSB'li öğrencilere ¨*Somut-Yarı Somut-Soyut*¨ öğretim stratejisi ile çarpma işlemi öğretilmeye çalışılırken, alan yazındaki çalışmalarda (örn.: Özlü, 2016) CRA öğretim stratejisi kullanılarak çarpma işleminin öğretimi zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Öte yandan, her ne kadar mevcut araştırma diğer araştırmadan farklılık gösterse de alan yazındaki araştırmalarda olduğu gibi mevcut araştırma da CRA öğretim stratejisi kullanılmıştır. Özetle, CRA öğretim stratejisinin OSB'li öğrencilere toplama işleminin öğretiminde edinim, izleme ve genelleme aşamasında etkili olurken, mevcut araştırmada ise CRA öğretim stratejisinin çarpma işlemini öğretiminde edinim, izleme ve genelleme aşamasında etkili olduğu görülmektedir.

Alan yazında, bilgisayar destekli GeoGebra yazılımı kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaların tamamının normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencileriyle yürütülen çok sayıda araştırmaya (İçel, 2011; Kutluca Zengin, 2011) rastlanmaktadır. Örneğin; Ünlütürk Akçakın (2016) ilköğretim 4. Sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin kesirler konusunu öğrendikleri ve GeoGebra destekli matematik öğretimine yönelik olumlu görüş beyan etmişlerdir. Aynı şekilde, İçel (2011) tarafından ilk öğretim 8. Sınıf öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin GeoGebra yazılımı kullanılarak üçgen ve Pisagor bağıntısı gibi konularında hazırlanan aktivitelerle öğrencilerin üçgen ve Pisagor konularını öğrendikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, 8. Sınıf öğrencilerle yürütülen bir başka çalışmada ise, geometrik cisimler konusunun GeoGebra yazılı kullanılarak öğrencilerin öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Kutluca Zengin (2011) tarafından GeoGebra kullanılarak yürütülen benzer bir çalışmada ise, 10. Sınıf matematik dersinde öğrencilerin GeoGebra yazılımıyla birlikte trigonometri konusunu öğrenmişlerdir. Ayrıca, GeoGebra yazılımıyla fonksiyonlar konusunu öğrendikleri ve öğrencilerin GeoGebra yoluyla işlenen matematik dersinin dahi iyi bir öğrenme sağladığı, eğlenceli ve ilgi çekici buldukları, çalışma ortamındaki görsel ve dinamik ögelerin kalıcılığını arttırdığı yönünde görüş, belirtmişlerdir. GeoGebra ile yapılan bu çalışmalara bir bütün olarak ele alındığında, GeoGebra yazılımının öğrencilere matematikle ilgili belli konuları öğretmede etkili olduğu ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı görülmektedir. Ancak bu çalışmaların hiçbirinin OSB'li öğrencilerle gerçekleştirilmediği belirlenmiştir.

5. KAYNAKÇA

Acar, H. (2015). Üstel ve logaritmik fonksiyonlar konusunun dinamik geometri yazılımı Geogebra ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Assouline, S. G., Nicpon, M. F. ve Dockery, L. (2012). Predicting the academic achievement of gifted students with autism spectrum disorder. *Journal Autism and Developmental Disorder*, *42*(9), 1781–1789. doi: 10.1007/s10803-011-1403-x

Aydın, O., & Cavkaytar, A. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğa temel matematik becerilerinin öğretiminde baba eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken görünüm.

Carmack, C. M. (2011). *Investigating the effect of addition with regrouping strategy instruction among elementary students with learning disabilities.* Unpublished Doctoral Thesis. Las Vegas: University of Nevada, College of Education.

Case, L. P., & Harris, K. R. (2019). Improving the mathematical problem-solving skills of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development. *The Journal of Special Education*, *26*(1), 1-19.

Çam, A. (2019). Matematik yazılımı GeoGebra'nın, lise öğrencilerinin matematik dersi geometrik yer konusundaki akademik başarısına etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

Çetin, O. (2018). Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin dinamik geometri yazılımı GeoGebra ile dönüşüm geometrisi öğrenim süreçlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dankal, B. (2017). Eşitsizlikler konusunun öğretiminde dinamik matematik yazılımı GeoGebra kullanımının matematik tutumuna etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dışbudak, Ö. (2017). The effects of using concrete manipulative and GeoGebra on fifth grade students' achievement in quadrilaterals. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (A Thesis Submitted to the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University), Ankara.

Flores, M. M. (2009). Teaching Subtraction with regrouping to students experiencing difficulty in mathematics. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth,* 53 (3), 145-152.

Flores, M. M., Hinton, V. M., & Schweck, K. B. (2014). Teaching multiplication with regrouping to students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice,* 29 (4), 171-183.

Gibbs, A. S., Hinton, V. M., & Flores, M. M. (2018). A case study using CRA to teach students with disabilities to count using flexible numbers: Applying skip counting to multiplication. *Preventing School Failure,* 62(.1), 49–57.

Hansen, M. (2014). Helping children with autism learn with mathematics software. A dissertation Doctor of philosophy in computer information systems. Nova Southern University, Ann Arbor, MI.

Hinton, Flores ve Terry, (2015). An investigation of the effects of CRA instruction and students with Autism Spectrum Disorder. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50(2), 223-236.

Hughes, M. E. (2011). The effects of concrete-representational-abstract sequenced instruction on struggling learners' acquisition, retention, and self-efficacy of fractions [Unpublished doctoral dissertations]. Clemson University.

İçel, R. (2011). Bilgisayar destekli öğretimin matematik başarısına etkisi: GeoGebra Örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karabulut, A., Yıkmış, A., Özak, H., Karabulut, H. (2015). Şemaya dayalı problem çözme stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin problem çözme performanslarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(Özel Sayı), 243-258.

Kepçeoğlu, İ. (2010). GeoGebra yazılımıyla limit ve süreklilik öğretiminin öğretmen adaylarının başarısına ve kavramsal öğrenmelerine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

King, S. A., Lemons, C. J. ve Davidson, K. A. (2016). Math interventions for students with autism spectrum disorder: A best-evidence synthesis. *Exceptional Children, 82*(4),443-462. doi: 10.1177/0014402915625066

Kot, M. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilere çarpma ve bölme işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniğinin farklı sunumlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kot, M. & Yıkmış, A. (2018). Zihin yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), 335-358.

Kutluca, T., & Zengin, Y. (2011). Matematik öğretiminde GeoGebra kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 160-172.

Langhorne, Y. (2017). Improving foundational math skills in students with autism using virtual instruction. A dissertation doctor of education. John Hopkins University, Baltimore, Maryland.

Maccini, P., & Hughes, C. A. (2000). Effects of a problem-solving strategy on the introductory algebra performance of secondary students with learning disabilities. *Learning disabilities research & practice*, *15*(1), 10-21.

Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1993). Using data to learn about concrete-semiconcrete-abstract instruction for students with math disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 8*, 89–96.

Nar, S. (2018). Zihin yetersizliği olan öğrencilere temel toplama işleminin öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öz, Muhsin. (2015). Ortaokul 7. sınıf matematik dersi "geometrik cisimler" alt öğrenme alanının öğretiminde dinamik matematik yazılımı GeoGebra 5.0 kullanımının öğrenci başarısına etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özlü, Ö. (2016). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere çarpma öğretiminde Somut-Yarı Somut-Soyut öğretim stratejisinin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Peterson, S. K., Mercer, CD., & O'Shea, L. (1988). Teaching learning disabled children place value using the concrete to abstract sequence. *Learning Disabilities Research*, *4*(1), 52-56.

Tekin-İftar, E. (2018). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırma yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Terzioğlu, N. K. & Yıkmış, A. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere temel çıkarma işlemi öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(1), 1-27.

Throndsen, I. (2011). Self-regulated learning of basic arithmetic skills: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, *81*, 558–578.

Topuz, F. (2017). Çember ve daire konusunun öğretiminde dinamik geometri yazılımı GeoGebra kullanımının yedinci sınıf öğrencilerinin başarılarına geometriye yönelik tutumlarına ve öğrenmedeki kalıcılık düzeylerine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Tufan, S., & Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izleme stratejisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözel matematik problemi çözme performanslarına etkisi. *İlköğretim Online (Elementary Education Online), 17*(2), 613-641.

Uzun, K. (2018). Doğrusal denklemler ve eğim konusunun dinamik geometri yazılımı GeoGebra ile öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına ve kalıcılığa etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ünlütürk Akçakın, H. (2016). Geogebra destekli matematik öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

FYıkmış, A. (2016). Effectiveness of the Touch Math Technique in Teaching Basic Addition to Children with Autism. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), 16(3), 1005-1025.

Yılmaz, H. Z. (2019). Altıncı sınıf öğrencilerinin çokgenler ve dörtgenler konusundaki kavram yanılgılarının GeoGebra ile bilişsel çelişki oluşturarak giderilme sürecinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM KURUMLARINDA DEMOKRATİK SOSYALLEŞMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ZEYNEP BEGÜM TORUNOĞLU[1] ,PÜREN AKÇAY[2]

[1]Yüksek Lisans Öğrencisi, Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

zeyneptorunoglu@stu.aydin.edu.tr, Orchid Id: 0000-0002-0907-722

[2]Dr. Öğrt. Üyesi, Haliç Üniversitesi, BESYO, Purenakcay@halic.edu.tr,

Orchid Id: 0000-0002-0087-7561

Özet

Bu araştırmada okul müdürlerinin demokratik sosyalleşmeye ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Okul müdürlerinin okul içinde demokratik ilkelere bağlı kalarak örgütsel sosyalleşme ile buna bağlı çalışanların eşit hak ve kurallar çerçevesinde örgüte bağlılık göstermesi yönünde okul müdürleri görüşleri belirtilmiştir.

İstanbul ilinde 8 ilkokul müdürü ile yapılan görüşmeler Nitel araştırma ve fenomenoloji (olgubilim) yöntemi kullanıldı. Fenomoloji, problemin temeline inmek özü yakalamak için geliştirilmiş bir yöntemdir.

Bu doğrultuda görüşme formlarıyla yapılan video görüşmelerle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldı. Müdürlerin demokratik görüşlerini ve idealizm düzeyleri algılarında nasıl farklılıklar olduğu belirtilmiş; örgütsel sosyalleşme düzeylerine ve örgütsel yönetim ve liderlik özelliklerini demokratik kurallar çerçevesinde sosyal ortamda uygulayabilmeleri görüşme formlarıyla ortaya konmuştur.

Çalışmanın çıkış noktasını oluşturan kavram olan örgütsel sosyalleşmeyi Louis (1980), bireyin bir örgütün üyesi haline gelebilmesi için gerekli olan değerleri, becerileri, beklenen davranışları ve sosyal bilgi birikimini öğrenme süreci olarak ele almaktadır. Örgütlerin uyguladıkları çeşitli sosyalleşme uygulamaları vasıtasıyla, çalışanlar örgütlerin normları, prosedürleri, politikaları ve kendilerinden beklenen rol gerekliliklerini öğrenirler. Bu uygulamaların en büyük faydası şüphesiz ki, bilinmezlikleri ortadan kaldırmasıdır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Müdürlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel uyum düzeylerinin yüksek olduğu demokratik ilkelere bağlı oldukları ve lider özelliklerinin bulunduğu ortaya konmuştur. Araştırmada okul mudurlerının demokratik eşit hak ve duygu bilinciyle yönetmesinin gerekliliği de vurgulanmıştır. Bu bağlamda demokratik düşüncelerini özgürce paylaşabilen ve vatandaşlık bilincinin gelişmesi için her paydasın üstüne düşen görevi eksiksiz eşit şartlarda yapmasının önemli oldugunun üstünde durulmuştur. Mudurlerın bürokratik ortamlarda örgütsel sosyalleşme algısının zorlukları olduğu, bu zorlukların formal anlamda izin alınarak veya kurallar çerçevesinde sosyalleşmenin mümkün olduğu müdürle tarafından ifade edilmiş. Bürokratik engellerin durum ve şartlar çerçevesinde bazen sosyalleşmeyi olumsuz etkilediği de ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Demokratik sosyalleşme, Örgütsel Sosyalleşme, Örgütsel Yönetim

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DİNLEME ALIŞKANLIKLARI İLE DUYGUSAL DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Derya DENGİZEK

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

ORCID: 0000-0001-5789-2271

Özet

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıkları ile duygu durumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada Uşak ili Merkez ilçesinde Ahmet Ali Aşcı Ortaokulu'nda okuyan 8. sınıf öğrencilerinden tesadüfen seçilmiş 60 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu anket ile öğrencilerin en sevdiği müzik türleri, şarkıcılar, şarkı adları vb. saptanmıştır. Uygulanan anket doğrultusunda öğrencilere duygu durumu ölçeği uygulanmıştır. Bu araştırmanın verileri çözümlenirken, örnekleme seçilen öğrenciler hakkındaki bilgileri içeren kişisel bilgi formu ve duygu durum ölçeği değerlendirilerek frekans ve yüzde tabloları hazırlanmış ve ilişkisel tarama modelinde analiz yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda; öğrencilerin müzik dinleme alışkanlıklarında en çok yer tutan müzik türlerinin Türkçe pop-rock müzik, hip-hop müzik, arabesk müzik olduğu, öğrencilerin en çok sevdikleri 3 şarkıcının Sefo, Müslüm Gürses, BTS olduğu, öğrencilerin Türkçe pop-rock müzik dinledikten sonra kendilerini mutlu hissettikleri, arabesk müzik dinledikten sonra kendilerini mutsuz, üzgün hissettikleri, hip-hop müzik dinledikten sonra kendilerini sinirli hissettikleri, Türkçe pop-rock müzik dinleme alışkanlıklarına göre depresyon düzeylerinin düşüp bu müzik türünden olumlu etkilendiği, arabesk müziğin depresyon düzeyini artırarak öğrencilerin bu müzik türünden olumsuz yönde etkilendikleri saptanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda öğrencileri eğitim yoluyla olumsuz duygulardan koruyup olumlu duyguların artırılmasını sağlamak amacıyla okul içi sosyal etkinliklerde seçilecek müzik türlerinde öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Dinleme, alışkanlık, duygu durumu

INVESTIGATION OF DIGITAL GAME ADDICTION, ACADEMIC PROCRASTINATION AND AUTONOMOUS LEARNING IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS (KONYA EXAMPLE)

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI, AKADEMİK ERTELEME VE ÖZERK ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (KONYA ÖRNEĞİ)

Abdurrahim DOĞAN[1] , Gürcü ERDAMAR KOÇ[2]

[1]Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmenlik, 0000-0003-1029-7111

[2]Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0001-6753-0151

Özet

Yaşadığımız yüzyılda cep telefonu, tablet vb dijital araçlar, sosyalleşme, eğlence ve kolaylık sunmaktadır. Bu amaçlarla izlenen videolar, etkileşimler ve oyunlar özellikle çocukların yaşamında önemli yer tutmaktadır. Sosyallik, eğlenceli vakit, bilgiye ulaşma imkânı, hayatı kolaylaştırma gibi avantajlarının yanında zaman kullanımı açısından videolar problem olarak görülmektedir. Dijital oyun oynayan çocuklarda kazanınca oluşan sevinç, mutluluk ve tekrar oynama; kaybedince hırslanma, üzüntü ve tekrar oynayarak kazanma isteği oluşabilmektedir. Ayrıca dijital oyun bağımlılığı akademik ertelemeye ve bireyin kendiyle ilgili olumsuz algılar geliştirmesine sebep olabilmektedir. Özerk öğrenmeye sahip çocukların daha az akademik erteleme yaptığı ve dijital oyunlara daha az zaman ayırdığı görülmektedir. Araştırmada dijital oyun bağımlılığı, akademik erteleme ve özerk öğrenme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın pandemi sonrasında yapılması sonuçları itibariyle önemli görülebilir. Tarama yöntemi kullanılan araştırmanın örneklemini 5.sınıflardan 101, 6.sınıflardan 119, 7.sınıflardan 91 ve 8. Sınıflardan 105 olmak üzere toplam 416 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyini belirlemek için Irmak ve Erdoğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği", akademik erteleme davranışları için Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği ve özerk öğrenme düzeyleri için Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Özerk Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu, orta düzeyde ertelemeci oldukları, yüksek özerk öğrenme düzeyine sahip oldukları, bu üç bileşen arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda yorumlar yapılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Dijital Oyun Bağımlılığı, Akademik Erteleme, Özerk Öğrenme, Ortaokul, Korelasyon

Abstract

In the century we live in, digital tools such as mobile phones, tablets, etc. provide socialization, entertainment and convenience. Videos, interactions and games which are watched for these purposes have an important place in children's lives, especially. In addition to its advantages such as sociability, fun time, access to information, and facilitating life, video is seen as a problem in terms of time use. Children who play digital games can experience joy, happiness and the desire to play again when they win; when they lose, greed, sadness and the desire to play again can occur. In addition, digital game addiction can cause academic procrastination and acquisition self-related negative perceptions. It is seen that children gained autonomous learning habit have less academic procrastination and spend less time on digital games. In the research, the relationships between digital game addiction,

academic procrastination and autonomous learning were examined. Making the research after the pandemic can be considered important in terms of its results. The sample of the research, in which the relational survey method was used, consists of 416 secondary school students, 101 from the 5th grade, 119 from the 6th grade, 91 from the 7th grade and 105 from the 8th grade. “Digital Game Addiction Scale” adapted into Turkish by Irmak and Erdoğan (2015) to determine the level of digital game addiction of students; “Academic Procrastination Scale” developed by Çakıcı (2003) for academic procrastination behaviors and “Autonomous Learning Scale” adapted to Turkish Arslan and Yurdakul (2015) for autonomous learning levels were used. Descriptive statistics, t-test, one-way analysis of variance and correlation analysis were used in the analysis of the data. As a result, it was found that students' digital game addiction levels were close to medium, they were moderate procrastinators, they had a high level of autonomous learning, and there was a significant relationship between these three components. In line with these results, comments were expressed and suggestions were written.

Keywords: Digital Game Addiction, Academic Procrastination, Autonomous Learning, Secondary School, Correlation

Mathematics, Rhythm, Music (MRM)

Matematik, Ritim, Müzik (MRM)

İbrahim ŞENER[1], Kadir Baki NACAR[2], Levent ÜNAL[3], Ümmügülsüm ATAŞ[4]

[1]Ergenekon İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, 0000-0002-6883-0217

[2]Karakaya İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, 0000-0003-0838-9148

[3]Mehmet Sepici 60.Yıl Cumhuriyet İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, 0000-0002-4538-4699

[4]Sabit Bozahmetoğlu Anaokulu, 0000-0002-7330-3382

Özet

Müziği, belli kurallara uygun olarak oluşturulmuş basit birtakım seslerin birbirlerini izlemesinden oluşan cümleler topluluğu olarak tanımlayabiliriz. Bu kurallar, matematikte mantık kurallarına karşılık gelirler. Matematiğin müzik üzerindeki etkisini müzik parçalarının yazımında da görebiliriz. Belirli bir ritimde, değişik uzunluktaki notalar, belirli bir ölçüye uydurulur. Her ölçünün ise değişik uzunluktaki notaları kullanan belirli sayıda vuruştan oluştuğu görülür. Müzik, zeka ve öğrenme arasındaki ilişkinin var olduğu konusunda bulgulara ulaşan araştırmalar giderek müziğin, çocuğun beyin gelişimine olan olumlu katkıları olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Shaw' a göre (2003) müziğin, özellikle matematiksel ve bazı soyut kavramları öğrenme üzerine olumlu etkileri vardır. Bu düşüncelerden hareketle 6-10 yaş grubu ilköğretim çağı çocuklarında görülen matematik öğrenme güçlüğü ve buna bağlı olarak gelişen matematik korkusunu ve kaygısını gidermek, matematiği müzikle harmanlayarak kolay öğrenilmesini sağlamak amacıyla projemiz hazırlanmış ve uygulanmaya başlamıştır.

Projemizin hedefleri projemiz dahilindeki hedef kitleye matematiği sevdirmek, yaparak yaşayarak öğrenme ile kalıcı öğrenmeyi sağlamak, öğrencilerimizin web 2.0 araçlarını tanımalarını ve kullanmalarını sağlamak, ritim duygularını geliştirmek, öğrenci motivasyonunu artırmak, yaratıcılık ve işbirlikçi çalışmaları geliştirmek, farklı yaş ve farklı kültürel, sosyal, ekonomik geçmişi olan çocukların öğrenme becerilerini artırmak, yabancı uyruklu çocukların derse etkin katılımını sağlamak ve en nihayetinde de müzik, ritim ve matematik birlikteliğini sağlayarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmektir.

Projemizi uyguladıktan sonra beklediğimiz sonuçlar : Çocukların matematik dersine yönelik olumsuz duygu ve düşüncelerini yenmek ve matematiğe karşı olumlu bir algı geliştirmektir. Hedef kitlemizdeki çocukların eğlenerek öğrenmelerini, ritim tutabilmelerini, psikomotor becerilerini geliştirmelerini, teknolojiyi tanıyan ve kullanabilen bireyler olabilmelerini, iletişim, sosyalleşme, keşfetme, üretme becerilerini geliştirebilmelerini, problemlere çözüm üretebilecek yöntemleri keşfetmelerini sağlamakta hedeflerimiz arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Ritim,Zeka,Nota,Web Araçları

Abstract

We can define music as a collection of sentences consisting of simple sounds formed in accordance with certain rules, following each other. These rules correspond to logic rules in mathematics. We can see the effect of mathematics on music in the writing of musical pieces. In a certain rhythm, notes of different lengths are matched to a certain measure. It is seen that each measure consists of a certain number of beats using notes of different lengths. Researches that have found out that there is a relationship between music, intelligence and learning gradually reveal that music has positive

contributions to the brain development of the child. According to Shaw (2003), music has positive effects on learning especially mathematical and some abstract concepts. Based on these thoughts, our project has been prepared and started to be implemented in order to eliminate the mathematics learning difficulty and the associated fear and anxiety of mathematics in primary school children aged 6-10, and to blend mathematics with music and make it easy to learn.

The goals of our project are to make the target audience love mathematics, to provide permanent learning with learning by doing, to enable our students to recognize and use web 2.0 tools, to develop their sense of rhythm, to increase student motivation, to develop creativity and collaborative work, from different ages and different cultural, social and economic backgrounds. To increase the learning skills of children with disabilities, to ensure the active participation of foreign children in the lesson, and ultimately to make learning permanent by providing the combination of music, rhythm and mathematics.

The results we expect after implementing our project are: To overcome the negative feelings and thoughts of the children towards the mathematics lesson and to develop a positive perception towards mathematics. It is among our goals to enable the children of our target audience to learn by having fun, to keep rhythm, to develop their psychomotor skills, to be individuals who can recognize and use technology, to develop their communication, socialization, discovery and production skills, and to discover methods that can produce solutions to problems.

Keywords: Music, Rhythm, Intelligence, Note, Web Tools

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENMEYE YÖNELİK EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

EXAMINATION OF TEACHER CANDIDATES' EPISTEMOLOGICAL BELIEFS ON LEARNING

Ahmet UYAR[1]

[1]Dr. Öğretim Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya MYO, Eğitim Programları ve Öğretim, https://orcid.org/0000-0001-9694-8629

Özet

Bu çalışmanın amacı farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeyleri belirlenmiş ve bu düzeyin cinsiyet, sınıf, genel akademik ortalama, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Tarama modelinin tercih edildiği çalışmada öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları olduğu gibi betimlenmiştir. Çalışmanın evreni Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Çalışmanın örneklemi bu evren içerisinden uygun örnekleme ile seçilen 410 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Sing-Chai, Teo ve Beng-Lee (2009) tarafından geliştirilen ve Kutluca, Soysal ve Radmard (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanan *"Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği"* kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için nonparametrik testler tercih edilmiştir. Bu bağlamda aritmetik ortalama, standart sapma, max, min gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin erkek öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1. sınıfların öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin 2., 3. ve 4. sınıflarınkinden düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin genel akademik ortalama, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğrenme, epistemolojik inanç, öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç, öğretmen adayı

Abstract

The aim of this study is to examine the epistemological beliefs of teacher candidates studying in different departments towards learning. Within the scope of this purpose, the epistemological belief levels of teacher candidates towards learning were determined and it was determined whether this level showed a significant difference according to the variables of gender, class, grade point average, mother's education level, and father's education level. In the study, in which the survey model was preferred, the epistemological beliefs of teacher candidates towards learning were described as they were. The population of the study is teacher candidates studying at Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education. The sample of the study consists of 410 teacher candidates selected by convenience sampling from this universe. The "Epistemological Belief Scale for Learning" developed by Sing-Chai, Teo, and Beng-Lee (2009) and adapted to Turkish culture by Kutluca, Soysal, and Radmard (2018) was used as a data collection tool. First of all, the distribution of the data was

examined in the study. Nonparametric tests were preferred because the data did not show normal distribution. In this context, in addition to descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, max, and min, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used. In the study, it was determined that the epistemological belief levels of teacher candidates towards learning were high. It was concluded that the epistemological belief levels female teacher candidates towards learning were higher than the epistemological belief levels of male teacher candidates towards learning. It was determined that the epistemological belief levels of the 1st graders towards learning were lower than that of the 2nd, 3rd and 4th grades. It was determined that the epistemological belief levels of teacher candidates did not differ significantly according to the grade point average, mother's education level, and father's education level variables.

Keywords: Learning, epistemological belief, epistemological belief in learning, teacher candidates.

1. GİRİŞ

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda bilginin erişimi, imkânı, kaynağı, kapsamı, sınırları ve standartları sıklıkla değişmektedir. Covid-19 pandemi süreciyle birlikte bu değişim süreci daha da hızlanmış ve bilgi kavramına yönelik incelemeler yapılması gerekliliği doğmuştur. Bu gereklilik epistemoloji kavramını gündeme getirmiştir. Epistemoloji bilginin ve bilmemenin doğasını araştırmayı amaçlayan bir disiplindir. Epistemoloji; bilginin kaynağı nedir?, bilginin doğası nedir?, bilginin kavramsal bileşenleri nelerdir?, bilgi olanaklı mıdır? gibi sorulara cevap arar (Akpınar, 2017). Epistemolojik inançlar ise bu sorulara yönelik bireyin sahip olduğu inançlardır (Schommer, 1994). Perry (1981) de benzer biçimde epistemolojik inançları; bilginin ne olduğuna, ne derece doğru olduğuna, nasıl elde edilebildiğine ve sınırlarının neler olduğuna yönelik bireylerin sahip olduğu inançlar olarak tanımlamaktadır.

Epistemolojik inançlar bilginin kavramsal çerçevesinin yanında öğrenmeye yönelik yaklaşımlarda da etkilidir. Epistemolojik inançları gelişmiş olan bireyler; bilginin kesin olmadığı, değişebildiği, birbiriyle ilişkili karmaşık yapılardan akıl vasıtasıyla ya da kanıtlarla elde edildiği, öğrenme yeteneğinin gayrete bağlı olarak değişebildiği kanaatine sahiptirler (Kazu ve Erten, 2015). Epistemolojik inançları gelişmemiş olan bireyler ise bilginin değişmez olduğunu, sade ve ilişkisiz bir yapıda olduğunu, ancak bir otorite tarafından aktarılabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen ve değiştirilemeyen bir yapıya sahip olduğunu ve bir konunun hemen öğrenilmediği takdirde bir daha öğrenilemeyeceğine inanmaktadırlar (Schommer, 1990; Schommer, 1993). Epistemolojik inançların öğrenmeye yönelik etkisi düşünüldüğünde bilginin kendisi ve erişimi, öğrenmenin gerçekleşmesi ve nasıl gerçekleştiği eğitim-öğretim faaliyetleri bakımından önemlidir (Kazu ve Erten, 2015). Bireylerin sahip oldukları inançların, aldıkları kararları ve sergiledikleri davranışları etkilediği düşünüldüğünde (Pajares, 1992; Brown ve Cooney, 1982) bireylerin bilmenin ve bilginin yapısına yönelik inançlarını doğru bir biçimde tespit etmek, öğrenme ve öğretim süreçlerinin geliştirilmesine oldukça katkı sağlayacaktır (Hofer ve Pintrich, 1997; Kaleci, 2013). Öğrenmeye yönelik olumlu inanca sahip bir öğrenci öğrendiği konuya daha duyarlı olacaktır (Aksan ve Sözer, 2007). Bu duyarlılık öğrencinin başarısına da yansıyacaktır. Öğrenmeye yönelik inancın artmasıyla birlikte başarı da buna paralel olarak artmakta, başarılacağına inandıkça bu yöndeki gayret de artmaktadır (Tümkaya, 2012).

Epistemolojik inançlar öğrencilerin anlamasını ve öğrenmesini etkileyen bir faktör (Müller, Rebmann, ve Liebsch, 2008) olmasının yanı sıra öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları öğretim etkinliklerini de etkileyen bir faktördür (Lee vd., 2013; Chan ve Elliot, 2004). Bu durum epistemolojik inançların öğrencileri, öğretmenleri ve öğretim süreçlerini etkilediğinin göstergesidir. Cinsiyetin, yaşın, alınan eğitimin, aile eğitim düzeyinin, aile yapısının, kültürün, sosyo-ekonomik durumun epistemolojik inançları etkilediği düşünüldüğünde (Deryakulu, 2004; Terzi vd., 2015) bu değişkenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar üzerinde değişim sağlayıp sağlamadığının incelenmesi gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür. İncelenen çalışmalarda; fen bilgisi öğretmenliği (Bakır ve Adak, 2014), beden eğitimi öğretmenliği (Karabulut ve Ulucan, 2012), rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği (Sapancı, 2012), sınıf öğretmenliği (Belet ve Güven, 2011), Türkçe öğretmenliği (Şeref, Yılmaz ve Varışoğlu, 2012) programında öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda örnekleme alınan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü program çeşitliliği sınırlıdır. Çalışma kapsamında ise 11 farklı programda öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışma bu yönüyle diğer çalışmalara göre farklılık göstermektedir. Epistemolojinin, eğitim programlarının geliştirilmesinde, başta program teorisinin temel dayanaklarından birisi olan bilginin sınıflandırılmasında, öğrenme ve öğretme kuramları, içerik seçimi ve analizi ile bilginin kazandırılmasında ve ölçülmesinde yol gösterdiği düşünüldüğünde (Akpınar, 2017) elde edilen çalışmaların eğitim programları ve öğretim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeyleri nedir?

2. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeyleri cinsiyet, sınıf, genel akademik ortalama, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemsel çerçevesi ele alınmıştır. Bu bölüm araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıklarından oluşmaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarının incelenmesi amacıyla tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama çalışmaları belirli bir konuya yönelik olarak örneklemi oluşturan grupla ilgili bir durum veya olayın olduğu haliyle betimlendiği çalışmalardır. Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına müdahale edilmeden olduğu haliyle betimlenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Çalışmanın örneklemi bu evren içerisinden uygun örnekleme ile seçilen 410 öğretmen adayından oluşmaktadır. Uygun örnekleme; araştırmacının zaman, para ve işgücü bağlamında oluşabilecek dezavantajları ortadan kaldırmak amacıyla kullandığı bir örnekleme yöntemidir (Koç Başaran, 2017). Öğretmen adaylarına ait betimsel veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Betimsel Özellikleri

fg **Değişkenler**	**Grup**	**N**	**%**
Cinsiyet	Erkek	137	33,4
	Kadın	273	66,6
Sınıf	1. Sınıf	161	39,3
	2. Sınıf	93	22,7

	3. Sınıf	58	14,1
	4. Sınıf	98	23,9
Genel Akademik Not Ortalaması	2.01-2.50	27	6,6
	2.51-3.00	119	29,0
	3.01-3.50	215	52,4
	3.51-4.00	49	12,0
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	68	16,6
	İlkokul	173	42,2
	Ortaokul	59	14,4
	Lise	75	18,3
	Üniversite	35	8,5
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	13	3,2
	İlkokul	126	30,7
	Ortaokul	91	22,2
	Lise	109	26,6
	Üniversite	71	17,3
Toplam		**410**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmada yer alan 410 öğretmen adayının %66.6'sı (n= 273) kadın iken %33,4'ünün (n= 137) erkek; %39,3'ünün (n=161) 1.sınıf, %22,7'sinin (n=93) 2.sınıf, %14,1'inin (n=58) 3.sınıf, %23,9'unun (n=98) 4.sınıf; %6,6'sının (n=27) 2.01-2.50 arası, %29,0'ının (n=119) 2.51-3.00 arası, %52,4'ünün (n=215) 3.01-3.50 arası, %12.0'ının (n=49) 3.51-4.00 arası genel akademik not ortalamasına sahip; annelerinin büyük çoğunluğunun ilkokul (%42,2) ve lise (%18,3) mezunu; babalarının büyük çoğunluğunun ilkokul (%30,7) ve lise (%26,6) mezunu olduğu söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Sing-Chai, Teo ve Beng-Lee (2009) tarafından geliştirilen ve Kutluca, Soysal ve Radmard (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanan *"Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği"* kullanılmıştır. 5'li likert tipindeki ölçek 23 madde ve 4 boyuttan (Bilgiye Ulaşabilme, Genetik Doğaya Karşı, Mutlak ve Tek Gerçeklik, Epistemik Çelişki) oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanması; kesinlikle katılıyorum: 5, katılıyorum: 4, kısmen katılıyorum: 3, katılmıyorum: 2, kesinlikle katılmıyorum: 1 şeklindedir. Kutluca, Soysal ve Radmard (2018) çalışmalarında ölçeğin Cronbach's Alpfa iç tutarlılık katsayısı değerinin .79 olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında ise ölçeğin Cronbach's Alpfa iç tutarlılık katsayısı değeri .76 olarak bulunmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılının Ekim ayında toplanmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak katılımın olduğu bilgisi öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Veri toplama aracının online formu öğretmen adaylarına öğrenci temsilcileri aracılığıyla iletilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık 30 gün sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde toplam puanlar esas alınmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin belirlenmesinde ölçek 5'li likert tipinde olduğu için beş düzey belirlenmiştir. Bu düzeylerinin belirlenmesinde Puan Aralığı= (En yüksek puan-En düşük puan)/5 formülü kullanılmıştır (Güvendi ve Serin, 2019; Kaplanoğlu, 2014). Bu formüle göre puan aralığı= (115-23)/5=18.4 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin yorumlanmasında; 23-41.39 arası çok düşük, 41.40-59.79 arası düşük, 59.80-78.19 arası orta, 78.20-96.59 arası yüksek, 96.60-115 arası çok yüksek değerleri referans alınmıştır. Çalışmada hangi veri analizlerinin yapılacağını belirlemek için her bir değişken için verilerin dağılımı incelenmiştir. Tüm değişkenler için skewness ve kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığının dışında olduğu belirlenmiştir. Verilerin dağılımının normal olduğu şeklinde yorumlanabilmesi için skewness ve kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sebeple verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır. Çalışmada aritmetik ortalama, standart sapma, max, min gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra parametrik olmayan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin sınıf, genel akademik not ortalaması, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç puan ortalamasına ait betimsel veriler

Değişken	N	Min	Max	Ortalama	ss
Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç	410	43.00	104.00	84.52	11.36

Çalışmada öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç puanlarının 84.52 olduğu hesaplanmıştır. Bu değer 78.20-96.59 aralığında olduğu için öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	z	p
Erkek	137	151.33	20732.50	11279.500	-6.562	.000*
Kadın	273	232.68	63522.50			

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeyi ortalamasının (Sıralar Ortalaması=272.34), erkek öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeyi ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Mann Whitney U Testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür (p<0.05). Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grup	Sınıf	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	1.Sınıf	161	182.58				
2	2.Sınıf	93	219.29				1-2
				3	12.170	.007	1-3
3	3.Sınıf	58	239.33				1-4
4	4.Sınıf	98	210.04				

*p<0.05

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf değişkeni açısından öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeyi ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (p<0.05). Mann Whitney U Testi sonucunda 1. sınıfların öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin 2., 3. ve 4. sınıflarınkinden düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin genel akademik ortalama değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Genel Akademik Ortalama Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grup	Akademik Başarı	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	2.50 ve altı	27	171.20				
2	2.51-3.00	119	213.01				
				3	2.773	.428	
3	3.01-3.50	215	206.21				
4	3.51-4.00	49	203.05				

Tablo 5'teki verilere göre öğretmen adaylarının genel akademik ortalama değişkeni açısından öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeyi ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir (p>0.05). Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grup	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark

1	Okur Yazar Değil	68	225.18				
2	İlkokul	173	205.42				
3	Ortaokul	59	215.59	4	5.831	.212	
4	Lise	75	179.83				
5	Üniversite	35	205.63				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının anne eğitim durumu değişkeni açısından öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeyi ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p>0.05). Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grup	**Baba Eğitim Durumu**	**N**	**Sıra Ort.**	**Sd**	X^2	**p**	**Anlamlı Fark**
1	Okur Yazar Değil	13	208.35				
2	İlkokul	126	222.03				
3	Ortaokul	91	200.32	4	3.718	.445	
4	Lise	109	195.83				
5	Üniversite	71	197.13				

Tablo 7'deki verilerden yola çıkılarak öğretmen adaylarının baba eğitim durumu değişkeni açısından öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeyi ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir (p>0.05).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde çalışma bulgusu ile benzerlik gösteren çalışmalara rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşan çalışma bulguları bulunmaktadır (Belet ve Güven, 2011; Kazu ve Erten,2015; Orhan, 2022). Bu bulgular çalışmadan elde edilen bulgulara göre farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin yüksek çıkmasının sebebi gelişen teknoloji ile birlikte bilgiye ulaşmanın kolaylaşmış olması olabilir.

Çalışmada kadın öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin erkek öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde araştırma bulgularına benzer biçimde kadın öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin erkek öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Biçer, Er, Özel, 2013). Araştırma bulgularından farklı olarak erkek öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin kadınlarınkinden yüksek olduğu (Aypay, 2011; Belet ve Güven, 2011), erkek öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri ile kadın öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri arasında

anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar bulunmaktadır (Arseven, Ersoy ve Taşdemircanan, 2021; Taşkın, 2021; Kazu ve Erten, 2015; Orhan, 2022; Şenler ve İrven, 2016; Elmalı ve Yıldız, 2017; Kaya ve Ekiçi, 2017).

Çalışmada 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin 2., 3. ve 4. sınıflarınkinden düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgu literatürdeki birçok çalışma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Literatürdeki çalışmalarda üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inanç düzeylerinin alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Aypay, 2011; Eroğlu ve Güven, 2006; Karabulut ve Ulucan, 2012; Orhan, 2022; Schommer, 1994; Green ve Parker, 1989). Literatürde çalışmadan elde edilen bulgudan farklı olarak sınıf değişkenine göre öğrencilerin epistemolojik inanç düzeylerinde anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar bulunmaktadır (Paulsen ve Wells, 1998; Öngen, 2003). Perry (1970), üniversite öğrenim sürecinin başında öğrencilerin olgunlaşmamış epistemolojik inanca sahip olduğunu ve bunun alınan eğitimle birlikte ilerleyen sınıflarda olgunlaştığını ifade etmektedir. Öğrencilerin okul ortamında geçirdikleri süre ve öğrenmenin yapısına yönelik tecrübeleri arttıkça epistemolojik inançlarının da olgunlaştığı söylenebilir (Paulsen ve Wells, 1998).

Çalışmada öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin genel akademik ortalama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde araştırma sonuçlarına benzer biçimde öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin genel akademik ortalama değişkenine göre anlamlı değişim göstermediği çalışmalar bulunmaktadır (Belet ve Güven, 2011; Kazu ve Erten, 2015).

Çalışmada öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, çalışmadan elde edilen bulgu ile benzer biçimde anne ve baba eğitim durumunun epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı çalışmalar bulunmaktadır (Bakır ve Adak, 2014; Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2011; Eroğlu ve Güven, 2006). Çalışma bulgularından farklı olarak öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerinin epistemolojik inançları anlamlı bir biçimde etkilediği çalışmalar bulunmaktadır (Bozpolat ve Durdu, 2020; Kırbaşlar, Arıca ve Barış, 2021; Orhan, 2022; Schommer, 1990; Yankayış, Güven ve Türkoğuz, 2014).

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin 2., 3. ve 4. sınıflarınkinden düşük olduğu belirlenmiştir. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik projeler ve sosyal etkinliklerle öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeyleri artırılabilir.
- Çalışmada kadın öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin erkek öğretmen adaylarınkinden yüksek çıkmıştır. Erkek öğretmen adayları ile görüşmeler gerçekleştirilerek bu durumun sebepleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5. KAYNAKLAR

Akpınar, B. (2017). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. Elâzığ: Data Yayınları.

Aksan, N., & Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8*(1), 31-50.

Arseven, İ., Ersoy, M., & Taşdemircanan, A. (2021). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 4686-4717.

Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(1), 1-15.

Bakır, S., & ADAK, F. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *Cumhuriyet International Journal of Education, 3*(4), 24 – 36.

Belet, S., & Güven, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve bilişüstü stratejilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 51-57.

Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarını epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(3), 229-242.

Bozpolat, E., & Durdu, Y. (2020). Investigation of 9th and 10th graders' mathematics-oriented epistemological beliefs in terms of several variables. *The Journal of International Social Sciences, 30*(1), 91-118.

Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: a philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education, 15*(4), 13-18.

Chan, K., & Elliott, R. G. (2004). Epistemological beliefs across cultures: critique and analysis of beliefs structure studies. *Educational Psychology, 24*(2), 133-140.

Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38*, 230-249.

Elmalı, Ş., & Yıldız, E. (2017). Preservice science teachers' inquiry skills, epistemological beliefs and learning styles. *Journal of Educational Sciences, 8*(2), 92-108.

Eroğlu, S. E., & Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*, 295-312.

Green, D. W., & Parker, R. M. (1989). Vocational and academical attributes of students with different learning styles. *Journal of Collage Student Development, 30*(5), 395-400.

Güvendi, B., & Serin, H. (2019). Sınıf Öğretmenliği adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutumları ile fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(72), 1957-1968.

Hofer, B. K., & Pintrich P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88-140.

Kahramanoğlu, R., & Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 8-27.

Kaleci, F. (2013). Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(4), 23-32.

Kaplanoğlu, E. (2014). Mesleki stresin temel nedenleri ve muhtemel sonuçları: Manisa ilindeki SMMM'ler üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi, 64*, 131-150.

Karabulut, E. O., & Ulucan, H. (2012). Beden eğitimi öğretmenliği adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 39-44.

Kaya, E., & Ekiçi, M. (2017). An analysis of social studies teachers' epistemological beliefs and teaching styles in terms of several variables. *Elementary Education Online, 16*(2), 782-813.

Kazu, İ. Y., & Erten, P. (2015). Investigation of pre-service teachers' epistemological beliefs. *Dicle Univesity Ziya Gökalp Education Faculty Journal, 25*, 57-75.

Kırbaşlar, F. G., Arıca, B., & Barış, Ç. Ç. (2021). Determination of the epistemological and ontological beliefs of secondary school students. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(2), 986-1005.

Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 47*, 480-495.

Koç Erdamar, G., & Bangir Alpan, G. (2011). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *E-Journal of New World Sciences Academy, 6*(4), 2689-2698.

Kutluca, A. Y., Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar ölçeğinin uygulamalı olarak uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Theory and Practice in Education, 14*(1), 1-31.

Lee, J., Zhang, Z., Song, H., & Huang, X. (2013). Relationships between epistemological beliefs, conceptions of teaching and learning and instructional practices of teachers: a chinese perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(12), 119-146.

Müller, S., Rebmann, K., & Liebsch, E. (2008). Trainers' beliefs about knowledge and learning - A pilot study. *European journal of vocational training, 45*(3), 90-108.

Orhan A., (2022). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 12*(2), 391-401.

Sapancı, A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarıyla ilişkisi, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 311-331.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students, *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 406-411.

Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review, 6*(4), 293-319.

Sing-Chai, C., Teo, T., & Beng-Lee, C. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: A study among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37*(4), 351-362.

Şenler, B., & İrven, Ö. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile sözde-bilimsel inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 659-671.

Şeref, İ., Yılmaz, İ., & Varışoğlu, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), s.399-418.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Paulsen, M. B., & Wells, C. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education, 39*(4), 365-384.

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. Holt, Rinehart and Winston.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston, Pearson.

Taşkın, T. (2021). Fizik öğretmenlerinin bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 325-341.

Terzi, A. R., Şahan, H. H., Çelik, H., & Zöğ, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 344-356.

Tümkaya, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf, eğitim alanı, akademik başarı ve öğrenme stillerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 75-95.

Yankayış, K., Güven, A., & Türkoğuz, S. (2014). Examination according to several variables of their opinions about scientific knowledge of middle school students. *Journal of Bayburt Education Faculty, 9*(2), 53-71.

LEVELS OF READABILITY OF TEXTS IN THE LIFE SCIENCE THIRD GRADE TEXTBOOK

HAYAT BİLGİSİ ÜÇÜNCÜ SINIF DERS KİTABINDAKİ METİNLERİN OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİ

***Abdulkadir SAĞLAM*[1]**

[1]Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilimleri,

ORCID: 0000-0003-3023-5751

Özet

Ders kitaplarında yer alan metinler; bir eserden alınmış veya bir bütünün parçası olarak ders kitabına yerleştirilmiş olsa da kendi içinde bir bütündür ve okuruna da bunu hissettirmelidir. Ders kitaplarına metin seçilirken metnin, metin oluşturma ölçütlerine uyumu; dilin estetikliğinin ve zenginliğinin metne yansıyıp yansımadığı; duyuşsal, bilişsel, sosyolojik yönlerden hitap ettiği öğrencilere uygun olup olmadığı ve metnin okunabilirliği gibi çeşitli değişkenler ön plana alınır. Bu değişkenlerden olan okunabilirlik; çoğunlukla metinlerin cümle, kelime uzunlukları, bilinmeyen kelime sayısı gibi niceliksel özelliklerinin belirlenmesi ile birlikte metnin, okuyucu için bu yapılar bakımından ne ifade ettiğini tespit etmeye yarar. Bu bilgilerden hareketle bu çalışmanın amacı, 2022-2023 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilmiş ve okullarda kullanılmakta olan 3.Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyi açısından incelenmesidir. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri Flesch tarafından geliştirilen ve Ateşman'ın Türkçe'ye uyarladığı Okunabilirlik Formülü ile hesaplanmıştır. Betimsel yönteme göre desenlenen çalışmada 3.sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan 45 metinden 36 tanesi hesaplamaya tabii tutulmuştur. 9 tanesinin ana metin kısmı 100 kelimeden az olduğu için (Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre hesaplama için ilk 100 kelime alınmaktadır) değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışma sonucunda Hayat Bilgisi 3.sınıf ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından "kolay", "orta güçlükte", "zor" ve "çok zor" olarak sınıflandırılmıştır. Metinlerin büyük çoğunluğunun "orta güçlükte" okunabilirlik seviyesine sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: *Hayat bilgisi, okunabilirlik, Ateşman Formülü, ders kitabı*

Abstract

The texts in the textbooks; even if it is taken from a work or placed in the textbook as a whole, it is a whole in itself and should make the reader feel this. When selecting text for textbooks, the compatibility of the text with the criteria of text creation; whether the aesthetics and richness of the language are reflected in the text; Various variables such as whether it is suitable for the students it addresses from affective, cognitive and sociological aspects and the readability of the text are given priority. The readability of these variables; it is mostly used to determine the quantitative characteristics of the texts such as sentences, word lengths, and the number of unknown words, as well as to determine what the text means to the reader in terms of these structures. Based on this information, the aim of this study is to examine the texts in the 3rd grade Life Studies textbook, which was accepted by the Ministry of National Education in 2022-2023 and used in schools, in terms of readability level. The readability levels of the texts were calculated with the Readability Formula developed by Flesch and adapted into Turkish by Ateşman. In the study, which was designed according to the descriptive method, 36 of the 45 texts in the 3rd grade life studies textbook were calculated. Since the main text of 9 of them is less than 100 words (the first 100 words are taken for calculation according to Ateşman's readability formula), they were not evaluated. As a result of the

study, the texts in the 3rd grade Life Studies textbook were classified as "easy", "medium difficulty", "difficult" and "very difficult" in terms of readability levels. It has been observed that the vast majority of the texts have a "medium difficulty" readability level.

Keywords: *Life science, readability, Ateşman Formula, textbook*

AN OVERVIEW OF EDUCATIONAL ADMINISTRATORS' STORYTELLING LEADERSHIP ROLES

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN ÖYKÜCÜ LİDERLİK ROLLERİNE BİR BAKIŞ

Duygu ERGEN KOCA

Öğretmen –MEB, ORCID: 0000-0003-4675-1363

ÖZET

Bu araştırmada eğitim yöneticilerinin öykücü liderlik stratejisini etkili bir iletişim aracı olarak kullanmalarının önemi ortaya konularak, bu yaklaşımın yöneticiler tarafından hangi düzeyde uygulanabildiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin öykücü liderlik yaklaşımı özelliklerine neden sahip olmalarının gerektiğini ortaya koymak, uygulamada bu liderlik yaklaşımın uygulanabilirliğini belirlemek, kültürümüze uygun bu yaklaşımın teorik ve uygulamaya dönük altyapısını ortaya koymak öngörülmektedir. Ayrıca bu çalışma öykü anlatımı ve liderlik arasındaki bağlantı hakkında bilgi verecektir. Örgüt içinde etkili öğrenmeyi sağlamak, güven inşa etmek, verilmek istenen mesajı doğru bir şekilde iletmek için öykü anlatıcılığı önemli bir araç olarak görülmektedir. Örgüt içinde anlatılan öyküler, bilgi sağlar, hafızayı geliştirir ve öğrenmeye teşvik eder. Ayrıca, eylemlerin olası sonuçlarını ve geleceği öngörmeyi öğreterek insan ilişkilerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Örgütün vizyon ve misyonunu gerçekleştirmek için yöneticilerin etkili liderlik davranışları sergilemeleri beklenmektedir. Okul yöneticilerinin teknik, insancıl ve kavramsal yeterlikleri bağlamında iletişim becerileri önemli bir yeterliktir. Bilgi çağı, bireyleri ve örgütleri yeni öğrenme yollarını aramaya, bilgiyi daha hızlı bir şekilde öğrenip saklamaya itmiştir. Etkili bir öğretme ve öğrenme stratejisi olarak öykü anlatımı bu konuda umut verici sonuçlar veriyor görünmektedir. Uzun insanlık tarihimize rağmen, birincil iletişim ve öğrenme aracı olarak öykü anlatımı, planlı öğretme ve öğrenme eğitiminde nispeten yenidir. Yöneticilerin bir liderlik özelliği olarak öykü anlatıcılığını kullanmaları etkili bir yol olarak gözlenmektedir. Alan yazın çalışmalarında liderlerin insanlar üzerindeki etkisini artıran ve yoğunlaştıran birçok yöntem ve araç bulunmaktadır. Öykü anlatımı bunların içinde en etkili olanlardan biri olarak görülmektedir. Doğru kullanıldığında liderin fikirlerini insanlara açıklamasına ve fikirlerini insanlarla paylaşmasına yardımcı olur. Bireylerle ortak bir vizyon oluşturmak ve çatışmaları barışçıl bir şekilde çözmek için onlarla bilgi alış verişinde bulunur. Öykü anlatımı, insanların rasyonel akıllarına değil, duygularına hitap eden bir araçtır ve insanların kendilerini dış dünyaya ve yeni fikirlere karşı korumak için inşa ettikleri engelleri aşma potansiyeline sahiptir.

Anahtar Kelimeler: liderlik, okul yöneticileri, öykü anlatma, öyküler, öykücü liderlik

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the level of application of this approach by the administrators via revealing the importance of the educational administrators' usage of storytelling leadership as an effective communication tool. With this study, it is envisaged to reveal why school administrators should have the characteristics of storytelling leadership approach, to determine the applicability of this leadership approach in practice, and to reveal the theoretical and practical infrastructure of this approach. In addition, this study will provide information about the connection between storytelling and leadership. Storytelling is seen as an important tool to ensure effective learning within the organization, to build trust and to accurately convey the desired message. Stories told within the organization provide information, improve memory and encourage learning. It also has the potential

to improve human relations by teaching to predict possible consequences of actions and the future. Managers are expected to exhibit effective leadership behaviors in order to realize the vision and mission of the organization. Communication skills are important competence in the context of technical, humanistic and conceptual competences of school administrators. In this context, it is the problem of the study to reveal the opinions of school administrators about storytelling leadership approach. The information age has pushed individuals and organizations to seek new ways of learning and store information faster. Storytelling as an effective teaching and learning strategy seems to yield promising results in this regard. Despite our long human history, storytelling as a primary communication and learning tool is relatively new planned teaching and learning education. It is observed that managers use storytelling as a leadership feature as an effective way. In literature studies, there are many methods and tools that increase and intensify the influence of leaders on people. Storytelling is seen as one of the most effective of these. When used correctly, it helps the leader explain and share his ideas to people. It helps to exchange information with individuals, to form a shared vision and resolve conflicts peacefully. Storytelling is a tool that appeals to people's emotion, not their rational minds, and has the potential to break through the barriers people build to protect themselves against the outside world and new ideas.

Key words: leadership, school administrators, stories, storytelling, storytelling leadership

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARINDA ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞIN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Eslem DEDE[1]

[1]**Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,**

ORCID: 0000-0002-9482-9260

Özet

Örgütsel bağlılık çalışanların kurumda kalma isteği göstermesi, kurumun amaçlarını içselleştirmesi ve kurum faaliyetlerinde aktif ve yaratıcı bir şekilde tutum sergilemesinde oldukça önemli bir kavramdır. Bağlılığın temelinde ise adanma ve sadakat vardır. Eğitim ve eğitim kurumları bir ülkenin geleceğinin şekillendirilmesinde kilit roldedir. Küçük yaştan itibaren bir ülkenin insan kaynağının doğru bir şekilde yönlendirilmesi, refah seviyesi yüksek ve mutlu bir toplumun oluşabilmesi için önemlidir. Okullarda yönlendirme ve rehberlik faaliyetlerinin başrolünde okul psikolojik danışmanları bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı da okul psikolojik danışmanlarının örgütsel bağlılık düzeylerini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan 200 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve Dağlı ve arkadaşları (2018) tarafından uyarlaması yapılan Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler t testi ve tek yönlü varyans testi, kruskal wallis testi ve pearson korelasyon testinden yararlanılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, çalışılan kademe türü ve algılanan sosyoekonomik düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Özel okullarda çalışan okul psikolojik danışmanlarının örgütsel bağlılık düzeyinin devlet okullarında çalışanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan korelasyon testinde ise okul psikolojik danışmanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş ve mesleki kıdem ile istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde negatif yönlü ve düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre özel okullarda çalışan okul psikolojik danışmanlarının örgütsel bağlılık düzeyinin devlet okullarında çalışanlara göre daha yüksek çıkmasının işin sürekliliğine dair bir güvencenin olmaması, yüksek performans beklentisi nedeniyle yüksek çaba gösterilmesine ilişkin zorunluluk hissetmesi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Örgütsel bağlılık düzeyinin yaş ve mesleki kıdem değişkenleri ile düşük düzeyde ve negatif yönlü ilişkili olması ise ilerleyen yıllarla birlikte mesleki idealizmin azalması, mesleki tecrübeyle birlikte iş alternatiflerinin de artması ile ilişkilendirilebilir.

Anahtar kelimeler: Örgütsel Bağlılık, Okul Psikolojik Danışmanlığı, Eğitim

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS GRADUATE EDUCATION AND ACADEMIC MOTIVATIONS

ÖĞRETMEN ADAYLARININ LİSANSÜSTÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI İLE AKADEMİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ebru KALİ[1], Adnan TAŞGIN[2]

[1]Doktora öğrencisi, Alvarlıefe Anadolu Lisesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0002-9722-5032
[2]Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0002-3704-861X

Özet

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 4 farklı kademe ve 7 farklı bölümden 864 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" ile "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde iki kategorili değişken arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile kontrol edilirken, ikiden fazla kategorili bir değişkenle bir sürekli değişken arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ise Kruskal Wallis testi ile kontrol edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının genel olarak Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği maddelerine olumlu yönde görüş belirttikleri ve akademik motivasyonlarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerden cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, bilimsel araştırma yapmaya ilgi duyup duymama ve lisansüstü eğitim yapıp yapmama isteğine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarında ve akademik motivasyonlarında cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, bilimsel araştırma yapmaya ilgi duyup duymama ve lisansüstü eğitim yapıp yapmama isteğine göre anlamlı farklılık vardır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: tutum, motivasyon, akademik motivasyon

Abstract

In this study, which aims to examine the relationship between pre-service teachers' attitudes towards graduate education and their academic motivation, the correlational survey model, which is one of the quantitative research methods, has been used. The sample of the research consists of 864 preservice teachers from 4 different levels and 7 different departments studying at Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education. "Attitude Scale Towards Graduate Education" and "Academic Motivation Scale" have been used as data collection tools in the research. In the analysis of the data, while whether there is a significant difference between two categorical variables has been checked with the Mann Whitney U test, which is one of the non-parametric tests, and whether there is a significant difference between a variable with more than two categories and a continuous variable has been checked with the Kruskal Wallis test. It is understood that preservice teachers generally express positive views on the items of the attitude scale towards graduate education and their academic motivations are high. Among the variables considered in the study, significant differences are found according to gender, department of education, grade level, interest in scientific research and willingness to do graduate education. There is a significant difference in the attitudes and academic motivations of preservice teachers towards graduate education according to gender, department studied, grade level, interest in doing scientific research and willingness to do graduate

education. As a result, it is determined that there is a positive and significant relationship between pre-service teachers' attitudes towards graduate education and their academic motivations.
Keywords: attitude, motivation, academic motivation

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ MİMARİ ÖZELLİKLERİ

Şeyma GEZENER GÜLSULAR[1], Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU[2]

[1]Sivas, Cumhuriyet Üniversitesi, 0000-0002-5132-1539

[2]Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0002-7933-9327

Özet

Çocuk belli bir olgunlaşma sürecinden geçerken yeteneklerini geliştirebilmesi için doğru zamanda yeterli ilgi, uyarılma ve desteği çevresinde bulabilmelidir. Çocuğun gelişim alanlarını olumlu etkileyecek yani bedensel, bilişsel, motor, dil, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek mekanlar tasarlanmalıdır. Gereksinimleri karşılayan, çocuğa ait olduğunu hissettiren, hareketini özgür kılan güvenli mekanlar; çocuğun düşünmesine, merakla araştırıp deneyimleyerek öğrenmesine, yeteneklerini keşfedip geliştirebilmesine olanak tanımalı; çocuğun oyun gereksinimini en iyi şekilde karşılamalıdır. Bu çalışma ile okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarında bulunan özellikler ve bulunması gereken niteliklere değinilmiştir. Araştırmanın amacı, Türkiye'deki resmi okul öncesi eğitim kurumlarının var olan durumunu belirlemek ve bu yönde yapılacak çalışmalara katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır.Çalışma grubunu Kayseri il merkezinde bulunan bir bağımsız anaokulu ve bir ilkokula bağlı anasınıfında bulunan 12 öğretmen oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul mimari yapısına ilişkin görüşleri; öğrenim görülen sınıfların küçüklüğü, spor salonu yetersizliği,bahçe alanlarının darlığı ve yine bu alanların donanımının sağlanması olarak belirlenmiştir. İlkokula bağlı anasınıfında ise karşımıza çıkan bulgular; tuvalet ve lavaboların uyumsuzluğu, sınıf cephe ve konumlandırmalarındaki yanlışlar ve bahçe alanının olmamasıdır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun mimari özelliklerinin işlevsellik bakımından yetersizliği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi, Anaokullarında Mimari , Anasınıflarında Mimari

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FARKLI YAKLAŞIMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Zeynep KURTULMUŞ[1], Fatma PİŞKİN UYAR[2]

[1] Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş, Gazi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler
https://orcid.org/0000-0002-8799-8306

[2] Fatma Pişkin Uyar, Sosyal ve Beşeri Bilimler

https://orcid.org/0000-0001-7455-6536

Özet

Yaşamın ilk yılları olan erken çocukluk yılları, bireylerin yaşamları boyunca kazanacakları duygu, düşünce, değer ve davranışlar için temel oluşturmaktadır. Belirtilen kapsamda geçmişten günümüze doğru pek çok alternatif eğitim anlayışının ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. 19. Yüzyıldan itibaren toplumun ve bireylerin becerilerini, çağın gereksinimlerini dikkate alarak geliştirmeyi amaçlayan alternatif eğitim yaklaşımlarının ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda bu yaklaşımlardan bazıları; Waldorf, Reggio Emilia, High Scope, Head Start, Bank Street, Montessori olarak sınıflandırılabilmektedir. Günümüzde pek çok okul öncesi eğitim kurumunda Waldorf, Reggio Emilia, High Scope, Head Start, Bank Street, Montessori gibi farklı yaklaşım modelleri uygulanmaktadır. Bu yaklaşımları uygulayan öğretmenler çocukların öğrenme süreçlerinde, eğitim modellerinin gerektirdiği şekillerde eğitim ortamını düzenleyerek, aileler ve çocuklarla işbirliği içinde çalışmaktadır. Farklı yaklaşım modellerinin çocuklara kazandırmayı hedeflediği ortak nokta ise çocukların kendi seçimlerini yapmalarına, kendi hızlarında öğrenmelerine ve kendilerine güven, bağımsızlık ve öz saygı oluşturmalarına ve yaşam boyu öğrenme için bir temel oluşturmalarına olanak sağlamasıdır.

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin farklı yaklaşımlara ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinden olasılıklı örnekleme yolu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni ve Ankara ilinde bağımsız anaokullarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma modelinde olup, görüşme tekniği ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular ile görüşme yapılarak toplanmıştır.Öğretmenlerle yapılan görüşmeler izin alınarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular kongrede detaylı olarak sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Okul Öncesi Öğretmeni, Farklı Yaklaşımlar, Waldorf Yaklaşımı, Montessori Yaklaşımı, Reggio Emilia Yaklaşımı, High Scope Yaklaşımı, Head Start Yaklaşımı, Bank Street Yaklaşımı

EXAMINATION OF THE FACULTY OF SPORTS SCIENCES STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS HEALTHY NUTRITION

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN SAĞLIKLI BESLENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Arıkan EKTİRİCİ[1], Nur Asena BAHADIR[2]

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor, 0000-0002-1590-6687
[2]Yüksek Lisans Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor, 0000-0001-6794-4055

Özet

Bu araştırmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemleri ile desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 196 (77 kadın, 119 erkek) Spor Bilimler Fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ile Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2019) tarafından geliştirilen "Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, dört alt boyut ve toplam 21 maddeden meydana gelmektedir. Gerçekleştirilen araştırmada Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayıları "beslenme hakkında bilgi (BHB)" alt boyutu için ,91, "beslenmeye yönelik duygu (BYD)" alt boyutu için ,77, "olumlu beslenme (OB)" alt boyutu için ,77 ve "kötü beslenme (KB)" alt boyutu için ,84 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde; frekans-yüzde, ilişkisiz örneklemler t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Cinsiyet ve ikamet edilen yer değişkenlerine göre öğrencilerin sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır (p>,05). Algılanan gelir düzeyi değişkenine göre BYD (t=-2,027, p<,05) ve KB (t=2,138, p<,05) alt boyutlarında; egzersiz yapma durumu değişkenine göre OB (t=3,113, p<,05) ve KB (t=-2,607, p<,05) alt boyutlarında; bölüm değişkenine göre BYD (F=4,798, p<,05), OB (F=3,209, p<,05) ve KB (F=6,415, p<,05) alt boyutlarında; sınıf değişkenine göre BHB (F=9,798, p<,05), BYD (F=5,283, p<,05), OB (F=5,302, p<,05) ve KB (4,296, p<,05) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Sonuç olarak, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum düzeylerinin algılanan ekonomik durum, fiziksel aktivite alışkanlığı, öğrenimini devam ettirmekte olduğu bölüm ve sınıfa göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Sağlıklı beslenme, düzenli egzersiz, üniversite öğrencilerinde beslenme

Abstract

This research aims to examine the Faculty of Sport Sciences students' attitudes toward healthy nutrition. The research was designed using the survey method, one of the quantitative research methods. The participants of this study consist of 196 (77 female, 119 male) Sports Sciences Faculty students selected by simple random sampling method. Demographic Information Form and the "Attitude Scale for Healthy Nutrition" developed by Tekkurşun Demir and Cicioğlu (2019) were used as data collection tools in the research. The scale consists of four sub-dimensions and a total of 21 items. In the study, the Cronbach Alpha internal-consistency coefficients were .91 for the "Information on Nutrition (IN)" sub-dimension, .77 for the "Emotion for Nutrition (EN)" sub-dimension, .77 for the "positive nutrition (PN)" sub-dimension, and .84 for the "malnutrition (MP)" sub-dimension. The data were analyzed using frequency and percentage analyses, independent samples t-test, and ANOVA. There were no significant differences according to gender and place of

residence (p>.05). Significant differences were found according to the perceived income level in the EN (t=-2.027, p<.05) and MP (t=2.138, p<.05) sub-dimensions; according to the variable of exercise status, in PN (t=3,113, p<.05) and MP (t=-2.607, p<.05) sub-dimensions; according to the department variable, in EN (F=4.798, p<.05), PN (F=3.209, p<.05) and MP (F=6.415, p<.05) sub-dimensions; according to the class variable, in IN (F=9,798, p<.05), EN (F=5.283, p<.05), PN (F=5.302, p<.05) and MP (4.296, p<.05) sub-dimensions. As a result, it can be said that students' attitudes toward healthy nutrition differ according to their perceived economic status, physical activity habits, department, and class.

Keywords: Healthy nutrition, regular exercise, nutrition of university students

DANGER WAITING FOR MUSIC TEACHING DEPARTMENTS: 800.000 DAM
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALLARINI BEKLEYEN TEHLİKE: 800.000 BARAJI

Hamza ÜSTÜN[1]

[1]Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Müzik eğitimi,
ORCID 0000-0001-8084-7946

Özet

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) 2018 yılında gerçekleştirdiği değişiklikler sonucunda çeşitli alanlarda kullanılmakta olan baraj düzenlemesini öğretmenlik programlarını kapsayacak şekilde yeniden düzenlemiştir. Bu kapsamda öğretmen yetiştirme alanında faaliyet gösteren eğitim fakültelerinde yer alan tüm programlara 300.000 başarı sıralaması zorunlu tutulmuştur. Özel yetenek sınavı ile öğrenci alan müzik, resim ve beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinde ise bu baraj 800.000 olarak belirlenmiştir. Araştırma, belirlenen baraj uygulamasından sonra, müzik eğitimi anabilim dallarının yaşadığı kontenjan sorununu araştırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden 20 Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalına ulaşılarak, uygulamanın başlangıç yılından günümüze gelene kadar ki birinci, ikinci ve üçüncü sınıf kayıtlı öğrenci sayılarına ulaşılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Araştırmadan elde edinilen bulgular ışığında, Gazi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar, Marmara, Dokuz Eylül, Samsun Ondokuz Mayıs ve Bursa Uludağ Üniversiteleri müzik eğitimi bölümlerinde kontenjan sorunu yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen bu üniversiteler dışında kalan ve ulaşılabilen 15 müzik eğitimi anabilim dalı ise belirttikleri kontenjanları dolduramamıştır. Birinci sınıf seviyesinde beş anabilim dalı, ikinci sınıf seviyesinde dört anabilim dalı ve üçüncü sınıf seviyesinde beş anabilim dalı kontenjanlarının %50'sini dolduramamıştır. Öğrenci alamadıkları için anabilim dallarının genel kontenjanlarında yıllar geçtikçe azalma olduğu görülmektedir. Buna rağmen anabilim dallarının tamamının kontenjanlarını dolduramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamanın başlangıcından günümüze doluluk oranlarının geneline bakıldığında ise dört anabilim dalının %50 doluluğun altında olduğu, dokuz anabilim dalının %54,4 ile %64 doluluk oranında olduğu ve iki anabilim dalının da %78,7 ile %87 doluluk oranları ile eğitim öğretime devam ettikleri görülmüştür. Aynı şehirde olup, barajın uygulanmadığı Konservatuvarlar ve Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümlerinin kontenjanlarının tamamının dolu olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumundan hareketle, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının kontenjanlarının dolmamasındaki nedenin tercih edilmeme değil, öğrencilerin barajı geçememesi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Elde edinilen sonuçlar neticesinde, 800.000 barajının uygulanmaya başlandığı yıldan itibaren, müzik eğitimi anabilim dalları öğrenci kontenjanlarını doldurmakta sorun yaşamışlardır. Bu durumun anabilim dallarının işleyişlerinde çeşitli sorunları beraberinde getirebileceği ve ilgili anabilim dallarının kapatılmasına kadar götürebilecek tehlikeli sonuçlarının olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Müzik öğretmenliği, baraj, 800.000, başarı

Abstract

The Council of Higher Education (CHE) introduced the dam application, which is used in different fields, for teaching programs in 2018. In this context, 300,000 success rankings are required for all programs in education faculties operating in the field of teacher training. In music, art and physical education departments that accept students with a special talent exam, this threshold has been determined as 800,000. The research aims to investigate the quota problem experienced by the music education departments after the determined dam application. In this context, 20 Education Faculty Fine Arts Education Department Music Education Departments, which continue their education and training activities in Turkey, have been reached, and the number of first, second and third year registered students from the beginning of the application to the present day has been reached. The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the research. A case study is a method in which a single case or event is examined in depth longitudinally, data is collected systematically and what happens in the real environment. In the light of the findings obtained from the research, it was concluded that there was no quota problem in the music education departments of Gazi, Ankara Music and Fine Arts, Marmara, Dokuz Eylül, Samsun Ondokuz Mayıs and Bursa Uludağ Universities. 15 music education departments, which are outside of these universities and can be reached, could not fill the quotas they specified. Five departments at the first year level, four departments at the second year level and five departments at the third year level could not fill 50% of their quotas. It is seen that the general quotas of the departments have decreased over the years because they cannot accept students. Despite this, it was concluded that not all departments could fill their quotas. When we look at the occupancy rates since the beginning of the practice, it is seen that four departments are below 50% occupancy, nine departments have an occupancy rate of 54.4% to 64%, and two departments continue their education with 78.7% to 87% occupancy rates. It has been observed that the quotas of the Conservatories and Fine Arts Faculties Music Departments, which are located in the same city and where the dam is not applied, are completely full. Based on this situation, it can be concluded that the reason why the quotas of the Music Education Departments are not filled is not that they are not preferred, but that the students cannot pass the threshold. As a result of the results obtained, music education departments have had problems filling the student quotas since the year the 800,000 threshold was implemented. It is thought that this situation may cause various problems in the functioning of the departments and may have dangerous consequences that may lead to the closure of the relevant departments.

Keywords: Music teaching, dam, 800.000, success

PERSPECTIVE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ON THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN COVİD-19 PANDEMİ SÜRECİNE BAKIŞ AÇISI

Tuğba YILMAZ

Author. Orcid No: 0000-0001-2345-6789 Ph.D. Student at Bolu Abant Izzet Baysal University, Department of Sociology

ÖZET

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını insanların normal yaşam koşullarında pek çok değişimi de beraberinde getirmiştir. Bu değişimler ise her yaş ve gelişim dönemindeki bireyleri farklı biçimlerde etkilemiştir. Özellikle çocukların salgınla değişen yaşam koşullarından kısa ve uzun süreli nasıl etkilenebilecekleri merak konusu olmuştur. Bu araştırma çocukların Covid-19 pandemi sürecine bakış açısını öğrenmek için yapılmıştır. Çocukların etkilendikleri noktaların bilinmesi, alınacak önlemlerin ve uygulanacak politikaların şekillenmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde ilköğretim çağında olan 22 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz yöntemi ile çocuk resimleri değerlendirilmiştir. Analizi yapılan 8 resmin konuları incelendiğinde genel olarak virüse yakalanma durumunda kişilere ne olduğu, hangi müdahalelerin yapıldığı, hastalığın nasıl seyrettiği, pandemi öncesi ve sonrası resmedilmiştir. Üzülen ya da korkan insanlar, hastane ortamı, doktor ve hemşireler, ambulans, maske, kolonya bu konu çerçevesinde çizilen figürlerdir. Yalnızca bir resim evde aile ile vakit geçirmenin eğlenceli olduğu düşüncesiyle olumlu algılamaya işaret etmektedir. Analizi yapılmayan 14 resim ise 5 ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar, Hastalağa Yakalanma, Hastalığa Karşı Alınan Tedbirler, Virüsün Görüntüsü, Salgının Seyri ve Umutsuzluk'tur. Yapılan çalışmanın sonucunda ilkokul öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecine bakış açısının olumsuz olduğu (f=21) sadece bir öğrencinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Covid-19 pandemisi, ilkokul çocukları, çocuk resimleri

ABSTRACT

The Covid-19 epidemic, which has affected the whole World, has brought many changes in people's normal living conditions. These changes have affected individuals of all ages and developmental stages in different ways. In particular, it has been a matter af curiosity how children can be affected by the changig living conditions with the epidemic in the short and long term. This research was conducted to learn the perspective of children on the Covid-19 pandemic process. Knowing the points where children are affected will help in shaping the measures to be taken. The sample of the study consist of 22 primary school students in Ankara. In the study, children's drawing were evaluated with the descriptive analysis method, on of the qualitative research techniques. When the subjects of the 8 pictures analyzed are examide, what happens to people in caase of catching the virus, what interventions are made, how the disease progresses, before and after pandemic are depicted. Sad or afraid people, hospital environtment, doctors and nurses, ambulance, mask, cologne are the figures drawn within the framework of this subject. Only one Picture indicates a positive perceptiob with the idea that it is fun to spend time with family at home. The 14 pictures that were not analyzed werw gathered under 5 main themes. These themes are Contagion, Measures Taken Against the Disease, The Image of the Virus, The Course of the Epidemic and Despair. As a result of the study, it was determined that primary school student's perspective on the Covid-19 pandemic process was negative and only one student was positive.

Keywords: Covid-19 pandemic, primary school children, children's pictures

ENVIRONMENTAL PROBLEMS FIND SOLUTIONS
ÇEVRE SORUNLARI ÇÖZÜM BULUYOR

Tolga POLAT[1], Serkan AYKAR[2], Öznur POLAT[3], Dr.Demet ÜNALMIŞ AYKAR[4] , Tamara Şen CANBEK[5], Gülcan DURMAZ[6] Mahmut ALTUNBULAK[7]

[1]Mahzemin İlkokulu, 0000-0002-2337-9071

[2]Mehmet Tarman İlkokulu, 0000-0002-0691-5469-4458

[3]Zekiye Has Ortaokulu, 0000-0002-7187-8959

[4]Kastamonu Üniversitesi Tıp Fakültesi , 0000-0003-1032-4458

[5]Şehit Sezer Güneş İlkokulu, 0000-0003-2481-3586

[6]Fatih İlkokulu, 0000-0002-2880-0128

[7]Mahzemin İlkokulu, 0000-0003-0359-4564

ÖZET

Çevre sorunları, hayatımızı ve gelecek nesilleri gün geçtikçe daha fazla etkilemektedir. Çevre kirliliğini asgari düzeye indirmek, insanların içinde yaşadıkları dünyaya karşı sorumlulukları olduğunun farkına varmalarını ve toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini sağlamak amacından yola çıkarak ve aynı zamanda da evrensel değerlerimizi zenginleştirmek için yeni bakış açısı ve farkındalık yaratarak toplumun çevresel sorunlardan haberdar olması, konunun önemini kavraması ve alınması gereken tedbirlere katkıda bulunması amacıyla projemiz hazırlanmıştır. Projemizin uygulayıcısı olan çocuklarımız ile yürütücü görevi üstlenen öğretmenlerimizin çevre sorunlarına karşı problem çözme yöntemlerini kullanarak çözüm üretmelerini sağlamak, yaparak yaşayarak ve etkinlik temelli bir şekilde gözlem yapma becerilerini artırmak, doğaya ve çevreye saygı ve sevgi duygusunu geliştirmek ve en nihayetinde tüm bunları gerçekleştirirken öğrencilerimiz web 2.0 araçlarını kullanmalarını sağlamak ana hedeflerimizdir. Projemiz hayata geçtikten sonra proje üyelerinin çevre sorunlarını tanımaları, problemlere çözüm üreterek bilgi sahibi olmaları, yaşadığı çevreye saygı duymaları, çevre sorunları ile ilgili aktarım yapabilmeleri, evrensel değerlere saygılı bireyler olarak yetişmeleri, iletişim, araştırma ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi ve teknolojiyi tanıyan,kullanan bireyler olmaları sağlanmıştır.Projemizin birinci etkinliği çevre dostu bisiklet etkinliğidir. Bisiklet en sağlıklı ulaşım araçlarından biridir. Bisikletin kullanılması insanların sağlıklı bir hayata devam etmesini sağlar. Ayrıca çevre dostu bir ulaşım aracı olması da çevre sorunlarıyla mücadele etmede önemli bir yer tutar. Ekonomik olarak da enerji sarfiyatı olmadığı için ülke ve birey ekonomisine katkıda bulunur.Bu kapsamda proje üyelerimizin okula bisikletle gelmeleri sağlandı.Okulun bahçesinde veya yakın parkta bisiklet turu yapıldı.Çevre sorunlarına dikkat çekmek için afiş hazırlandı. Geri dönüşüme katkı sağlamak ve çevre bilinci geliştirmek için mavi kapaklar toplandı.Karbon ayak izi ve su ayak hakkında üyeler bilgilendirildi. Boş ayak izine karbon ayak izi çizdirilerek farkındalık sağlandı.Ağaç dikmem etkinliği ile de çocuklar tohumdan ağaca gözlem yaptırıldı.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Problem Çözme, Gözlem Becerileri, Web Araçları, Karbon Ayak İzi

ABSTRACT

Environmental problems affect our lives and future generations more and more. Awareness of environmental problems, understanding and acceptance of the importance of the issue by creating a new perspective and awareness in order to minimize environmental pollution, to enable people to realize that they have responsibilities towards the world they live in and to act with a sense of social responsibility, and at the same time to enrich our universal values. Our project has been prepared in order to contribute to the necessary measures. Our students, who are the implementers of our project, and our teachers, who take on the role of executives, produce solutions to environmental problems by using problem-solving methods, increase their observation skills by living and activity-based, develop a sense of respect and love for nature and the environment, and finally, while doing all these, our students use web 2.0 tools. Enabling them to use is our main goal. After our project comes to life, project members get to know environmental problems, have knowledge by producing solutions to problems, respect the environment they live in, convey about environmental problems, grow as individuals who respect universal values, develop communication, research and problem-solving skills, and individuals who know and use technology. The first activity of our project is the environmentally friendly cycling event. Cycling is one of the healthiest means of transportation. Cycling allows people to continue a healthy life. In addition, being an environmentally friendly means of transportation plays an important role in tackling environmental problems. It contributes to the national and individual economy as it does not consume energy economically. In this context, our project members were allowed to come to school by bicycle. A bicycle tour was held in the garden of the school or in the nearby park. A poster was prepared to draw attention to environmental problems. Blue caps were collected to contribute to recycling and raise environmental awareness. Members were informed about carbon footprint and water footprint. Awareness was raised by drawing a carbon footprint on the empty footprint. Children were also observed from seed to tree with the activity of planting a tree.

Keywords: Environment, Problem Solving, Observation Skills, Web Tools, Carbon Footprint

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE AİLENİN ÖĞRETMENE YAPTIĞI BASKILAR ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yağmur Nigar TARKUN[1], Prof.Dr.Celal Teyyar UĞURLU[2]

[1]Öğretmen, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 000-0003-44468791

[2]Profesör, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0002-7933-9327

Özet

Okul öncesi dönem çocuğun doğumdan sonraki gelişim alanlarının en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönem çocukların gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Ailelerin çocuklarından çocukların da aileden ayrıldıkları ilk eğitim kurumudur. Bu durum okul öncesi eğitimle yeni tanışan ailenin öğretmene karşı bazı baskılar yapmasına, görevi dışında isteklerde bulunmasına sebebiyet vermektedir. Okul öncesi öğretmeni çocuğun aileden sonra gün boyu birlikte olduğu, ihtiyaçları için başvurduğu bir yetişkindir. Başarılı bir eğitimin gerçekleşmesi için öğretmenle çocuk arasındaki güven ve sevgi ilişkisinin kurulması, bunun yanında öğretmenin çocuğu tanıması, onun ihtiyaçlarını ve yaşadığı ailenin özelliklerini bilmesi gerekir. Ailelerin öğretmene karşı oluşturduğu baskıların nelerden kaynaklandığını, öğretmen, öğrenci ve aile arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini ve bu baskıların okul öncesi eğitime olan etkilerini incelemek amacıyla öğretmen ve aile görüşlerini belirlemek için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu Sivas il merkezinde belirlenen bağımsız anaokulunda görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni, 2 idareci, 18 aile ile yapılan görüşme, öğretmen günlüğü ve 20 saat veli giriş - çıkış saati gözleminden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ailenin öğretmene yapmış olduğu baskıların çoğunlukla ailenin okul öncesi eğitim üzerine bilgi sahibi olmaması, farklı beklentileri ve iletişim problemlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretmenler, ailenin evde kazandıramadıkları kazanımları okul öncesi öğretmeninin hızlı bir şekilde kazandırmasını beklemektedir. Ailenin okul öncesi eğitime karşı tutumundan kaynaklı olduğu baskıların aile veli iş birliği ve iletişim problemleri çözülerek önüne geçilebileceği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi, Ailenin Baskısı, Okul Öncesinde Ailenin Öğretmene Baskısı

5, 6, 7 VE 8. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARININ METİN TASARIMI, GÖRSEL ÖGELERİN TASARIMI, SAYFA TASARIMI, KAPAK TASARIMI VE ÜRETİME YÖNELİK DIŞ ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ[1]

EXAMINATION OF 5TH, 6TH, 7TH AND 8TH GRADE SCIENCE TEXTBOOKS IN TERMS OF TEXT DESIGN, DESIGN OF VISUAL ELEMENTS, PAGE DESIGN, COVER DESIGN AND PRODUCTION-ORIENTED EXTERIOR STRUCTURE FEATURES

Ece ALTAY [1], Ali Günay BALIM[2]

[1]Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Eğitimi, ORCID: 0000-0003-0234-0044

[2]Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Eğitimi, ORCID: 0000-0003-2010-1696

Özet

Günümüzde teknolojinin etkisiyle birlikte öğrenciler yazılı materyallerden ziyade daha çok görseller üzerinden öğrenmeyi tercih etmektedirler. Ders kitapları, içerisinde metin ve yoğun görsel ögelerin entegre bir biçimde öğrencilere sunulduğu aynı zamanda da öğrenme süreci kapsamında öğrencilerin ve öğretmenlerin en çok kullandığı materyallerin başında gelmektedir. Bu bakımdan ders kitapları öğrencilere ve öğretmenlere yol gösterecek, öğrencilere bazı bilgi ve beceriler kazandırarak onları günlük hayata hazırlayacak ve görsel tasarım açısından tüm bireylere hitap edecek niteliklere sahip olmalıdır. Öğrencilere hitap edecek görsel tasarım açısından donanımlı ders kitaplarının hazırlanabilmesi içinde önce var olan ders kitapları eleştirel bir bakış açısı ile ele alınmalı, eksiklikler tespit edilmelidir. Çalışmanın amacı, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerine dağıtılan Fen Bilimleri ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanma durumlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış olup çalışma kapsamında ders kitaplarını inceleyen alanında uzman üç araştırmacı arasındaki ölçüm güvenirliğini saptamak için uyuşum yüzdesi ve kappa değeri hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda, Fen Bilimleri ders kitaplarının en çok görsel tasarım ilkeleri içerisinde yer alan metin tasarımının bir alt boyutu olan tipografik özelliklere uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla yine metin tasarımının bir alt boyutu olan metin örgütleyiciler, kapak tasarımı, sayfa tasarımı, üretime yönelik dış yapı tasarımı ve görsel ögelerin tasarımı izlemektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında metin tasarımı, görsel tasarım ilkelerinin alt boyutları içerisinde yer alan, ders kitaplarında en çok dikkat edilen ve bu ilkelere göre en uygun hazırlanan bölüm olarak tespit edilirken günümüzde görsellerin önemi ve görseller üzerinden öğrenmenin ne kadar etkili olduğu düşünüldüğünde görsel tasarım ilkelerinin alt boyutu olan görsel ögelerin tasarımı en az dikkat edilen ve bu ilkelere en az uyulan bölümdür. Sonuç olarak, ders kitapları görsel tasarım ilkeleri göz önünde bulundurularak niteliğinin artırılması ve öğrencilerin görsel okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik iyileştirmelerin yapılması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Fen bilimleri ders kitabı, görsel öge, görsel tasarım

Abstract

Today, with the effect of technology, students prefer to learn through visuals rather than written materials. Textbooks, in which text and intense visual elements are presented to students in an integrated way, are also one of the most used materials by students and teachers within the scope of the learning process. In this respect, textbooks should have qualities that will guide students and teachers, prepare students for daily life by gaining some knowledge and skills, and appeal to all individuals in terms of visual design. In order to prepare well-equipped textbooks in terms of visual

[1] Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

design that will appeal to students, existing textbooks should be handled with a critical perspective and deficiencies should be identified. The aim of the study is to examine the preparation status of the science textbooks distributed to the 5th, 6th, 7th and 8th grade levels in the 2020-2021 academic year in accordance with the visual design principles. For this purpose, the document analysis method was used in the study, and the percentage of agreement and kappa value were calculated to determine the measurement reliability between three researchers who were experts in their fields who examined the textbooks within the scope of the study. As a result of the study, it was determined that the science textbooks were mostly prepared in accordance with the typographic features, which is a sub-dimension of the text design, which is included in the visual design principles. This is followed by text organizers, which is also a sub-dimension of text design, cover design, page design, external structure design for production and design of visual elements. In the light of the findings obtained from the study, text design was found to be the section within the sub-dimensions of visual design principles, which was paid the most attention in textbooks and prepared in accordance with these principles, while the design of visual elements, which is a sub-dimension of visual design principles, was the section that was paid the least attention and complied with these principles the least, considering the importance of visuals today and how effective it is to learn through visuals. As a result, it is suggested that the quality of the textbooks should be increased by considering the visual design principles and improvements should be made to improve the visual literacy of the students.

Keywords: Science textbook, visual design, visual element

1. GİRİŞ

İletişim, yeryüzünde yer alan ilk insan topluluklarından bu zamana kadar, yaşamın devamlılığının sağlananabilmesi adına ihtiyaç duyulan en büyük araçlardan birisi olmuştur. Tarih boyunca insanlar kendilerini ifade edecek farklı iletişim yollarının arayışına girmişlerdir. Kimi zaman yazıyla kimi zaman konuşmayla kimi zaman beden diliyle kimi zaman da çeşitli görseller yoluyla bu karmaşık iletişim ağı kurulmuştur (Özer, 2012). Eskiden iletişimin kurulmasında en önemli unsur yazı iken günümüzde teknolojinin gelişmesi ve buna bağlı olarak teknolojik araçların çoğalmasıyla birlikte artık iletişimde baskın olan yazı yerini görsel ögelere ve görsel dile bırakmıştır (Parsa 2004). Teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte görsellerin yeri ve önemi her geçen gün artış göstermektedir. Bireylerin her gün karşı karşıya geldiği ilan, afiş, internet ortamı gibi her yerde görsellerle karşılaşılmaktadır. Bireylerin günümüzde internet ortamında oldukça fazla vakit geçirdiği göz önüne alındığında devamlı ve yoğun bir şekilde görsel mesaj veya imgelere maruz kaldığı söylenebilir. Bu sebeple yoğun görsel ortam içerisinde bulunan bireylerin gelen tüm görsel uyaranları fark edip, iyi bir şekilde çözümleyip, yorumlayabilmesi yaşamsal önem taşımaktadır. Tüm bunların gerçekleştirilebilmesi için bireylerin etkili bir görsel okuryazar olması gerekmektedir (Kurt, Dönmez, Ersoy, Dindar, Mısırlı ve Akçay, 2013). Görsel okuryazarlık, gün geçtikçe artan bilginin ve bilgilerin aktarıldığı ortamların etkili çalışmasında birçok alanı içerisinde barındıran geniş bir kavramdır. Görsel okuryazarlığın öğrenme sonucu geliştirilebilecek bir yapıya sahip olması da eğitim ile güçlü bir bağı olduğunu ortaya koymaktadır. Günümüzde eğitim dahil tüm yapıların içeriklerini yazılı metin, görsel materyaller, diğer grafik ve ses ögelerinin entegrasyonu içermektedir. Eğitim sistemi içerisinde yer alan içerikler öğrencilere görsellerin yer aldığı etkili ve zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu ortam içerisinde oldukça önemli bir role sahip olan görseller ve görsellerin tasarımı öğrenci ile öğrenim materyali arasındaki iletişimi güçlendirir. Görsel tasarım aynı zamanda kelimelerin ve görsellerin birbirleriyle uyum içerisinde örgütlenmesine de yardımcı olmaktadır (Duchak, 2014).

Günümüzde öğrencilerin eğitim ortamları dışında da görsel imgelerle dolu yoğun bir bilgi ortamı içerisinde yer aldığı düşünüldüğünde eğitim ortamlarının ve materyallerinin bu zengin görsel ortam içerisinde öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini çekebilecek bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Chanlin'in (1998) yapmış olduğu bir araştırma sonucunda, derslerde kullanılan görsellerin öğrenme üzerinde birtakım etkileri olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Callow (2010), etkili tasarlanmış

görsel unsurların derste kullanılmasının öğrencilerin derse olan katılımını artırdığını, anlamlı öğrenmeye yardımcı olduğunu ve öğrencilerin özgüvenlerine olumlu anlamda katkı sağladığını savunarak görsel ögelerin sınıfta kullanılmasının faydalarını vurgulamaktadır. Eğitim ortamları içerisinde yer alan farklı öğrenme yollarının öğrenme üzerindeki etkisini inceleyen bazı çalışmalar sonucunda, dinleyerek bilgileri öğrenmenin %10 oranında, dinlemeye ek olarak görerek öğrenme oranın ise %80'lere kadar çıkmakta olduğu tespit edilmiştir (Yıldıran, 2007). Eğitim ortamı içerisinde etkili tasarlanmış görsel ögelerin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri göz önünde alındığında görsel okuryazar bireyler yetiştirebilmek adına eğitim sistemlerine ve içerisinde yer alan her bir yapıya büyük bir sorumluluk düşmektedir. Görsel okuryazar bireyler yetiştirilmesi temel amaç edinildiğinde her öğrencinin yalnızca onları anlama, analiz etme ve değerlendirme yoluyla değil, aynı zamanda mesajların görsel biçimlerinin aktif olarak oluşturulması yoluyla artan görsel iletişim biçimleriyle de aktif bir şekilde etkileşime girmeleri sağlanabilir (Metros, 2008).

Eğitim ortamları, öğrencilere zengin içeriklere sahip, onların ilgilerini çekecek ve öğrenmelerine yardımcı olacak yoğun görsel ögelerin bulunduğu ortamlar üretebilmelidir. Alpan (2008) tarafından yapılan çalışma sonucunda, eğitim ortamlarının çoğunun öğrenciler için görsel iletişim ve görsel öğrenmeye uygun olmadığını bunun sebebinin ise kuramsal anlamda bu tarz yapıların karmaşık doğasından kaynaklandığını öne sürmektedir. Görsel okuryazarlık eğitimi yoğun bir ön hazırlık gerektirmektedir. Bunun için ilk başta eğitimin temel vizyonlarında ve eğitim sistemleri içerisinde yer alan tüm yapılarda görsel okuryazarlığın önemine vurgu yapılması ondan sonra ise öğretim programlarına dahil edilmesi gerekmektedir. Bir diğer önemli adım ise öğrenim kapsamında en çok kullanılan ders kitaplarının görsel okuryazar bireyler yetiştirebilmek adına detaylı bir inceleme ve düzenlemeden geçirilmesi gerekmektedir (Alpan, 2004; Alpan, 2008; Duchak, 2014). Eğitimin hedefleri doğrultusunda hazırlanan öğretim programlarının istenilen hedeflere ulaşmasında ders kitapları oldukça önemli bir role sahiptir. Hatta az gelişmiş veya gelişmekte olan bazı ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde öğretim veya ders programları bulunmadığı için bu işlevleri de ders kitapları yerine getirmektedir (Kaya, 2006). Ders kitapları aynı zamanda öğrenci ile köprü kurulmasını sağlayan temel yapıdır. Ders kitaplarının önemi göz önüne alındığında, donanımlı ve zengin bir yapıya sahip olması eğitimin hedeflerini içerisinde barındıran bir yapıya dönüşür ve ana kaynak olarak daha işlevsel bir hale gelir (Küçükahmet, 2003). Ders kitaplarının etkili olabilmesi ve eğitimin hedeflerini gerçekleştirebilmesi için içerisinde belirli özellikleri barındırması gerekmektedir. Bu özellikler yıllar içerisinde toplumun, bilimin ve eğitimin gelişimine bağlı olarak değişim veya gelişim gösterebilir ancak mutlaka iyi planlanmış bir içeriğe sahip olması gerekmektedir. Türkiye'de ders kitaplarının hazırlanması sürecinde en fazla üzerinde durulan kısım içerik bölümüdür. Bu açıdan bakıldığında ders kitapları, sadece bilimsel bilgilerin bir arada sunulduğu bir araçtan ziyade öğrencilerin dikkatlerini ve derse olan ilgilerini artırarak bilgilerin etkili bir şekilde sunulduğu etkileşimli bir araç olarak öğretmen ve öğrencilere hizmet edebilmelidir (Yalın, 1996). Aynı zamanda ders kitapları etkili bir görsel tasarıma ve görsel tasarım ilkelerine sahip olmalıdır. Alpan (2004), ders kitaplarına yönelik görsel tasarım ilkelerini beş ana başlık altında toplamaktadır. Bunlar; Metin tasarımı, görsel ögelerin tasarımı, sayfa tasarımı, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı tasarımıdır.

İyi planlanmış bir ders kitabı öğrencilerin karşılarına çıkan tüm görsel ögelerden en iyi şekilde yararlanarak edindikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanışlı hale getirmelerine destek olmanın yanında görsel okuryazar bireyler yetiştirerek, görseller üzerinden verilen mesajları okuyabilme, günlük hayatta karşılarına çıkan işaretleri veya sembolleri fark edebilme, reklam amaçlı bireyleri görseller üzerinden etkisi altına alma çabalarının farkına varma ve bu konuda ortaya çıkabilecek olumsuzlukları ortadan kaldırabilme gibi çeşitli durumlarda öğrencilere destek olabilmektedir (İşler, 2002). Ders kitapları aynı zamanda öğretmenler için de oldukça önemli ve onlara rehberlik eden bir kaynaktır. Öğretim programlarını ve bu program içerisinde neler yapılması gerektiğini detaylı bir biçimde öğretmenlere sunarak etkili bir şekilde ders içeriği hazırlamalarına ve öğrencilerin derse olan ilgi ve merak duygularını ortaya çıkarmalarına yardımcı olabilmektedir. Ek olarak öğretmenler ders

kitapları içerisinde bulunan birçok farklı etkinliği ve öğretim yöntemlerini deneyimleme imkanına sahip olmaktadır (Alın Uran, 2019; Arı, 2015; Aşçı, 2014; Digisi ve Willett, 1995; Dündar, 1995; Güzel ve Adıbelli, 2011; Hodder, 2000; Yanpar Yelken, 2020). Son birkaç yıl içerisinde tüm dünyada meydana gelen bazı gelişmelerle birlikte başta uygulamaya dayalı derslerin (Fen bilimleri, resim, müzik vb.) işlenişinde yaşanan birtakım sorunlar sonucunda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kolay ulaşabildiği en önemli öğretim materyali ders kitapları olmuştur (Balım, Altay ve Öztaş, 2022). Fen eğitimi içerisinde yer alan bazı konularda öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip oldukları yapılan araştırmalar sonucu tespit edilmiştir (Altay ve Balım, 2021; Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek, 2003; Coştu, Ayas ve Ünal, 2007; Karapınar ve Balım, 2022). Ders kitaplarının ve kitaplar içerisinde yer alan görsellerin kavram öğrenimi üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, nitelikli ve kavram yanılgılarını göz önüne alarak tasarlanmış ders kitapları öğrencilerin aynı zamanda anlamlı öğrenmelerine de katkı sağlayabilmektedir.

Bazı araştırmacılar tarafından dijital çağda yaşayan ve "görsel nesil" olarak adlandırılan bu yeni genç nufüsun, ihtiyaçlarına yönelik eğitim ortamlarında görüntülerin kullanımıyla ilgili yayın ve araştırmaların sayısında artış gözlenmektedir (Duchak, 2014). Örneğin Stokes (2002), 1990'larda gerçekleştirilen birçok araştırmanın ortak bulgularına dikkat çekerek, öğretim süreci içerisinde tercih edilen görsel materyallerin öğrenmeyi büyük oranda etkilediğini öne sürmektedir. Bu nedenle öğretim materyalleri öğrencilerin ilgilerini çekecek, motive edici ve anlamlı öğrenmelerine yardımcı olacak niteliklere sahip hazırlanması gerekmektedir (Balım, İnel ve Evrekli, 2008; Cheung ve Jhaveri, 2016; Evrekli ve Balım, 2010; İnel ve Balım, 2010). Eğitim sürecinde en fazla kullanılan öğrenim materyali ders kitapları olduğu için özellikle bu konulara dikkat edilmeli ve görsel açıdan hem konuya uygun hemde öğrenciye hitap edecek şekilde tasarlanmalıdır. Tor ve Erden (2004), ortaokul öğrencilerinin ödevlerini yaparken kullandıkları ilk kaynağın ders kitapları olduğunu yaptığı çalışmalar sonucunda gözlemlemişlerdir. Öğrenciler, metinlerdeki ve görsellerdeki mesajları çözümleme sürecinde veya yeni oluşturacağı bilgi yapılandırma işlemlerinde karşılarına çıkan herhangi bir sorunda ders kitaplarına başvurabilmeli ve destek alabilmelidirler (Digisi ve Willett, 1995). Ders kitaplarının görsel tasarımının öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisi oldukça fazladır. Ancak yapılan araştırmalar sonucunda mevcut ders kitapları içerisinde yer alan görsellerin öğrencilerin ve öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından ilgi çekici veya estetik bulunmadığının, renklerin bireyler üzerindeki etkilerine dikkat edilip hazırlanmadığının, kullanılan şema veya tablo gibi görsel unsurların anlaşılır bir biçimde tasarlanmadığının, baskı kalitesinin çok kötü olduğunun hatta görsel tasarımda ciddi hataların bulunduğu tespit edilmiştir (Dündar, 1995; Pektaş, 2001; Pettersson, 1993). Alpan (2004), ders kitaplarının görsel tasarım açısından etkili hazırlanmaması sonucunda öğrencilerin derse olan tutumlarının da düştüğünü belirtmektedir. Bu sebeple ders kitaplarının hazırlanması aşamasında alanlarında uzman kişiler tarafından planlı ve etkili bir biçimde hazırlanmasına özen gösterilmelidir. Günümüz koşulları göz önüne alındığında teknolojinin sürekli gelişen bir yapıda olması, buna bağlı olarak eğitim sistemi ve içerisinde yer alan görsellerinde katlanarak artmasına neden olmaktadır. Eğitim materyalleri içerisinde oldukça önemli bir yere sahip olan ders kitapları görsel tasarım açısından eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi oldukça önemli bir hale gelmektedir. Derslerin kapsamı incelendiğinde, Fen eğitimi içerisinde yoğun görsel ögeleri barındırmaktadır. Bu açıdan Fen Bilimleri ders kitaplarının güncel koşullar altında görsel tasarım ilkeleri açısından incelenmesi alanyazın açısından bir ihtiyaçtır. Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaokul öğrencilerine dağıtmış olduğu 5, 6, 7 ve 8. sınıf Fen Bilimleri ders kitapları metin tasarımı, görsel ögelerin tasarımı, sayfa tasarımı, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. İnceleme sonucunda ortaya çıkacak olan bulgular doğrultusunda ileride hazırlanacak olan ders kitaplarına ışık tutmasına yardımcı olması beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi "5, 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitapları Metin Tasarımı, Görsel Ögelerin Tasarımı, Sayfa Tasarımı, Kapak Tasarımı ve Üretime Yönelik Dış Yapı Özellikleri Açısından Uygun Mudur?" şeklinde ifade edilmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, araştırma içerisinde yer alan sistematik sürece sıkı sıkıya bağlılık gerektiren, veri setini meydana getiren birincil veya ikincil tür kaynakların gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanan bilimsel bir yöntemdir. Doküman incelemesi kendi içerisinde hem bir veri toplama yöntemi hem de analiz biçimidir. Diğer araştırma yöntemlerine benzer olarak doküman incelemesi yönteminin temelinde de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanması yer almaktadır. Doküman incelemesinde analitik işlem süreci; tüm ihtimalleri planlamak, dokümanları toplamak, güvenirliklerini gözden geçirmek, elde edilen bulguları sorgulamak, süreci düşünmek, iyileştirmeler yapmak ve son olarak veriyi analiz etmek şeklinde ilerlemektedir. Araştırma kapsamında kullanılan dokümanlar ne, nasıl ve neden sorularına cevap bulabilmek adına kullanılan önemli veri kaynaklarıdır bu sebeple doküman incelemesinde temel amaç anahtar kelimelerin varlığı yerine metnin anlamının detaylı incelemesi ve yorumlanmasıdır. İnceleme sürecine en az iki kişinin dahil edilmesi, yapılan incelemelerin güvenirliğini artırarak incelemeler arasında da karşılaştırma yapma imkanı tanımaktadır. Araştırmada doküman incelemesi ile elde edilen bulgular, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve kullanabileceği bir biçimde aktarılmasını sağlayan betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir (Bowen, 2009; Griffiths, 1996; Özkan, 2021).

Veriler doküman inceleme tekniğine uygun olarak toplanmıştır. İlk olarak, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere ücretsiz olarak temin edilen, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen ve eğitim bilişim ağı (EBA) sosyal platformunda e-kitap bölümünde de yer alan kolaylıkla ulaşılabilen Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitapları temin edilmiştir. Elde edilen bütün dokümanlar "Ders Kitaplarına Yönelik Görsel Tasarım İlkelerine İlişkin Uzman Değerlendirme Formu"na göre uzmanlar tarafından "Uygun", "Kısmen Uygun" ve "Uygun Değil" şeklinde kodlayarak ders kitapları incelenmiştir. Araştırmada kapsamında kullanılan ve Alpan (2004) tarafından geliştirilen "Ders Kitaplarına Yönelik Görsel Tasarım İlkelerine İlişkin Uzman Değerlendirme Formu" 48 görsel tasarım ilkesi; Metin Tasarımı (16) [Tipografik Özellikler (9), Metin Örgütleyiciler (7)], Görsel Ögelerin Tasarımı (12), Sayfa Tasarımı (8), Kapak Tasarımı (6) ve Üretime Yönelik Dış Yapı Özellikleri (6) maddelerinden oluşmaktadır. Araştırmada Güzel Sanatlar Eğitimi alanında uzman iki bağımsız araştırmacıdan biri 5 ve 6. Sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarını incelerken diğer uzman ise 7 ve 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarını incelemiştir. Araştırmacı ise 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarının tümünü incelemeye almıştır. Son olarak, ders kitaplarının değerlendirilmesinden sonra araştırmacılar arasındaki ölçüm güvenirliğini saptamak için Miles ve Huberman (1994) uyuşum yüzdesi ve Cohen kappa değeri hesaplanmıştır.

İnceleme sonucunda araştırmacılar arası uyuşum değeri ortalama %81,24 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin %70'in üzerinde çıkması araştırmacılar arası uyumun yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle %80 ve üzeri olması durumunda yapılan kodlamanın yüksek bir güvenirliğe sahip olduğu düşünülmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Şencan, 2005). Çalışmanın güvenirliğini anlatan kappa değeri ise ortalama .66 olarak belirlenmiştir. Belirlenen kappa değerlerinin .60 üzeri olması "iyi uyuşum" anlamını taşırken, değerlerin 1.00'a olan yakınlığı göz önüne alındığında kappa uyuşum değerinin araştırma açısından iyi bir uyuşum yakaladığı söylenebilir (Cohen, 1960; Şencan, 2005).

3. BULGULAR

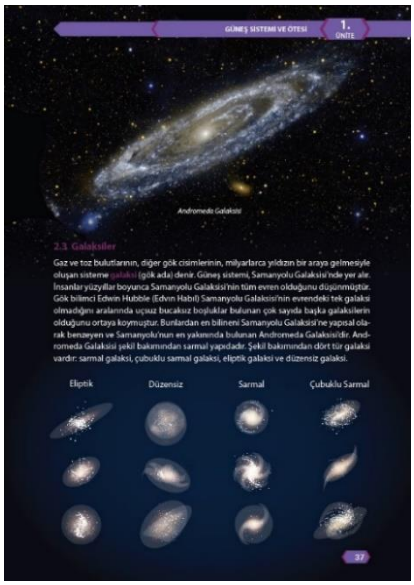
Araştırmanın konusu olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarının metin tasarımı, görsel ögelerin tasarımı, sayfa tasarımı, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri açısından uygunluğuna ilişkin bulgulara sırasıyla yer verilmiştir. Bu kapsamda ortaokul Fen Bilimleri ders kitapları 48 adet görsel tasarım ilkesine göre değerlendirilmiştir. Aşağıda ders kitaplarının metin tasarımı, görsel ögelerin tasarımı, sayfa tasarımı, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri kapsamında görsel tasarım ilkeleri açısından detaylı bir biçimde incelenmesi yer almaktadır:

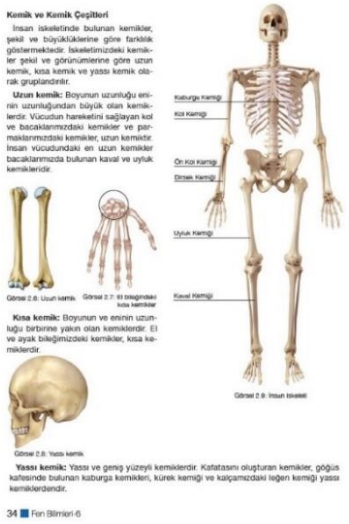
3.1. Metin Tasarımı

3.1.1. Tipografik Özellikler

- 5, 6, 7 ve 8. Sınıf ders kitaplarında, yazı (harf) boyutları metin içerisinde öğrencilerin düzeylerine uygun olarak düzenlenmiştir. Buna ek olarak ders kitaplarında, yazı karakteri, yaygın kullanılan yazı karakterleri içerisinden tercih edilmemesine rağmen tırnaksız harflerden oluşması ve okumayı zorlaştıracak karakterler içermemesi bakımından genel olarak okunabilirlik ilkesine göre uygun bulunmuştur.

- 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitapları uzmanlar tarafından yazı ve arka plan renginin etkiliği ilkesine göre uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ders kitapları detaylı incelendiğinde genel olarak beyaz arka plan üzerine siyah yazı rengi tercih edilmiştir. Kitaplar içerisinde konulara göre farklı yazı-arka plan renklerinin tercih edildiği görülmüştür. Örneğin, astronomi konularında siyah arka plan üzerine beyaz yazı karakter renginin kullanıldığı tespit edilmiştir. Şekil 1'de 7. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabına ait örnek koyu renk arka plan üzerine beyaz metin renginin tercih edildiği metin tasarımına yer verilmiştir. Şekil 2'de ise, 6. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabına ait örnek beyaz renk arka plan üzerine siyah metin renginin tercih edildiği metin tasarımına yer verilmiştir.





Şekil 1. 7. Sınıf ders kitabına ait örnek tasarım

Şekil 2. 6. Sınıf ders kitabına ait örnek tasarım

- 5, 6, 7 ve 8. Sınıf ders kitaplarında, satırlar arası yatay ve dikey boşlukların dengeli olması ilkesine genel olarak uygun hazırlandığı tespit edilmiştir. Ders kitapları detaylı incelendiğinde sadece 5. Sınıf Fen Bilimleri ders kitapları içerisinde yer alan metinlerde iki yana hizalamanın tercih edilmediği görülmüştür. Metnin durumuna göre sağa veya sola hizalama yapılarak gözü rahatlatacak ve tasarımda dengeyi sağlayacak boşluklar oluşturulmuştur. Şekil 3'de 5. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabına ait farklı hizalamanın tercih edildiği örnek metin tasarımına sahip sayfaya yer verilmiştir.



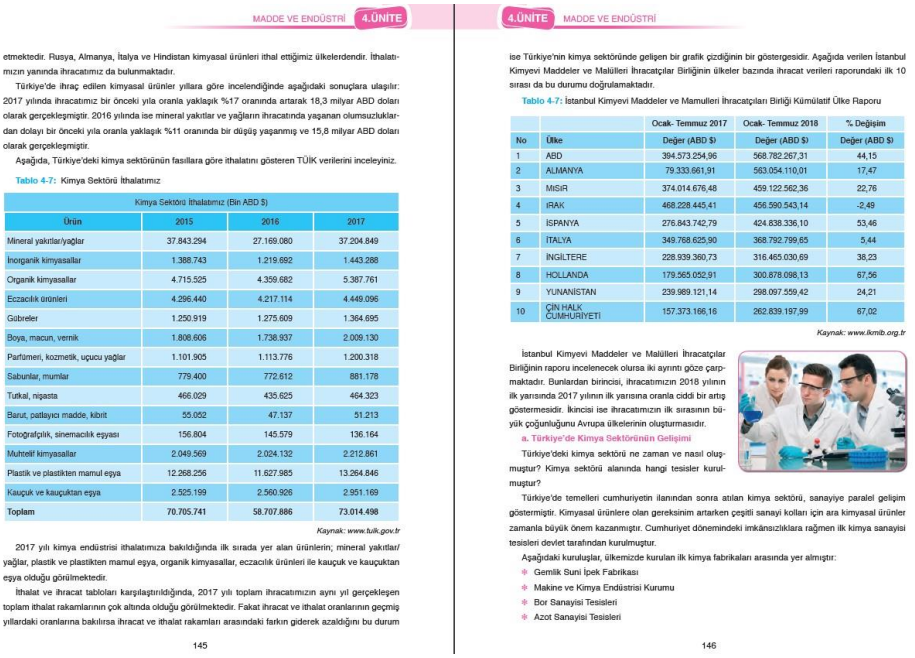
Şekil 3. 5. Sınıf ders kitabına ait örnek metin tasarımı

- Dikkat odaklayıcı sözcüklerin tasarımı ilkesine göre: 5 ve 8. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında vurgu yapılması gereken sözcükler koyu renkli yazılırken, 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında vurgu amacıyla hem koyu hem de renkli vurgulama çeşidi kullanılarak dikkat odaklayıcı sözcükler metin içerisinde ortaya çıkarılmıştır. 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ise vurgu amaçlı kullanılan sözcüklerin az ve etkili tasarlanmaması sonucu bu ilkeye göre uygun bulunmamıştır. Tüm sınıf seviyelerinde görülen bir eksik ise vurgu amaçlı sadece koyu renkli sözcüklerin ve sadece bazı noktalarda renkli sözcüklerin kullanılmasıdır. Olumsuz ifadelerde veya dikkat çekilmek amacıyla başlık ve sözcüklerde italik, altını çizme gibi farklı vurgulama tenikleri kullanılmamıştır.

- Kitaplar detaylı incelendiğinde 6 ve 8. sınıf Fen Bilimleri kitaplarında bazı sayfalarda satır uzunluğu 12 sözcüğün üzerine çıkmaktadır. Kitapların genelinde olmasa da bazı sayfalarda satır uzunluğunun okunabilir olması ilkesine uygun olarak hazırlanmaması bakımından kısmen uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca 5 ve 7. sınıf ders kitaplarında bu ilke dikkate alınarak hazırlandığı ve satır uzunluğunun 12 sözcüğün üzerine çıkmadığı tespit edilmiştir.

- 5, 6, 7 ve 8. Sınıf ders kitapları metin içerisinde yer alan sözcüklerin ve harflerin arasındaki boşlukların dengeli olması ilkelerine göre uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Harfler ve sözcükler arasındaki boşluklar fazla değildir ve kelimeler yapılarından dolayı birbirlerinin içine geçmemiş harflerin içleri kapanmamıştır, harfler ve sözcükler net bir şekilde seçilmektedir.

- Metnin sayfadaki bütünlüğü ilkesine göre: 5 ve 6. Sınıf ders kitapları uygun olarak hazırlanırken, 7 ve 8. Sınıf ders kitaplarının kısmen uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Kitaplar detaylı incelendiğinde bu ilke için özellikle 5 ve 6. sınıf ders kitaplarındaki tüm sayfalarda metinlerin yarıda kesilmediği ve görsel bütünlüğün sağlandığı görülmüştür. Fakat 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan bazı sayfalarda paragraflardaki son satırların diğer sayfanın başına kaydığı ve görsel bütünlüğü bozduğu tespit edilmiştir. Şekil 4'de 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabına ait sayfalar arası geçişlerde metinlerin yarıda kesilmesi sonucu metnin sayfadaki bütünlüğünün bozulmasına örnek sayfaya yer verilmiştir.



MADDE VE ENDÜSTRİ 4.ÜNİTE

etmektedir. Rusya, Almanya, İtalya ve Hindistan kimyasal ürünleri ithal ettiğimiz ülkelerdendir. İthalatımızın yanında ihracatımız da bulunmaktadır.

Türkiye'de ihraç edilen kimyasal ürünler yıllara göre incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılır: 2017 yılında ihracatımız bir önceki yıla oranla yaklaşık %17 oranında artarak 18,3 milyar ABD doları olarak gerçekleşmiştir. 2016 yılında ise mineral yakıtlar ve yağların ihracatında yaşanan olumsuzluklardan dolayı bir önceki yıla oranla yaklaşık %11 oranında bir düşüş yaşanmış ve 15,8 milyar ABD doları olarak gerçekleşmiştir.

Aşağıda, Türkiye'deki kimya sektörünün fasıllara göre ithalatını gösteren TÜİK verilerini inceleyiniz.

Tablo 4-7: Kimya Sektörü İthalatımız

Kimya Sektörü İthalatımız (Bin ABD $)			
Ürün	2015	2016	2017
Mineral yakıtlar/yağlar	37.843.294	27.169.080	37.204.849
İnorganik kimyasallar	1.388.743	1.219.692	1.443.288
Organik kimyasallar	4.715.525	4.359.682	5.387.761
Eczacılık ürünleri	4.296.440	4.217.114	4.449.096
Gübreler	1.250.919	1.275.609	1.364.695
Boya, macun, vernik	1.808.606	1.738.937	2.009.130
Parfümeri, kozmetik, uçucu yağlar	1.101.905	1.113.776	1.200.318
Sabunlar, mumlar	779.400	772.612	881.178
Tutkal, nişasta	466.029	435.625	464.323
Barut, patlayıcı madde, kibrit	55.052	47.137	51.213
Fotoğrafçılık, sinemacılık eşyası	156.804	145.579	136.164
Muhtelif kimyasallar	2.049.569	2.024.132	2.212.861
Plastik ve plastikten mamul eşya	12.268.256	11.627.985	13.264.846
Kauçuk ve kauçuktan eşya	2.525.199	2.560.926	2.951.169
Toplam	70.705.741	58.707.886	73.014.498

Kaynak: www.tuik.gov.tr

2017 yılı kimya endüstrisi ithalatımıza bakıldığında ilk sırada yer alan ürünlerin; mineral yakıtlar/yağlar, plastik ve plastikten mamul eşya, organik kimyasallar, eczacılık ürünleri ile kauçuk ve kauçuktan eşya olduğu görülmektedir.

İthalat ve ihracat tabloları karşılaştırıldığında, 2017 yılı toplam ihracatımızın aynı yıl gerçekleşen toplam ithalat rakamlarının çok altında olduğu görülmektedir. Fakat ihracat ve ithalat oranlarının geçmiş yıllardaki oranlarına bakılırsa ihracat ve ithalat rakamları arasındaki farkın giderek azaldığını bu durum

145

4.ÜNİTE MADDE VE ENDÜSTRİ

ise Türkiye'nin kimya sektöründe gelişen bir grafik çizdiğinin bir göstergesidir. Aşağıda verilen İstanbul Kimyevi Maddeler ve Malülleri İhracatçılar Birliğinin ülkeler bazında ihracat verileri raporundaki ilk 10 sırası da bu durumu doğrulamaktadır.

Tablo 4-7: İstanbul Kimyevi Maddeler ve Mamulleri İhracatçıları Birliği Kümülatif Ülke Raporu

		Ocak- Temmuz 2017	Ocak- Temmuz 2018	% Değişim
No	Ülke	Değer (ABD $)	Değer (ABD $)	Değer (ABD $)
1	ABD	394.573.254,96	568.782.267,31	44,15
2	ALMANYA	79.333.661,91	563.054.110,01	17,47
3	MISIR	374.014.676,48	459.122.562,36	22,76
4	IRAK	468.228.445,41	456.590.543,14	-2,49
5	İSPANYA	276.843.742,79	424.838.336,10	53,46
6	İTALYA	349.768.625,90	368.792.799,65	5,44
7	İNGİLTERE	228.939.360,73	316.465.030,69	38,23
8	HOLLANDA	179.565.052,91	300.878.098,13	67,56
9	YUNANİSTAN	239.989.121,14	298.097.559,42	24,21
10	ÇİN HALK CUMHURİYETİ	157.373.166,16	262.839.197,99	67,02

Kaynak: www.ikmib.org.tr

İstanbul Kimyevi Maddeler ve Malülleri İhracatçılar Birliğinin raporu incelenecek olursa iki ayrıntı göze çarpmaktadır. Bunlardan birincisi, ihracatımızın 2018 yılının ilk yarısında 2017 yılının ilk yarısına oranla ciddi bir artış göstermesidir. İkincisi ise ihracatımızın ilk sırasının büyük çoğunluğunu Avrupa ülkelerinin oluşturmasıdır.

a. Türkiye'de Kimya Sektörünün Gelişimi

Türkiye'deki kimya sektörü ne zaman ve nasıl oluşmuştur? Kimya sektörü alanında hangi tesisler kurulmuştur?

Türkiye'de temelleri cumhuriyetin ilanından sonra atılan kimya sektörü, sanayiye paralel gelişim göstermiştir. Kimyasal ürünlere olan gereksinim artarken çeşitli sanayi kolları için ara kimyasal ürünler zamanla büyük önem kazanmıştır. Cumhuriyet dönemindeki imkânsızlıklara rağmen ilk kimya sanayisi tesisleri devlet tarafından kurulmuştur.

Aşağıdaki kuruluşlar, ülkemizde kurulan ilk kimya fabrikaları arasında yer almıştır:

- Gemlik Suni İpek Fabrikası
- Makine ve Kimya Endüstrisi Kurumu
- Bor Sanayisi Tesisleri
- Azot Sanayisi Tesisleri

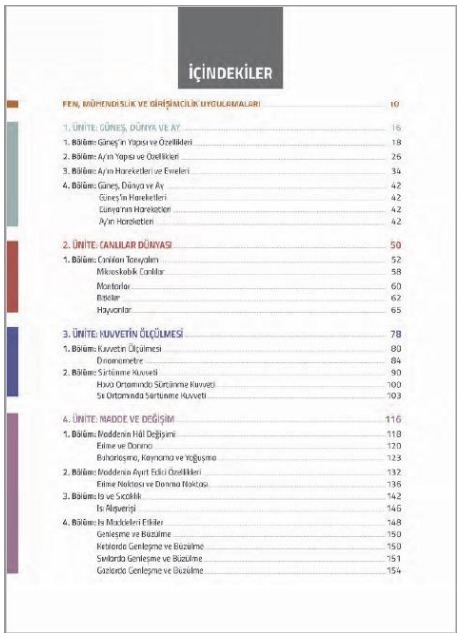
146

Şekil 4. 8. Sınıf ders kitabına ait metnin sayfadaki bütünlüğüne uygun olmayan örnek sayfa tasarımı

3.1.2. Metin Düzenleyiciler

- 5. Sınıf ders kitabında başlıklar, başlıkların etkili düzenlenmesi ilkesine göre, etkili bir şekilde düzenlenirken 6, 7 ve 8. Sınıf ders kitaplarında başlıkların bu ilkeye göre kısmen uygun olarak düzenlendiği tespit edilmiştir. Ders kitapları detaylı incelendiğinde özellikle 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında başlıklarda siyah ve koyu yazı biçimi kullanılması bazı sayfalarda yer alan başlıkların metinlerden ayırt edilememesine yol açmıştır. Metin içerisinde dikkat odaklayıcı sözcüklerinde siyah ve koyu yazı biçimi kullanılması sonucu bazı sayfalarda başlık ve vurgu kelimelerinin ayırt edilememesine yol açmıştır. 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında ise başlıklarda etkililiği ve görünürlüğü artırmak amacıyla renkli yazım biçimi kullanılmış fakat bu durum bazı sayfalarda renk seçiminden ve baskıdan kaynaklı olarak başlıkların tam okunamaması neden olmuştur. 8. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında ise başlıkların etkililiğinin artırılması için renkli yazım biçimi kullanılmıştır.

- 5, 6, 7 ve 8. Sınıf ders kitaplarında, içindekiler listesinin işlevsel olması ilkesine göre uygun olarak düzenlenmiştir. Kitapların geneline bakıldığında ise amacına hizmet edecek niteliklere ve öğrencilerin bilgilere kolay bir şekilde erişebilmesi için gerekli bilgileri sıralayan bir yapıda içindekiler sayfası oluşturulmuştur. Ancak içindekiler listesinin ilgi çekici olması ilkesine göre, 6. Sınıf seviyesi bu ilkeye uygun olarak hazırlanırken 5, 7 ve 8. Sınıf kitapları içerisinde yer alan içindekiler listesi bu ilkeye kısmen uygun olarak hazırlanmıştır. Ders kitapları detaylı incelendiğinde özellikle 5, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde içindekiler sayfasında ünite başlarında veya sayfanın genel tasarımında konuların içeriklerine göre öğrencilerin ilgilerini çekecek, merak duygularını ortaya çıkaracak ve yönlendirecek şekil, şema vb. görsel araçlar kullanılmamıştır. Bu kitaplarda öğrencilerin ilgilerini çekmek amacıyla sadece ünite başlıklarında renk unsuru eklenmiştir. Fakat 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında öğrencilerin ilgilerini çekebilmek için içindekiler sayfa tasarımında her üniteye ait başlık ve alt başlıkların yanında konuların içeriğine ait görseller yer almaktadır. Şekil 5, 6, 7 ve 8'de sırasıyla 5, 6, 7, ve 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarına ait içindekiler listesine yer verilmiştir.


İÇİNDEKİLER

FEN, MÜHENDİSLİK VE GİRİŞİMCİLİK UYGULAMALARI 10

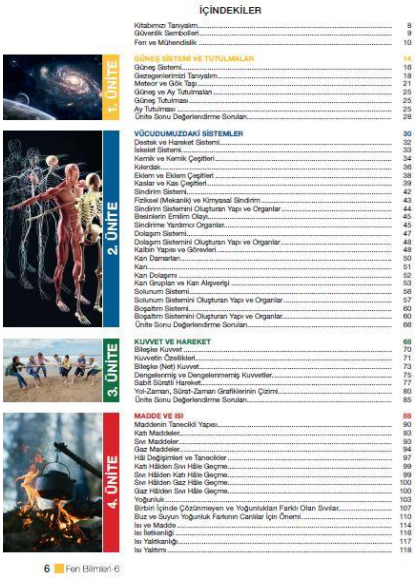
1. ÜNİTE: GÜNEŞ, DÜNYA VE AY 16
1. Bölüm: Güneş'in Yapısı ve Özellikleri 18
2. Bölüm: Ay'ın Yapısı ve Özellikleri 26
3. Bölüm: Ay'ın Hareketleri ve Evreleri 34
4. Bölüm: Güneş, Dünya ve Ay 42
Güneş'in Hareketleri 42
Dünya'nın Hareketleri 42
Ay'ın Hareketleri 42

2. ÜNİTE: CANLILAR DÜNYASI 50
1. Bölüm: Canlıların Temel Özellikleri 52
Mikroskobik Canlılar 58
Mantarlar 60
Bitkiler 62
Hayvanlar 65

3. ÜNİTE: KUVVETİN ÖLÇÜLMESİ 78
1. Bölüm: Kuvvetin Ölçülmesi 80
Dinamometre 84
2. Bölüm: Sürtünme Kuvveti 90
Hava Ortamında Sürtünme Kuvveti 100
Su Ortamında Sürtünme Kuvveti 103

4. ÜNİTE: MADDE VE DEĞİŞİM 116
1. Bölüm: Maddenin Hâl Değişimi 118
Erime ve Donma 120
Buharlaşma, Kaynama ve Yoğuşma 123
2. Bölüm: Maddenin Ayırt Edici Özellikleri 132
Erime Noktası ve Donma Noktası 136
3. Bölüm: Is ve Sıcaklık 142
Is Alışverişi 146
4. Bölüm: Is Maddeleri Etkiler 148
Genleşme ve Büzülme 150
Katılarda Genleşme ve Büzülme 150
Sıvılarda Genleşme ve Büzülme 151
Gazlarda Genleşme ve Büzülme 154

Şekil 5. 5. sınıf ders kitabı içindekiler sayfası


İÇİNDEKİLER

Kitabımızı Tanıyalım 8
Güvenlik Sembolleri 9
Fen ve Mühendislik 10

1. ÜNİTE
GÜNEŞ SİSTEMİ VE TUTULMALAR 14
Güneş Sistemi 16
Gezegenlerimizi Tanıyalım 18
Meteor ve Göktaşı 21
Güneş ve Ay Tutulmaları 25
Güneş Tutulması 25
Ay Tutulması 25
Ünite Sonu Değerlendirme Soruları 28

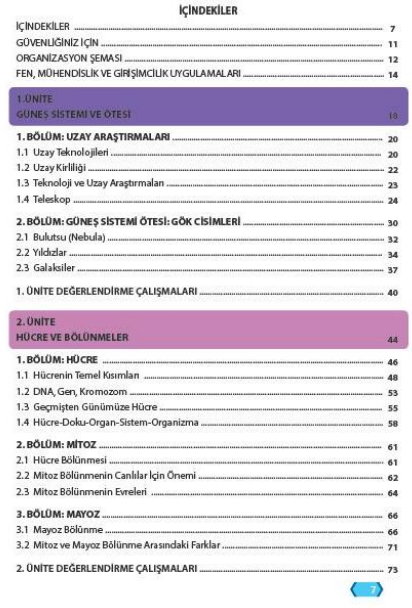
2. ÜNİTE
VÜCUDUMUZDAKİ SİSTEMLER 30
Destek ve Hareket Sistemi 32
İskelet Sistemi 33
Kemik ve Kemik Çeşitleri 34
Kıkırdak 36
Eklem ve Eklem Çeşitleri 38
Kaslar ve Kas Çeşitleri 39
Sindirim Sistemi 42
Fiziksel (Mekanik) ve Kimyasal Sindirim 43
Sindirim Sistemini Oluşturan Yapı ve Organlar 44
Besinlerin Emilim Olayı 45
Sindirime Yardımcı Organlar 45
Dolaşım Sistemi 47
Dolaşım Sistemini Oluşturan Yapı ve Organlar 48
Kalbin Yapısı ve Görevleri 48
Kan Damarları 50
Kan 51
Kan Dolaşımı 52
Kan Grupları ve Kan Alışverişi 53
Solunum Sistemi 56
Solunum Sistemini Oluşturan Yapı ve Organlar 57
Boşaltım Sistemi 60
Boşaltım Sistemini Oluşturan Yapı ve Organlar 60
Ünite Sonu Değerlendirme Soruları 66

3. ÜNİTE
KUVVET VE HAREKET 68
Bileşke Kuvvet 70
Kuvvetin Özellikleri 71
Bileşke (Net) Kuvvet 73
Dengelenmiş ve Dengelenmemiş Kuvvetler 75
Sabit Sürati Hareket 77
Yol-Zaman, Sürat-Zaman Grafiklerinin Çizimi 80
Ünite Sonu Değerlendirme Soruları 85

4. ÜNİTE
MADDE VE ISI 88
Maddenin Tanecikli Yapısı 90
Katı Maddeler 93
Sıvı Maddeler 93
Gaz Maddeler 94
Hâl Değişimleri ve Tanecikler 97
Katı Hâlden Sıvı Hâle Geçme 99
Sıvı Hâlden Katı Hâle Geçme 99
Sıvı Hâlden Gaz Hâle Geçme 100
Gaz Hâlden Sıvı Hâle Geçme 100
Yoğunluk 103
Birbiri İçinde Çözünmeyen ve Yoğunluktan Farklı Olan Sıvılar 107
Buz ve Suyun Yoğunluk Farkının Canlılar İçin Önemi 110
Isı ve Madde 114
Isı İletkenliği 116
Isı Yalıtkanlığı 117
Isı Yalıtımı 118

6 Fen Bilimleri 6

Şekil 6. 6. sınıf ders kitabı içindekiler sayfası


İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER 7
GÜVENLİĞİNİZ İÇİN 11
ORGANİZASYON ŞEMASI 12
FEN, MÜHENDİSLİK VE GİRİŞİMCİLİK UYGULAMALARI 14

1.ÜNİTE
GÜNEŞ SİSTEMİ VE ÖTESİ 18

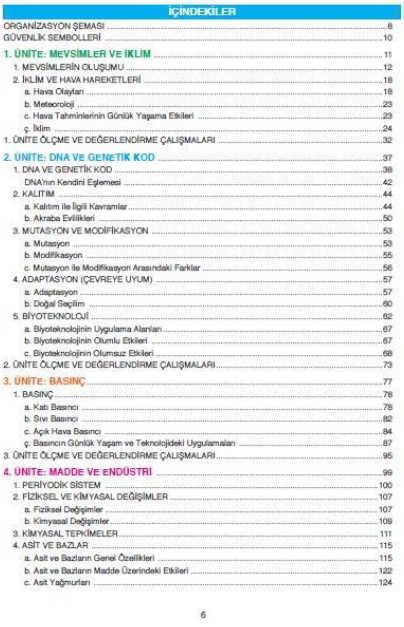
1. BÖLÜM: UZAY ARAŞTIRMALARI 20
1.1 Uzay Teknolojileri 20
1.2 Uzay Kirliliği 22
1.3 Teknoloji ve Uzay Araştırmaları 23
1.4 Teleskop 24
2. BÖLÜM: GÜNEŞ SİSTEMİ ÖTESİ: GÖK CİSİMLERİ 30
2.1 Bulutsu (Nebula) 32
2.2 Yıldızlar 34
2.3 Galaksiler 37
1. ÜNİTE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI 40

2. ÜNİTE
HÜCRE VE BÖLÜNMELER 44

1. BÖLÜM: HÜCRE 46
1.1 Hücrenin Temel Kısımları 48
1.2 DNA, Gen, Kromozom 53
1.3 Geçmişten Günümüze Hücre 55
1.4 Hücre-Doku-Organ-Sistem-Organizma 58
2. BÖLÜM: MİTOZ 61
2.1 Hücre Bölünmesi 61
2.2 Mitoz Bölünmenin Canlılar İçin Önemi 62
2.3 Mitoz Bölünmenin Evreleri 64
3. BÖLÜM: MAYOZ 66
3.1 Mayoz Bölünme 66
3.2 Mitoz ve Mayoz Bölünme Arasındaki Farklar 71
2. ÜNİTE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI 73

7

Şekil 7. 7. sınıf ders kitabı içindekiler sayfası


İÇİNDEKİLER

ORGANİZASYON ŞEMASI 8
GÜVENLİK SEMBOLLERİ 10
1. ÜNİTE: MEVSİMLER VE İKLİM 11
1. MEVSİMLERİN OLUŞUMU 12
2. İKLİM VE HAVA HAREKETLERİ 18
a. Hava Olayları 18
b. Meteoroloji 23
c. Hava Tahminlerinin Günlük Yaşama Etkileri 23
ç. İklim 24
1. ÜNİTE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI 32
2. ÜNİTE: DNA VE GENETİK KOD 37
1. DNA VE GENETİK KOD 38
DNA'nın Kendini Eşlemesi 42
2. KALITIM 44
a. Kalıtım ile İlgili Kavramlar 44
b. Akraba Evlilikleri 50
3. MUTASYON VE MODİFİKASYON 53
a. Mutasyon 53
b. Modifikasyon 55
c. Mutasyon ile Modifikasyon Arasındaki Farklar 56
4. ADAPTASYON (ÇEVREYE UYUM) 57
a. Adaptasyon 57
b. Doğal Seçilim 60
5. BİYOTEKNOLOJİ 62
a. Biyoteknolojinin Uygulama Alanları 67
b. Biyoteknolojinin Olumlu Etkileri 67
c. Biyoteknolojinin Olumsuz Etkileri 68
2. ÜNİTE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI 79
3. ÜNİTE: BASINÇ 77
1. BASINÇ 78
a. Katı Basıncı 78
b. Sıvı Basıncı 82
c. Açık Hava Basıncı 84
ç. Basıncın Günlük Yaşam ve Teknolojideki Uygulamaları 87
3. ÜNİTE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI 95
4. ÜNİTE: MADDE VE ENDÜSTRİ 99
1. PERİYODİK SİSTEM 100
2. FİZİKSEL VE KİMYASAL DEĞİŞİMLER 107
a. Fiziksel Değişimler 107
b. Kimyasal Değişimler 109
3. KİMYASAL TEPKİMELER 111
4. ASİT VE BAZLAR 115
a. Asit ve Bazların Genel Özellikleri 115
b. Asit ve Bazların Madde Üzerindeki Etkileri 122
c. Asit Yağmurları 124

6

Şekil 8. 8. sınıf ders kitabı içindekiler sayfası

- Kutuların amaca uygun kullanımı ilkesine göre: 5. sınıf ders kitabında yer alan kutuların kullanımı incelendiğinde, etkinlik kısımlarında kutulama yöntemi kullanılarak hem etkinliklerin sınırları belirlenmeye çalışılmış hemde öğrencilerin dikkatlerini kutu içerisine vermeleri sağlanmıştır, bu sebeple bu ilkeye uygun bulunmuştur. 6 ve 7. sınıf ders kitaplarında kutuların bazı noktalarda öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve kutu içerisindeki bilgilere yönlendirmek amacıyla kullanıldığı fakat bazı görsellerde de gereksiz yere süs amaçlı kutulama yapılarak tasarımdaki estetiği olumsuz etkilediği görülmüş olup bu ilkeye kısmen uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. 8. sınıf ders kitabında ise tüm kitap ve sayfa tasarımı boyunca görsellerin neredeyse tamamına yakınında ve metinlerde kutulama yapıldığı için bu ilkeye uygun olarak hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında süs amaçlı çok fazla kutu kullanımı olduğundan bu ilkeye uygun olarak hazırlanmadığı tespit edilmiştir.

- Her bölüm için ilgili başlıkların listesinin hazırlanması ilkesine göre: 5, 7 ve 8. sınıf ders kitapları içerisinde yer alan her ünitenin başında ünite içerisindeki ana ve alt başlıklar, anahtar kelimeler ve içeriğin genel olarak tanıtıldığı bölüm başlık listesi uygun olarak hazırlanmış iken 6. Sınıf seviyesinde kaçıncı ünite olduğu, ünite adı ve ünite kapsamında ne öğrenileceği hakkında bilgiler yer alırken alt başlıklar veya anahtar kavramlara yer verilmemesi bakımından uygun bulunmamıştır. Diğer bir bulgu ise, ders kitaplarında dikkat çekmek amacıyla her ünitenin tanıtıldığı başlangıç sayfasında farklı renk tasarımları kullanılmıştır. Ders kitaplarının hepsinde dikkat çeken diğer bir konu ise her ünite başında EBA internet adresine oradan da ünite içeriğine yönlendiren karekodlar yer almaktadır.

- 5, 6, 7 ve 8. Sınıf ders kitapları sözlük düzenlemesi ilkesine göre uzmanlar tarafından uygun bulunurken; kaynakça düzenlemesi ilkesine göre 8. Sınf ders kitabı uygun bulunurken, 6 ve 7. Sınıf ders kitabı kısmen uygun ve 5. Sınıf ders kitabı uygun bulunmamıştır. 5. sınıf ders kitabının kaynakça kısmı detaylı olarak incelendiğinde hem alfabetik sıralaya göre kaynaklar dizilmemiş hem de her kaynağın yazım biçimi farklılık göstermektedir. Ayrıca sayfanın kenarlarında yeterince boşluk bulunmamaktadır bu durum hem tasarım açısından hemde okunabilirlik açısından sorun teşkil etmektedir. 6. sınıf ders kitabında ise kaynakça yazım kurallarına uyulmasına rağmen satır araları çok az olduğu için okunabilirlik açısından bireyleri zorlamaktadır. Kitabın genel tasarımı açısından da bütünlük oluşturmamaktadır. 7. sınıf ders kitabında ise kitap boyunca kullanılan tasarım kaynakçada da devam etmektedir ve tüm sınıf seviyeleri açısından göze hitap eden bir kaynakça tasarımı yapılmasına rağmen kaynakça yazım kuralları açısından bazı hatalar mevcuttur. 8. sınıf ders kitabı kendi içerisinde belirlediği kaynakça yazım kurallarına uygun bir şekilde hazırlanmıştır ek olarak ise tasarım sayesinde kaynaklar net bir şekilde okunmaktadır. Şekil 9'da 5. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabına ait örnek hatalı hazırlanmış kaynakça sayfasına yer verilmiştir.



KAYNAKÇA

1. YRD. DOÇ. BALIM, A. Gürsoy, YRD.DOÇ.YENİCE, Nilgün, YRD. DOÇ. DR. OLUK, Sami, *Canlılar Bilimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
2. LEVEQUE, Cristian, MOUNOLOU Jean- Claude, (2013), *Biyolojik Çeşitlilik Biyolojik Devinimler Ve Koruma*, Palme Yayıncılık.
3. PEREZ Melanie, (2016), *Benim Küçük Deneylerim Sürdürülebilir Dünya*, Odtü Yayıncılık.
4. BİNGHAM Jane, (2008), *Bilimsel Deneyler*, Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
5. SPURGEON Richard, *Ekoloji*, Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
6. ANDREWS Georgina, KNİGHTON Kate, (2015), *100 Bilimsel Deney*, Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
7. ROGERS Kirsteen, (2015), *Mikroskop Hakkında Her Şey*, Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
8. STOCLEY Corinne, OXLADE Chris, WERTHEİM Jane, (2016), *Şekilli Fizik Sözlüğü*, Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
9. ERENTAY, Nilgün, ERDOGAN, Mehmet, (2012), *22 Adımda Doğa Eğitimi*, ODTU YAYINCILIK.
10. PROF. DR. KAROL Sevinç, PROF. DR. SULUDERE Zekiye, PROF.DR. AYVALI Cevat, (2010), *Biyoloji Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
11. MAYES Susan, TAHTA Sophy, (2015), *Dünya ve Uzay*, Ankara: Tubitak Yayınları.
12. Dr. GOLDSMİTH Mike, *Uzay Ansiklopedisi*, Tübitak Yayınları.
13. EDOM Helen, WOODWARD Kate, (2015), *Deneylerle Bilim*, Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
14. DOÇ. DR. DOSAY GÖKDOĞAN, DOÇ. DR. DEMİR, Remzi YRD. DOÇ. DR. TOPDEMİR Hüseyin Gazi, YRD. DOÇ. DR. UNAT, Yavuz KALAYCIOĞULLARI, İnan EMLÜ, Yasemin, (2001), *Bilim Tarihi Klavuzu Buluşlar ve Yapıtlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
15. YILDIRIM Cemal, (2016), *Bilimin Öncüleri*, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Bilim ve Gelecek Kitaplığı-2.
16. HOWELL Laura, ROGERS Kirsteen, HENDERSON Corinne, (2007), *Dünya ve uzay*, İstanbul: İletişim Yayınları.
17. WATT, Fiona, *Depremler ve Yanardağlar*, Tübitak Yayınları.
18. MASON, Paul, *Afetler Seller*, Tübitak Yayınları.
19. MEB, (2018), *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara.

Şekil 9. 5. Sınıf ders kitabına ait örnek kaynakça sayfası

3.2. Görsel Ögelerin Tasarımı

- 5. Sınıf ders kitabı görsel ögelerin mesaj aktarımına katkıda bulunması, görsel ögelerin öğrenci için uyarıcı olması, resimlemelerde desenin sağlam olması, görsel ögelerdeki vurgunun etkili kullanımı, tasarımda bütünlük ve çizgilerin amaca uygun kullanımı ilkeleri açısından uygun bulunurken; 6, 7 ve 8. Sınıf kitaplarında görsel ögeler yukarıda yer alan ilkeler bakımından kısmen uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Ortaokul 6. sınıf ders kitabı incelendiğinde bazı noktalarda hatalı ve öğrencilerde kavram yanılgıları oluşturacak görsellerin mevcut olduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf ders kitabında kullanılan resimlemelerin hem konuların içerisinde anlatılan bilgilerle uyumlu ve entegre bir yapıda olması hem de hedeflenen etkinin öğrenciler üzerinde oluşabilmesi bakımından yukarıda yer alan ilkeler açısından uygun olduğuna varılmıştır. Bu uygunluğu yakalayabilmek için

kullanılan resimlemelerin elde çizilmiş olması ve gereken hareketin, verilmesi gereken vurgunun renklerle sağlanması sonucu elde edilmiştir. Örneğin kitapta hareket eden bir bisikletli için, renklerin kullanılarak öğrencilerde o duyguyu uyandıracak bir resimleme kullanılmıştır. Fakat diğer sınıf düzeylerine bakıldığında genelde fotoğraf kullanılması bazı noktalarda öğrencilerde o duyguları yakalayamamalarına sebep olabilmektedir. Ek olarak, tüm sınıf seviyelerine ait ders kitaplarında bazı konular içerisinde yer alan görsel ögelerin sayfaların genel bütünlüğüne uymadığı, metin ile görseller arasındaki dengenin iyi bir şekilde kurulamadığı da tespit edilmiştir.

- 5. sınıf kitabında kullanılan tüm resimlemelerin elde hazırlanması sebebiyle tasarımda yalınlık ve basitlik ilkesine kısmen uyulduğu, vurgulanan resimlemelerin ne tam gerçekçi ne de tam soyut olması gerekliliğine tam uymadığı görülmektedir. 6 ve 8. sınıf ders kitaplarında ise tam tersi durum söz konusudur bu sınıf düzeylerine ait ders kitaplarında ise çoğunlukla fotoğrafların kullanılması ve resimlemeler ile öğrencilere aktarılması gereken mesajların tam iletilememesi sebebiyle tasarımda yalınlık ve basitlik ilkesi bakımından kısmen uygun bulunmuştur. 7. sınıf ders kitabında ise resimleme, fotoğraf, bilgisayar ortamında hazırlanan tablo, grafik, şekil ve çizimler ile ne tam gerçekçi ne de tam soyut bir tasarım oluşturulmuş burada tam bir denge kurularak hem verilmesi gereken mesajlar olması gereken detayda iletilmiş hemde yalın, basit bir tasarım ile istenilen etkiler yakalanmaya çalışılmıştır.

- 5, 6, 7 ve 8. Sınıf ders kitapları içerisinde yer alan görsel ögelerin öğrencilerin düzeylerine uygun olması ve renkli olması ilkeleri açısından uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Ders kitapları detaylı incelendiğinde görsel ögeler tercih edilirken mutlaka renk kullanılmıştır. Ayrıca kitaplarda seçilen renkler çok fazla değildir. Örnek vermek gerekirse her ünite için bazı renk seçimleri yapılmış ve ünite boyunca tasarımda bütünlük sağlanması amacıyla bu renk tercih edilmiş. Görsel ögeler kapsamında kullanılan resim, fotoğraf gibi biçimler öğrencilerin doğal ortamlarında gördükleri renkler ile tutarlılık göstermektedir.

- Görsel ögelerde vurgulamanın etkili kullanılması ilkesine göre ders kitapları incelendiğinde, tasarımlara hareket katmak ve öğrencilerin ders kitapları içerisinde yer alan konulara ilgilerini çekebilmek adına 5. Sınıf ders kitabında görsel ögeler asimetrik şekilde yerleştirilmiştir. Ayrıca metin ve görsel arasındaki boşluk oranlarına dikkat edilerek yerleşim yapılmıştır. Kitap boyunca hep aynı tarz ve yerleşim planı uygulanmaması tasarıma hareket katarak öğrencilerin ilgilerini çekecek bir tasarıma sahip uygun bir tasarım ortaya koymuştur. Fakat 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları için aynı durum söz konusu değildir. Kitapların içerisinde yer alan görsellerin çoğu simetrik bir şekilde yerleştirilmiştir bu da tasarıma monotonluk katmıştır. Tüm bunlara ek olarak metin ile görsel arasındaki boşluk oranı etkili bir şekilde ayarlanmamıştır. Şekil 10'da 5. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabına ait görsel ögelerin tasarımının uygun olarak hazırlanmasına ilişkin örnek bir sayfaya yer verilmiştir.



Şekil 10. 5. Sınıf ders kitabına ait görsel ögelerin tasarımına ilişkin örnek sayfa

- Ders kitapları görsel ögelerin tasarımda rengin amaca uygun kullanımı ilkesinin gerektirdiği şartları büyük oranda karşılamaktadır. Bu şartlar, kullanılan görsel ögelerin içerisinde yer alan obje veya figürlerde tercih edilen renklerin gerçek durum ile tutarlı olması, tasarım içerisinde benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilmesi ve vurguları ortaya çıkarabilmesidir. Ayrıca tüm sınıf seviyelerinde her ünitede farklı bir renk tasarımı kullanılmıştır. Bu durum öğrenciler tarafından ünitelerin rahat bir şekilde ayırt edebilmesine yardımcı olmaktadır. Ancak ders kitapları detaylı olarak incelendiğinde, renklerin bireyler üzerindeki fizyolojik ve psikolojik etkileri göz önüne alınarak genel tasarımın oluşturulmadığı tespit edilmiştir.

- Ortaokul 5 ve 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitapları içerisinde yer alan görsel ögelerin ebatlarının hedeflenen amaçlara uygun kullanılması ilkesine göre uzmanlar tarafından uygun olarak hazırlandığı tespit edilirken, 6. sınıf ders kitabı bu ilke açısından uzmanlar tarafından uygun bulunmazken, 8. sınıf ders kitabında ise kısmen uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan görseller detaylı olarak incelendiğinde tasarım içerisinde görsel ögelerin boyutları uygun değildir. Ayrıntı içermeyen resimlerin boyutları oldukça fazla iken içerisinde ayrıntılar bulunan bazı resimlerin boyutları da oldukça küçüktür. Ayrıca sayfa tasarımı içerisinde metin-görsel arasındaki boyut dengesi sağlanamamıştır. 8. sınıf ders kitabında ise ayrıntı içeren görsellerin boyutları olması gerekenden küçüktür bu sebeple görseller ve içerisinde barındırdığı ayrıntılar net bir şekilde görülememektedir. Şekil 11'de 6. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabına ait görsel ögelerin ebatlarının hatalı tasarımına ilişkin örnek bir sayfaya yer verilmiştir.


Ülkemizde yaygın olarak kullanılan yalıtım malzemelerini ve bu malzemelerin kullanıldığı yerleri inceleyelim. Duvar, döşeme ve çatılarda; cam yünü, taş yünü, plastik köpük, poliüretan köpüğü ve ahşap yünü gibi maddeler kullanılmaktadır.

Pencerelerde; düşük yayınımlı (Low-E), ısı kontrol kaplamalı camlarla üretilen yalıtım camları kullanılmaktadır. Bu camlar; iç mekânda bulunan radyatör, soba gibi ısı kaynaklarından yayılan ısıyı tekrar içeriye yansıtarak bina içinden dışarıya olan ısı kaybını azaltmaktadır. Pencerelerdeki çift cam uygulamalarında ise iki cam arasında havanın olmaması ısı geçişini azaltır. Yapısında plastik bulunan kasa ve doğramaların kullanılması da ısı kayıplarını engellemede etkilidir.

Isı kaynağı

Görsel 4.60

Görsel 4.61: Isı yalıtımı yapılmış boru

Hava kanalları, borular, vanalar gibi tesisat elemanlarında; cam yünü, taş yünü, polietilen köpüğü, elastomerik kauçuk köpüğü ve poliüretan köpüğü gibi ısı yalıtım malzemeleri kullanılır.

120 Fen Bilimleri-6

Şekil 11. 6. Sınıf ders kitabına ait görsel ögelerin tasarımına ilişkin örnek sayfa

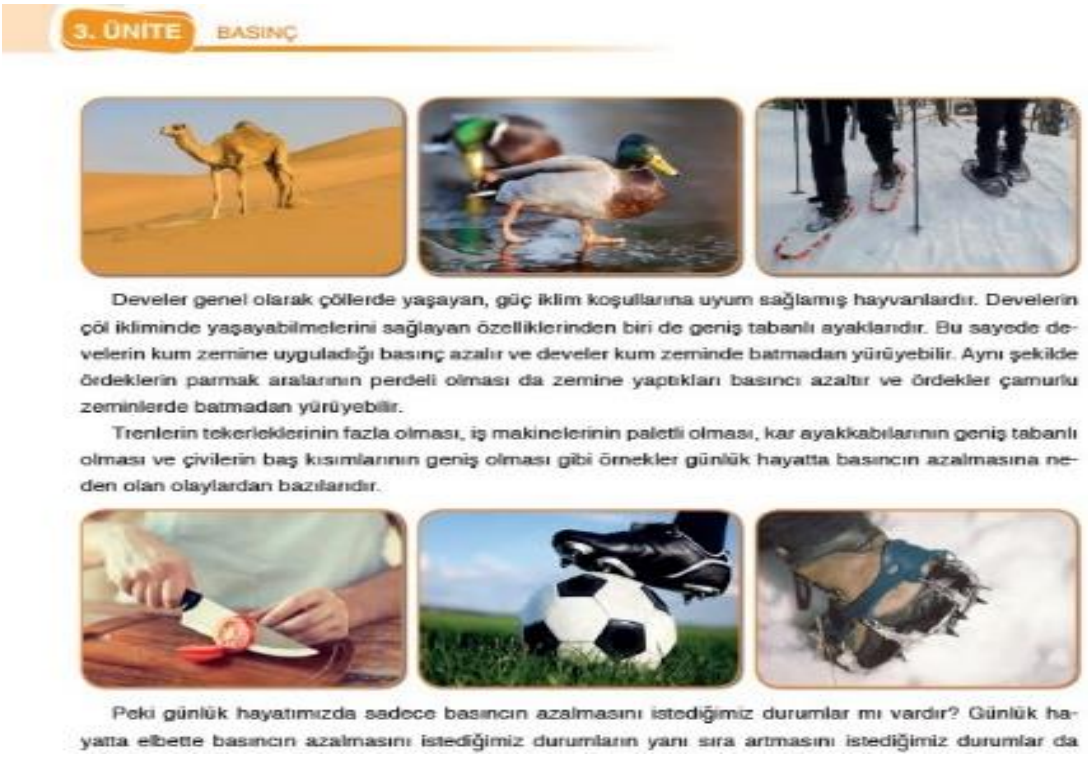
3.3. Sayfa Tasarımı

- 5, 7 ve 8. Sınıf ders kitapları sayfa tasarımı içerisinde yer alan tüm ögelerin birbirleriyle uyumlu olması, bütünlülük ve görsel devamlılığı sağlaması ilkelerine göre uzmanlar tarafından kısmen uygun olarak hazırlandığı bulunurken, 6. sınıf ders kitabı bu ilke açısından uzmanlar tarafından uygun olarak hazırlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sınıf düzeylerine ait ders kitaplarında var olan ortak sorun sayfa tasarımında yer alan kenar boşluklarının dengeli bir dağılım göstermemesidir. Özellikle sayfanın alt kenar boşluğunun çok az olması ve bazı noktalarda sayfa numarası ile iç içe durması hem tasarımın bir bütün olarak gözükmesine engel olmakta hem de görsel devamlılık açısından ciddi sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Diğer bir bulgu ise 5. sınıf ders kitabında kullanılan yazı karakteri basım sonucunda az miktarda da olsa bulanık bir metin görüntüsü oluşturmaktadır bu durum öğrencilerin gözlerini yorarak derslere ve kitap içerisinde yer alan bilgilere odaklanamama sorunu oluşturabilir. Fakat tüm sınıf düzeylerine ait ders kitaplarında kısmen de olsa belirli bir bütünlük ve görsel devamlılık mevcuttur.

- Görsel ögelere yeterince yer verilmesi ve görsellerin okuma akışını engellememesi ilkelerine göre: 5, 6, 7 ve 8. Sınıf ders kitapları tasarımda görsel ögelere yeterince yer vermesine rağmen tasarım içerisinde 5 ve 6. Sınıf ders kitaplarında görsel ögelerin kısmen okuma akışını engellediği, 7 ve 8. Sınıf ders kitaplarında ise görselleri okuma akışını engellemediği tespit edilmiştir. 5 ve 6. sınıf ders kitaplarında yer alan bazı sayfalarda özellikle bölüm başı tanıtım sayfalarında kullanılan arka plan ve görsellerden dolayı üzerinde bulunan metinlerin okunabilirliği oldukça zorlaşmaktadır. Hem kullanılan renk seçimi hem görsellerin yerleşim planı hemde metinlerin rengi okuma akışını engellemektedir. Tüm ders kitaplarının her sayfasında mutlaka görsel ögelere yer verildiği ve buna ek olarak her sayfada ortalama en az iki görsel ögenin bulunduğu tespit edilmiştir.

- Görsel ögelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması ilkesine göre: 5 ve 7. sınıf ders kitabında kullanılan görsellerde monotonluktan kaçınmak amacıyla sayfa tasarımında farklı noktalarda görsellere yer verilmiştir. Ayrıca 6. sınıf kitabıda dahil, 5 ve 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan görseller çerçeve içine alınmamıştır. Fakat 8. sınıf ders kitabında içerisinde yer alan tüm görseller çerçeve içerisine alınmıştır, bu durum tüm kitap boyunca görseller üzerinde bir monotonluk hissi ortaya çıkarmaktadır. Diğer bir bulgu ise 6 ve 8. sınıf ders kitaplarında görseller sayfa tasarımı içerisinde aynı yerlerde yerleştirilmektedir. Kitapların tamamında olmasada bir

kısmında görseller hep sayfanın ortasında veya sağ tarafında konumlandırılmaktadır. Bu durum görsel tasarım açısından monotonluk oluşturmaktadır. Ek olarak, görsel ögelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması ilkesine göre, ders kitapları içerisinde yer alan görsel ögeler metnin içerisinde yer alan bilgileri pekiştirmek, detaylı olarak şematize etmek amacıyla metinlerin altında, üstünde veya yanında konumlandırılmışlardır. Şekil 12'de 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabına ait monoton hareketin yer aldığı görsel kullanımına yönelik sayfa tasarımına ilişkin örnek bir sayfaya yer verilmiştir.



Şekil 12. 5. Sınıf ders kitabına ait sayfa tasarımına ilişkin örnek sayfa

- Boşlukların etkili kullanımı ilkesine göre: 5, 6, 7 ve 8. Sınıf ders kitapları içerisinde yer alan boşluklar etkili olarak kullanılmamıştır. Kitaplarda yer alan alt, üst, sağ ve sol kenar boşluklarının tutarsız olması sebebiyle ilk olarak tasarımda denge ve bütünlük ilkelerini bozduğu görülmektedir. Tüm bunlara ek olarak ders kitapları öğrencilerin kitap üzerinde her türlü ders notlarını alabileceği bir boşluk-doluluk oranına sahip olabilmelidir. Fakat kitaplarda öğrencilerin ders boyunca not alabilecekleri yeterli alan bulunmamaktadır.

- Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi ilkesine göre: 5. Sınıf ders kitabında karşılıklı olan iki sayfa tek bir sayfaymış gibi düşünülmüş ve sayfa tasarımı, görsel ögelerin yerleşimi bir bütünlük içerisinde hazırlanmıştır. Fakat 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları uzmanlar tarafından bu ilkeye göre kısmen uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı noktalarda karşılıklı iki sayfa farklı sayfalarmış ve birbirleri arasında geçiş yokmuş gibi tasarlanmıştır. Bu durum görsel tasarımda bütünlük, armoni ve denge gibi öge ve ilkelerin sağlanamadığını ortaya koymuştur.

- 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları uzmanlar tarafından sayfa tasarımı içerisinde yer alan sayfa numaralarının ayrı bir tasarım ögesi olarak ele alınıp tasarlanması ilkesine göre uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında sayfa numaraları sol sayfada sol üst köşede ve sağ taraftaki sayfada ise sağ üst köşeye yerleştirilmiştir. Sayfa numaraları tasarlanırken her bölümün rengine göre arka plan ayarlanarak ve ünitelerin konularına göre semboller yerleştirilerek tasarlanmıştır. 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında sayfa numaraları sol sayfada sol alt köşeye ve sağ taraftaki sayfada ise sağ alt köşeye yerleştirilmiştir. Sayfa numaraları tasarlanırken her bölümün rengine göre sayfa numarasının yanında kare şeklinde bir kutucuk konulmuştur. Ayrıca sol

tarafta yer alan sayfalarda sayfa numarasının yanında dersin adı ve sınıf seviyesi yazarken sağ tarafta yer alan sayfalarda sayfa numarasının yanında ünite sayısı ve adı yer almaktadır. 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında sayfa numaraları sol sayfada sol alt köşeye ve sağ taraftaki sayfada ise sağ alt köşeye yerleştirilmiştir. Sayfa numaraları tasarlanırken her bölümün rengine göre sayfa numarasının arkasına arka plan yapılmıştır. Sayfa numaraları beşgen içerisine yerleştirilmiş ve beyaz metin rengi kullanılmıştır. 8. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında sayfa numaraları, sayfaların alt kısmında ve tam ortasında siyah yazı rengi ile düz bir tasarım ile yazılması tercih edilmiştir.

3.4. Kapak Tasarımı

- Kapak tasarımının içerik ve sayfa düzeni ile uyumlu olması ilkesine göre: 6, 7 ve 8. Sınıf ders kitaplarının kapak tasarımı içerik ve sayfa düzeni ile tam uyuşmamaktadır. Örneğin 8. Sınıf ders kitabı kapağında keskin köşeli şekiller tercih edilirken kitap içerisinde köşeleri yuvarlatılmış keskin kenarlı olmayan şekiller kullanılmıştır. Başka bir örnek ise 7. sınıf ders kitabı kapağında DNA modeli yer alırken konular içerisinde doğrudan bu konu veya kavram yer almamaktadır. 5. Sınıf ders kitabı kapağında ise durum tam tersidir, burada kullanılan tasarım kitap boyunca içerik ve sayfa düzeni ile uyum içerisinde tasarlanmıştır.

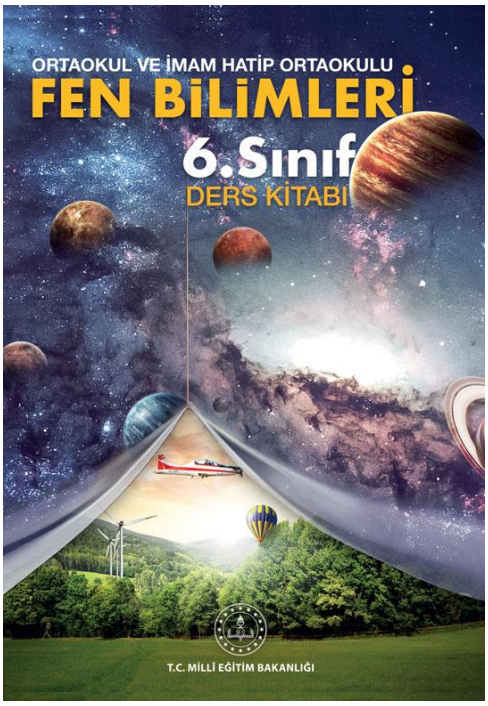
- Kapak tasarımında sırt yazısının yukarıdan aşağıya doğru yazılması ilkesine göre tüm ders kitaplarının uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kapak bilgilerine dikkat edilmesi ilkesine göre: 5. sınıf ders kitabının ön kapak kısmında yer alan bilgiler tasarımda kapağın alt kısmında ve oldukça küçük yazı boyutu ile yazılmıştır. Bu bakımdan kitap ile ilgili bilgiler okunabilirlik açısından zorluk oluşturmaktadır. 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerine ait ders kitaplarının kapaklarında kullanılan yazı boyutları uygun bir şekilde ayarlanmıştır ve okunabilirlik açısından sorun teşkil etmemektedir. Diğer bir bulgu ise kapak tasarımında yer alan yazı karakterlerinin seçimine dikkat edilmesi ilkesine göre, tüm sınıf seviyelerindeki kitapların ön kapağında kitap adı, öğrenci sınıf düzeyi ve yayınevi bilgileri mutlaka yer almaktadır. Kitapların iç kapaklarında da kitap bilgileri dışında, yazar bilgileri, görsel tasarım uzmanı ve genel olarak sayfa tasarımcılarının bilgileri, baskı tarihi ve baskı detayları ile kitapların hangi tarihle sayılı karar olarak kabul edildiği bilgileri yer almaktadır.

- Ön, arka ve sırt kısmının bir bütünlük içerisinde tasarlanması ilkesi açısından 5. sınıf ders kitabında ön ve sırt kapağında turuncu renk ve çizgisel bir tasarım mevcut iken arka kapakta bu tasarımların hiçbiri mevcut değildir. 6. sınıf ders kitabında ise kapak kısımlarında mavi ve gri tonları hakimdir ve ön, arka ve sırt kısmında bu uyum devam etmiştir. 7. sınıf ders kitabında ise kapak tasarımında mavi renk kullanılmıştır ve bu tasarım ön, arka ve sırt kısmında uyum içerisinde devam etmektedir. 8. sınıf ders kitabında ise ön kapakta mavi renk tercih edilmesine rağmen arka ve sırt kısmında bu tasarım devam ettirilmemiş ve ön, arka ve sırt kısımları arasındaki tasarımlar birbirlerinden bağımsızmış, bir bütün içerisinde tasarlanmamış gibi gözükmektedir.

- 5, 7 ve 8. sınıf ders kitapları uzmanlar tarafından kapağın estetik ve ilgi çekici tasarlanması ilkesi açısından kısmen uygun olarak bulunmuştur. 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ise uzmanlar tarafından bu ilke açısından kitap kapağını uygun bulmuşlardır. Ders kitaplarının kapakları incelendiğinde özellikle 5. sınıf ders kitabının kapağının renklerinin çok canlı olmadığı görülmektedir. Ayrıca 8. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının kapak tasarımı kullanılan yazı karakteri ile birlikte öğrencilerin yaşlarına göre çok uygun bulunmamıştır. Kitapların kapak tasarımlarında dikkat çeken diğer bir nokta ise genellikle mavi rengin tercih edilmesidir. Şekil 13, 14, 15 ve 16'da 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarına ait ön kapak sayfalarına yer verilmiştir.



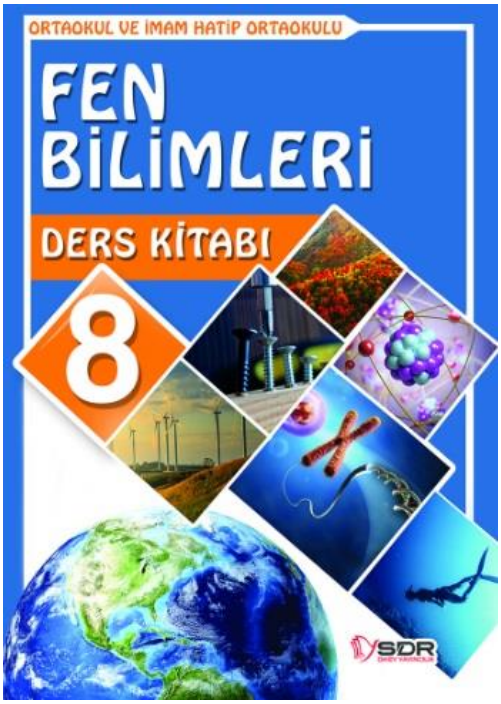
Şekil 13. 5. Sınıf ders kitabına ait kapak sayfası



Şekil 14. 6. Sınıf ders kitabına ait kapak sayfası



Şekil 15. 7. Sınıf ders kitabına ait kapak sayfası



Şekil 16. 8. Sınıf ders kitabına ait kapak sayfası

3.5. Üretime Yönelik Dış Yapı Özellikleri

- 5, 6, 7 ve 8. Sınıf ders kitaplarında kitabın boyutlarının öğrencilerin düzeylerine uygun olması, kağıdın doku yönüne dikkat edilmesi ve kitap ciltinin dayanıklı olması ilkelerine uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından örgün ve yaygın eğitim kurumlarına temin edilen kitaplar A4 boyutunda hazırlanmaktadır. Kullanılan bu kitap boyutu öğrencilerin kitap içerisinde yer alan metinleri rahat okuyabilmesi için uygundur. Bu bakımdan ortaokul Fen Bilimleri ders kitaplarının boyutları standarttır.

- 5, 6, 7 ve 8. Sınıf ders kitapları kitap kapağının dayanıklı-sağlam olması, kağıt kalitesi ve baskıların net, düzgün ve temiz olması ilkeleri bakımından uzmanlar tarafından kısmen uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarının hepsinde kalın bristol kartondan yapılmış kapaklar mevcuttur. Kapakların ince olmaması olumlu bir etki iken kitaplarının hiçbirinin kapaklarının uzun ömürlü ve sağlam olması için kaplanmamıştır. Kaplama olmadan kullanılan kalın karton kapaklar zaman içerisinde oldukça fazla hasar görerek, kullanışsız bir hale gelebilir. Ayrıca kitapların sonraki öğrenci grubu tarafından veya öğrencinin yıllar içerisinde bu kaynağı kullanılmasını da imkansız hale getirmektedir. Ayrıca ders kitapları içerisinde bazı sayfalarda kat izi ve buruşukluk bulunmaktadır. Bu durum hem tasarımı kötü etkilemekte hemde sayfa tasarımı içerisinde yer alan ögelerin görünebilmesini engellemektedir. Özellikle 5. sınıf ders kitabında baskılarda ciddi sorunlar yer almaktadır. Baskı sonucunda bazı sayfalardaki renkler soluk bir şekilde gözükmektedir. Ayrıca seçilen yazı karakterleri baskı sonucunda biraz dağılmştır, okumaya engel değildir fakat hafif bir bulanıklık etkisi yaratmıştır. Ayıca tüm sınıf seviyelerindeki kitaplar içerisinde yer alan bazı sayfalarda ışığa tutulduğunda bazı çakışma sorunlarının olduğu görülmektedir. Bunların dışında baskı sonucunda üst üste gelen görsel ögeler veya baskının sayfanın arka yüzüne geçmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Ancak bazı sayfalarda baskı sonucu ortaya çıkan fotoğraf ve resimlerin renk tonlarında değer kaybı tespit edilmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ders kitapları öğrenim süreci içerisinde hem öğrenciler hem de öğretmenler için oldukça önemli görsel materyallerden biridir. Bu nedenle ders kitapları belirli özelliklere uygun olarak hazırlanması ve bireylere hitap eden niteliklere sahip olması gerekmektedir. Yapılan araştırma sonucunda 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarının özellikle metin tasarımına uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Kapak tasarımı, sayfa tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özelliklerinde iyileştirilmesi gereken noktaların bulunduğu da tespit edilmiştir. Fen Bilimleri ders kitaplarının hazırlanması sürecinde en az dikkat edilen nokta ise görsel ögelerin tasarımı olarak tespit edilmiştir. Günümüzde etkili tasarlanmış görseller üzerinden öğrenmenin birçok olumlu etkisi olduğu ve öğrencilerin yaşamlarında görsellerle karşılaşma oranları göz önüne alındığında ders kitapları içerisindeki görsel ögelerin tasarımı ilkelerine bu kadar az uyulması dikkat çekmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda da ders kitapları içerisinde yer alan görsellere ve görsellerin tasarımına gereken önemin verilmediği, kitapların görsel okuryazar bireyler yetiştirmek için gereken donanıma sahip olmadıkları görülebilmektedir (Cheung ve Jhaveri, 2016; Numanoglua ve Bayir, 2009; Sanalan, Sülün ve Çoban, 2007; Topaklı, 2012; Uçar, 2016).

Öğrenciler, öğrenimlerine ders kitapları ile başlamaktadırlar. Bu sebeple öğrencilerin okuma eylemlerini gerçekleştirebilmesi, okumaya olan ilgi ve isteklerinin devamlılığı, ders süreci boyunca dikkatlerinin dağılmamasını sağlamak ders kitaplarına düşmektedir. Ders kitapları içerisinde yer alan metinler tasarlanırken; yazıların boyutları ve karakterleri, arka plan-metin rengi, dikkat odaklayıcı sözcük tasarımı, satır uzunluğu, başlık ve içindekiler tasarımı, amaca uygun kutu kullanımı, boş alan tasarımı, sözlük ve kaynakça düzenlemelerine özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu alanlarda yapılan her türlü eksiklik öğrencilerin ders süreci boyunca dikkatlerinin dağılmasına neden olarak öğrenmeleri üzerinde birtakım olumsuz etkiler meydana getirebilmektedir. Metin tasarımı etkili bir şekilde tasarlanırsa öğrenme üzerinde olumlu etkisi olabilmektedir. Hughes ve Wilkins (2002), yürüttükleri araştırma sonucunda metin tasarımında yer alan yazı boyutunun okuma hızı üzerinde iki kat etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bir diğer önemli nokta olan yazı karakteri seçimi metin ve sayfa tasarımında toplam etkiyi ortaya koymaktadır. Bu sebeple tasarımda sadece yazı karakterini doğru seçmek yetmez ona ek olarak metin içerisinde yer alan harflerin, sözcüklerin veya cümlelerin etkili tasarımına da dikkat edilmelidir (Alpan, 2008). Yapılan birçok araştırma ile dikkat odaklaycı sözcüklerin vurgulanması metni destekleyerek daha derin ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Keser, 2004; Pettersson, 1993). Satır uzunluğu metin tasarımında önemli bir diğer noktadır. Etkili ve kurallara uygun tasarlandığında öğrencinin okuma sırasında göz

hareketlerinin devamlılığınını sağlayarak odaklanmasını artırabilmektedir fakat bu ilkeye uyulmaz ise öğrenciler satırlar arasındaki geçişi sağlıklı yapamaz, satır atlama ve dikkat kaybı gibi sorunlara neden olarak iletilmesi gereken mesajlar ulaşamamasına ve konuların öğrenilememesine yol açabilir (Erden, 1994). Sonuç olarak metin tasarımının amacı öğrenmeye olumlu anlamda katkı sağlayabilmek olduğu için ders kitapları tasarlanması sürecinde yukarıda yer alan ilkelere dikkat edilmesi ve nitelikli metin tasarımına sahip ders kitaplarının hazırlanması gerektiği önerilmektedir.

Sayfa tasarımı içerisinde yer alan metinlerin tasarımı ile görsel ögelerin tasarımının bütünlüğünün sağlanması bakımından oldukça önemlidir. Sayfa tasarımı diğer tüm tasarım ilkeleri arasında köprü görevi görmektedir. Sayfa tasarımının önemli bir bileşeni olan paragraflar oluşturulurken, paragrafın son satırı diğer sayfanın başına taşmamalı, bir bütün içerisinde bölünmeden sayfa ve metin tasarımı içerisinde yer almalıdır (Pektaş, 2001; Pettersson, 1993). Tasarım sırasında paragrafların sayfalar arasında bölünmesine dikkat edilmez ise öğrenciler sayfalar arası geçişte odak kaybı yaşayabilirler. Sayfa tasarımında bir diğer önemli husus ise, başlık tasarımıdır. Ders kitapları içerisinde yer alan başlıklar öğrencilere konular hakkında ön bilgi sağlamaktadır. Yapılan bazı araştırmalar sonucunda, başlıkların öğrenci üzerinde bilgileri hatırlama, akılda kalıcılığını sağlama ve bilgilerin geri çağrılması noktasında önemli faydalarının bulunduğu belirtilmektedir (Coşkun, Kaya ve Kuglin; Hartley, 1996). Tüm kitap içerisinde yer alan başlıkların tek bir yerde toplandığı ve öğrencilerin sene içinde neler öğreneceğine ilişkin bilgilerin yer aldığı içindekiler bölümü ise kitap hakkında bilgi edinebilmenin en kısa yoludur. Etkili tasarlanmış bir içindekiler sayfası ile öğrencilerin derse olan merak duygularını artırmaya yardımcı olarak öğrencilerin kitaba ilişkin düşüncelerini de etkileyebilir. Kitaplar içerisinde amaca uygun kutu kullanımı, mesaj iletmede etkili bir yoldur. Öğrencilerin dikkatini kutu içerisinde yer alan bilgilere odaklayabilmeyi sağlamaktadır. Bu sebeple ders kitapları içerisinde yer alan her bir kutu amaçsız yere kullanılmamalı, belirli bir amaca hizmet etmelidir (Alpan, 2008). Son olarak sayfa tasarımında dikkat edilmeyen ama oldukça önemli olan boşluklar, tasarımın akciğerleri gibidir. Sayfa yüzeyinde ve okuyan kişinin gözlerinde rahatlık sağlayarak tasarıma zenginlik katmaktadır (Pektaş, 2001). Boşluklar sayfa tasarımında gereksiz gibi algılansa da aslında iyi tasarlanmış bir boşluk kullanımı sayfadaki bilgilerin öğrenciler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırır (Uçar, 2016). Sayfa tasarımı tüm ilkeleri bir arada tutarak tasarımı etkili kılan önemli bir boyuttur. Bu sebeple ders kitapları tasarlanırken belirli bir bütünlük ve devamlılık sağlamak amacıyla yukarıdaki bilgiler ışığında düzenlemeler yapılmalıdır.

Görsel ögeler ve bunların etkili tasarımı, metin içerisindeki yazılı anlatımı destekleyerek, aktarılmak istenen konuların veya bilimsel bilgilerin öğrenciler tarafından etkili bir biçimde alınmasına yardımcı olmaktadır. Etkili bir görsel tasarım için içerikle uyumlu, öğrencilerin ilgilerini çekecek ve anlamakta güçlük çektiği noktalarda öğrenmelerine destek olacak görsel ögelerin tercih edilmesi gerekmektedir (Wright, 1980). Bunlara ek olarak öğrencilerin görsel okuryazarlıklarını geliştirecek de tasarıma sahip olması gerekmektedir. Ders kitaplarında yapılan önemli hatalardan biri kullanılan görsel öge ile yazı arasındaki uyumun sağlanamamasıdır. Görseller, kitap içerisinde yer alan metni resmeder, öğrencilerin hayal gücünü canlı tutar ve konuya zenginlik katar (Pektaş, 2001). Ders kitabı genelinde resimlemelerin düzensiz yerleştirilmesi, sayfanın tamamını doldurma isteği, gereksiz süslemeler, yanlış renk seçimi, okunaksız yazı, yalın ve sadelikten uzak bir anlayış ise ders kitaplarında yer alan sorunun asıl kaynağıdır. Tasarım içerisinde kullanılan renklerin öğrenciler üzerinde hem psikolojik hemde fizyolojik etkileri bulunmaktadır ve tasarım içerisinde bu etkilerin görmezden gelinmesi yapılan en büyük yanlışlardan bir diğeridir (Kaptan ve Kaptan, 2004). Ders kitapları detaylı olarak incelendiğinde, renklerin öğrenciler üzerindeki etkileri göz önüne alınarak hazırlanmadığı görülmektedir. Özellikle bazı sınıf seviyelerinde güvenlik sembollerinin uyarıcı renklerden (kırmızı, sarı, turuncu) ziyade sakinlik veren (mavi, yeşil) renklerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Renklerin öğrenme üzerindeki etkisinin incelendiği birçok çalışma yer almaktadır. Köseoğlu ve Çelikkayalar (2016), sarı rengin bireylerde odaklanmayı artırdığı, Kınık ve Öztürk (2017), çalışmasında renklerin bireyler üzerinde hem fizyolojik hemde psikolojik etkileri olduğunu, Olurinola ve Tayo (2015), uyumlu renklere maruz kalan öğrencilerin kalcı öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu, Manning

ve Amare (2014), çalışmalarında ise diyagramlar, kavram ağaçları gibi yapıların analojiler ile birlikte kullanılarak öğrencilerin konuları öğrenebileceklerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki çocuklar, görsel olarak sunulan bilgilere sözel sunulan bilgilerden daha çok dikkat etmektedir (Pettersson, 1993). Ülkemizde hazırlanan ders kitapları, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek, onların görsel okuryazarlıklarını geliştirecek farklı ve ilgi çekici görsel ögeleri içerisinde çok fazla barındırmadığı için ilerideki kitap tasarımlarında bu konular üzerinde durulması gerekmektedir.

Kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri kitabın bir bütün olarak öğrencilere sunulmasında, kitabın tüm tasarımlarının bir araya gelerek bütünlük kazanmasına yardımcı olmaktadır. Ders kitaplarının kapak tasarımları öğrencilerin ilgilerini çekecek özelliklere sahip olması gerekmektedir (Coşkun, Kaya ve Kuglin, 1996). Ders kitapları öğrencilerin genellikle istem dışı tanıştıkları materyallerdir bu sebeple bir ders kitabının kapağında kullanılan renk ve görsellerin estetik ve albenili hazırlanması ve kapağın baskısının net olması öğrencinin kitaptaki ilk izlenim için oldukça önemlidir (Alpan, 2004; Uçar, 2016). Üretime yönelik dış yapı tasarımı tüm tasarımların bir bütün olarak öğrencilere sunulması ve hedeflenen amaçlara ulaşabilmede son basamaktır. Ders kitaplarının cildinin dayanıklı ve sağlam olması kitabın kullanım ömrünü uzatan önemli etmenlerdendir (Kaptan ve Kaptan, 2004). Bu ilkeler göz önüne alınarak bir ders kitabı tasarlanırsa öğrenci için uzun ömürlü ve faydalı bir öğrenim materyaline dönüşerek onu günlük hayata hazırlamaya yardımcı olur.

Tüm bu bilgiler ve araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında ders kitapları genel anlamda görsel tasarım ilkelerini (metin tasarımı, görsel ögelerin tasarımı, sayfa tasarımı, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri) dikkate alsa da detaya inildiğinde bazı sorunların olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple Fen Bilimleri ders kitapları hazırlanırken alanında uzman kişiler tarafından daha detaylı çalışmalı, tasarımlar öğrencilerin kazanması gereken beceriler, öğrenmesi gereken konular ve onları günlük hayata hazırlayacak niteliklere sahip olmalıdır. Çünkü eğitim sistemi içerisinde yer alan ders kitaplarının oldukça önemli bir yere sahip olduğu ve kimi öğrenciler için ellerindeki tek kaynağın ders kitapları olduğu bilinmektedir. Ders kitaplarının hazırlanması sürecinde çok aşamalı bir yapıdan geçilerek hazırlandığı ve bu hazırlanma sürecinde birçok uzmanın görev aldığı düşünüldüğünde ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının içerisinde yer alan görsel tasarım ilkelerinde (metin tasarımı, görsel ögelerin tasarımı, sayfa tasarımı, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri) ciddi sorunların olduğu açıkça görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir (Alpan, 2004; Aydın Köş, 2018; Bağcı, 2007; Demir, 2008; Keser, 2004; Numanoglua ve Bayir, 2009; Uçar, 2016; Uluışık, 2008; Topaklı, 2012).

5. KAYNAKLAR

- Alın Uran, G. (2019). *Fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin alana özgü beceriler yönünden sınıflandırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpan (Bangir), G. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımının öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpan (Bangir), G. (2008). Ders kitaplarındaki metin tasarımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 107-134 .
- Altay, E. ve Balım, A. G. (2021). Maddenin tanecikli yapısı ile ilgili kavram yanılgılarının tespiti. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(2), 576-592. DOI: 10.51460/baebd.956631
- Arı, A. (Ed.). (2015). Öğretim teknolojileri ve öğrenme araçları. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aşçı, İ. (2014). *İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabının içerik ve görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

• Aydın Köş, F. (2018). *On ikinci sınıf trafik ve ilk yardım ders kitabının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

• Aydoğan, S., Güneş, B. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 111-124. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6762/90969

• Bağcı, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojileri ders kitabının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

• Balım, A. G., Altay, E. ve Öztaş, B. (2022). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmenler üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (62), 503-526. DOI: 10.21764/maeuefd.1030050

• 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.

• Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

• Callow, J. (2010). I'm way more interested: using visual texts to engage students from low SES backgrounds. *Scan, 29*(3), 28-34.

• Chanlin, L. (1998). Animation to teach students of different knowledge levels. *Journal of Instructional Psychology, 25*(3), 166-175.

• Cheung, C. K. ve Jhaveri, A. D. (2016). Developing students' critical thinking skills through visual literacy in the new secondary school curriculum in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education, 36*(3), 379-389.

• Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*, 37-46.

• Coşkun, H., Kaya, İ. ve Kuglin, J. (Ed.). (1996). *Türkiye ve Almanya'da ilkögretim ders kitapları*, Ankara: Bizim Büro Basımevi.

• Coştu, B., Ayas, A. ve Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: Kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 123-136. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49108/626702

• Demir, D. (2008). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğu açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

• Digisi, L. L. ve Willett, J. B. (1995). What high school biology teachers say about their textbook use: A descriptive study. *Journal of Research in Science Teaching, 32*(2), 123-142.

• Duchak, O. (2014). Visual literacy in educational practice. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal, 6(*2), 41-48.

• Dündar, A. (1995). *Ortaokul temel ders kitaplarının eğitsel ve grafiksel açıdan değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

• Erden, M. Ç. (1994). *Tipografik tasarım ve uygulamaların irdelenmesi* (Order No. 28532299). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2572439218). Retrieved from

https://www.proquest.com/dissertations-theses/tipografik-tasarım-veuygulamalarınirdelenmesi/docview/2572439218/se-2

• Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 76-98.

• Griffiths, M. (1996). Behavioural addiction: An issue for everybody? *Employee Counselling Today, 8*(3), 19-25.

• Güzel, H. ve Adıbelli, S. (2011). 9. sınıf fizik ders kitaplarının eğitsel, görsel, dil ve anlatım yönünden incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 201-216.

• Hartley, J. (1996). *Text design*. D. H. Jonassen (Ed.) Handbook of research for educational communications and technology (pp. 795-817). New York: Prentice Hall.

• Hodder, I. (2000). *The interpretation of documents and material culture*. Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Ed.) Handbook of qualitative research, Thousand Oaks: Sage.

• Hughes, L. E. ve Wilkins, A. J. (2002). Reading at a distance: Implications for the design of text in children's big books. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 213-226.

• İnel, D. ve Balım, A. G. (2010). The effects of using problem-based learning in science and technology teaching upon students' academic achievement and levels of structuring concepts. *AsiaPacific Forum on Science Learning and Teaching, 11*(2), 1-23.

• İşler, A. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 153-161.

• Kaptan, S. G. ve Kaptan, A. Y. (2004, Temmuz). *Ders kitaplarındaki tasarım sorunları ve öğrencilerin öğrenme düzeyine etkisi*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.

• Karapınar, A. ve Balım, A. G., (2022, Kasım). *Işığın madde ile etkileşimi konusu ile ilgili kavram yanılgılarının tespiti*. Uluslararası Eğitim Kongresi / EDUCongress 2022 (pp.761-763). Antalya, Türkiye.

• Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

• Keser, H. (2004). İlköğretim 4. Sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 261-280.

• Kınık, M. ve Öztürk, M. S. (2017). Tipografik tasarımda rengin okunurluğa etkisi konusunda öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 327-335.

• Köseoğlu, E. ve Çelikkayalar, E. (2016). Yapılı çevrede renk tercihleri. *Mimarlık Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi, 1*(2), 57-65.

• Kurt, A. A., Dönmez, F. İ., Ersoy, M., Dindar, M., Mısırlı, Ö. ve Akçay, T. (2013). Teknoloji ışığında okuryazarlıklar. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 4*(2).

• Küçükahmet, L. (Ed.). (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

• Manning, A. ve Amare, N. (2014, Ekim). *Visual design principles and effective sentence diagrams for the 21st century*. In 2014 IEEE International Professional Communication Conference (IPCC) (pp. 1-8). IEEE.

• Metros, S. E. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory İnto Practice, 47*(2), 102-109.

• Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.

• Numanoglua, G. ve Bayira, S. (2009). Evaluation of information and communication technology textbooks according to principles of visual design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2140-2144.

• Olurinola, O. ve Tayo, O. (2015). Colour in learning: Its effect on the retention rate of graduate students. *Journal of Education and Practice, 6*(14), 1-5.

• Özer, D. (2012). Toplumsal düzenin oluşmasında renk ve iletişim. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 3*(6), 268-281.

• Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.

• Parsa, A. F. (2004). *İmgenin gücü ve görsel kültürün yükselişi*. M, Işık (Ed.) Medyada yeni yaklaşımlar. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

• Pektaş, H. (2001). *Ders kitaplarında tipografi ve tasarım sorunları*. H.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları 7. 25 Ocak 2023 tarihinde http://www.hasippektas.com/Makale/Ders%20Kitaplarinda%20Tipografi.pdf sayfasından erişilmiştir.

• Pettersson, R. (1993). Visual information. New Jersey:Educational Technology Publications.

• Sanalan, V. A., Sülün, A. ve Çoban, T. A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 33-47.

• Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 1*, 171-184.

• Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

• Topaklı, A. (2012). *İlköğretim ikinci kademe 7. sınıf "Fen Bilgisi" ders kitabındaki teknik illüstrasyonların grafik tasarım açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

• Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlkögretim ögrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(1), 120-130.

• Uçar, C. (2016). *Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

• Uluışık, M. (2008). *İlköğretim 5. sınıf Matematik ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

• Wright, P. (1980). The comprehension of tabulated information: Some similarities between reading prose and reading tables. *NSPI Journal, 19*(8), 25-29.

• Yalın, H. İ. (1996). Ders Kitapları Tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi, 132,* 61-65.

• Yanpar Yelken, T. (2020). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

• Yıldıran, N. B. (2007). *İlköğretim 8. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi ve içerik analizinin yapılması*. Yüksek Lisans Tez, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

COVID-19 SÜRECİNDE FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

SCIENCE TEACHERS' VIEWS ON DISTANCE EDUCATION IN COVID-19 PROCESS

Betül ÖZTAŞ [1], Ali Günay BALIM[2]

[1]Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Eğitimi, ORCID: 0000-0003-4396-8479

[2]Prof.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Eğitimi,

ORCID: 0000-0003-2010-1696

Özet

Teknolojinin hızla gelişimi birçok alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Özellikle 2019 yılında ortaya çıkan ve devamında küresel çapta pandemi olan COVID-19 salgını sektörleri online çalışmaya zorlamıştır. Bu süreçte okullarda verilen geleneksel eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu ani ve hazırlıksız geçiş beraberinde sorunlarını da getirmiştir. Çalışma da COVID-19 salgını sürecinde görev yapmakta olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan görüşmeler üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşayıp yaşamadıkları, uzaktan eğitim öncesi ve sonrasında kullanmış oldukları yöntemler ve pandeminin öğretmenler üzerindeki etkisidir. Toplanan veriler iki uzman tarafından incelenip temalar halinde analiz edilmiştir. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği için uzmanlar arası uyuşum yüzde hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar, internet, öğrenci, okul yönetimi, MEB müdürlüğü ve zümreleri ile bir takım sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. İkinci boyut olan ders içerisinde kullanılan yöntemlerde ise pandemi öncesinde kullanılan yöntemlere ek pandemi döneminde farklı yöntemlerin ve ders ortamlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Son olarak pandeminin öğretmenler üzerindeki etkisi incelendiğinde öğretmenlerin pandemiden kaynaklı korku ve kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerini, mesleki doyum, tutum ve gelişimlerini etkilediği görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ağırlıklı olarak dijital araçlar ve alt yapı problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Yaşanan bu sorunlar göz önüne alındığında öğretmenlere teknolojik destek ve dijital araç kullanımlarına yönelik eğitimlerin yapılması öneri olarak sunulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Fen bilimleri öğretmenleri, fen eğitimi, öğretmen görüşleri, uzaktan eğitim,

Abstract

The rapid development of technology has affected the field of education as it has affected many fields. Especially the COVID-19 pandemic, which emerged in 2019 and subsequently became a global pandemic, forced sectors to work online. In this process, traditional education in schools was interrupted and distance education was started. This sudden and unprepared transition has brought problems with it. In the study, it was aimed to determine the views of science teachers working during the COVID-19 outbreak on the distance education process. The interviews consist of three sub-dimensions. These are whether they had problems in the distance education process, the methods they used before and after distance education, and the impact of the pandemic on teachers. The collected data were examined by two experts and analysed as themes. For the validity and reliability of the research, the percentage of agreement between the experts was calculated. As a result of the analyses, it was determined that teachers had some problems with computers, internet, students, school administration, Ministry of National Education directorate and departments during the distance education process. In the second dimension, the methods used in the lesson, it was determined that different methods and lesson environments were used during the pandemic period in addition to the

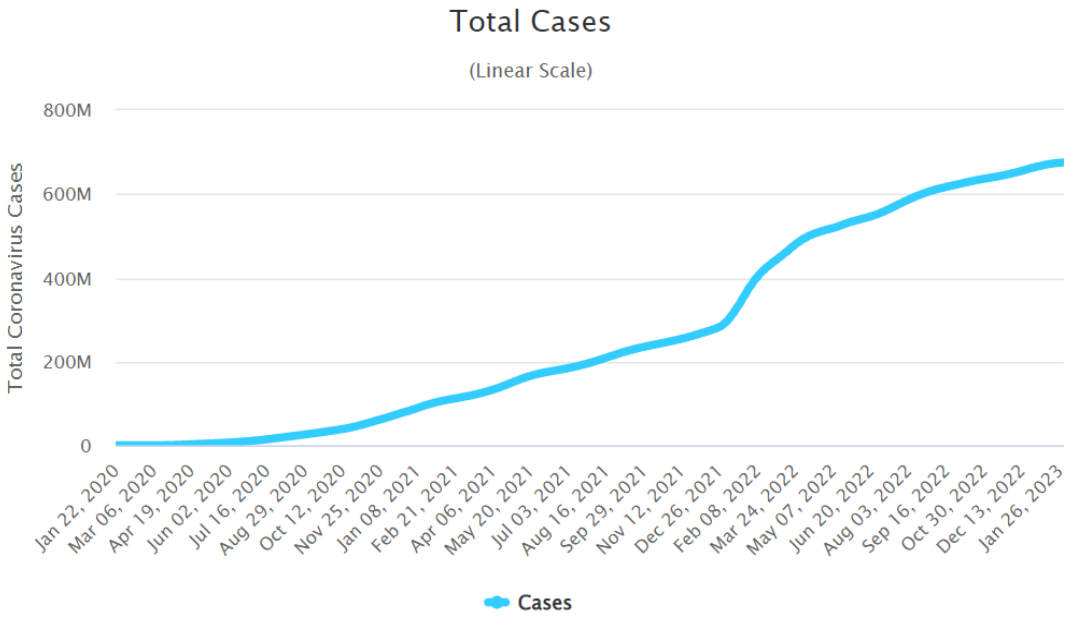
methods used before the pandemic. Finally, when the effect of the pandemic on teachers was examined, it was determined that teachers experienced fear and anxiety due to the pandemic. In addition, it was observed that the distance education process affected teachers' technology competencies, professional satisfaction, attitudes and development. In the light of the findings obtained, it was determined that science teachers mainly experienced digital tools and infrastructure problems in the distance education process. Considering these problems, it is suggested that teachers should be provided with technological support and trainings on the use of digital tools.

Keywords: Distance education, science teachers, science education, teacher views

1. GİRİŞ

Dünya'nın değişim ve gelişim içerisinde olduğu ifade edilmektedir. Oysa gelişen ve değişen Dünya'nın içerisindeki yaşamdır. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle dijitalleşen dünya, bireyleri ve bireylerin rollerinde de değişime neden olmuştur. Artık bireyler iyi birer fen okuryazarı, iyi birer teknoloji araç kullanan, kullanması beklenen veya bu öğretileri günlük yaşamlarına entegre eden kişilere evrilmiştir. Bu amaç doğrultusunda eğitim sistemimiz bireylerden bilgiyi üretebilen, karşılaştıkları problemlere çözümler üretebilen ve bunları günlük yaşantısına aktarabilen nitelikli bireyleri geliştirecek programlara yönelmektedir. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için hazırlanan öğretim programları yalnızca bilgi aktaran bir yapıda değil, daha çok bireysel farklılık ve becerileri kazandırmayı hedefleyen yalın ve anlaşılır bir şekilde hazırlanmaktadır (MEB,2018). Belirlenen hedefler doğrultusunda hazırlanan eğitim sistemimizin amacı sadece öğrencilere dersler sırasında soru sorup cevabını alarak yapılan öğrenim değil, günlük yaşamda karşılaşabileceği problemleri çözerken aynı zamanda problem durumlarını oluşturmalarına yardımcı olmaktır.

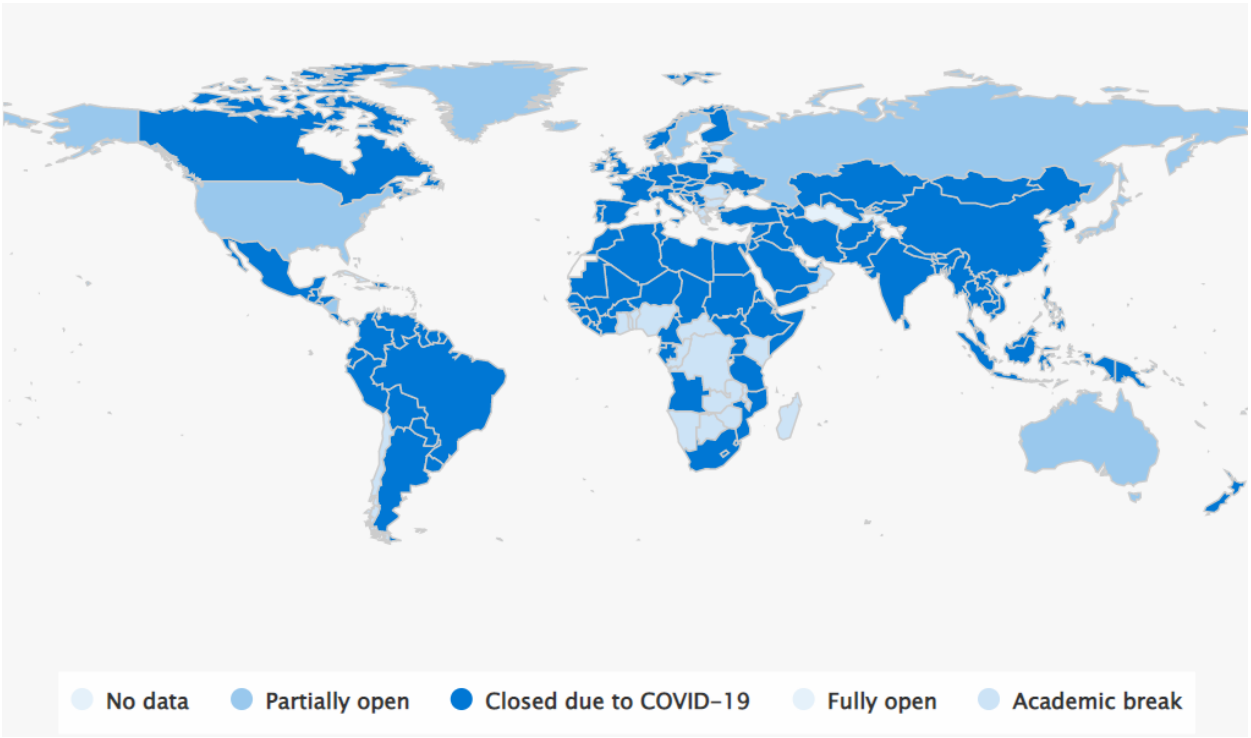
Zaman içerisinde meydana gelen yenilikçi buluşlar veya doğal afetler, savaşlar gibi birçok olay eğitimi etkilemiş ve öğrenme-öğretme süreci içerisinde yer alan öğretim yöntemlerinin de değişime uğramasına yol açmıştır. Bunun en büyük kanıtı da 2019 yılında Çin'de ortaya çıkıp tüm kıtalara hızlı bir şekilde yayılan COVID-19 virüs salgınıdır. Aralık ayından Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan bu yeni tür virüs yeterince alınmayan önlemlerden dolayı hızlı bir şekilde önce Çin'in tamamına ardından komşu ülkelerde devamında ise bütün kıtalara çok kısa bir süre de yayılmış ve vaka sayısı milyarları bulmuştur (bkz. Şekil 1). Bu artış sonucu Dünya Sağlık Örgütü (WHO) COVID-19' u küresel pandemi olarak ilan etmiştir.



Şekil 17. Dünya geneli COVID-19 vaka artışı (Worldometer, 2023)

Önlenmekte güçlük çekilen vaka artışları ülkeleri zorunlu önlemler almalarını gerektirmiştir. İlk

olarak birçok ülke, sınır kapılarını kapattı. Ardından ülke için yayılımı azaltmak için sosyal temasları azaltmaya yönelik hamlelerde bulundular. Birçok sektör hayat akışını sekteye uğratmamak için online sistemlere geçiş yapmak durumunda kaldı. Bu sektörlerin bir tanesi de en çok yakın temasın gerçekleştiği eğitim sistemi oldu. Şekil 2'de de görüldüğü üzere çoğu ülkede ilk olarak okullara geçici ara verildi. Ardında eğitimde kesinti ve kayıp yaratmamak adına uzaktan eğitim sistemlerini hayata geçirdiler. Dünyadaki öğrencilerin yüzde 91'inden fazlasını etkileyen pandeminin, yaklaşık 1,6 milyar çocuk ve gencin bundan etkilendiği rapor edilmiştir (Miks ve McIlwaine, 2020; Akt: Bakioğlu ve Çevik, 2020). Unesco (2020)'e göre bu süreçte 10 öğrenciden en az 9'u geleneksel sınıf öğretiminden mahrum kalmıştır. Türkiye'de 12 Mart 2020 tarihi itibariyle tüm okullarda zorunlu olmak üzere iki hafta ara verildi. Devam eden süreçte de uzaktan eğitim sistemine geçildiği ilan edildi.



Şekil 18. COVID- 19 pandemisinde okulları kapatan ülke ve bölgeler (UNESCO, 2023)

Eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm yapılar özellikle öğretim, yöntem ve teknikler sürekli değişim ve gelişim göstermektedir. Teknolojideki hızlı ve büyük değişimler yeni öğretim-yöntem ve araçlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Özellikle iletişim teknolojilerinin küreselleşmesi küresel eğitim sisteminin oluşmasına neden olmuş; internet, fiber optik, bilgisayar, televizyon ve diğer bilişim sistemlerinde yaşanan baş döndürücü gelişmeler eğitimde yeni uygulamaların meydana gelmesini sağlamıştır (Kırık, 2014). Bu yeni uygulamalardan oluşan Web 2.0 (Etkileşimli videolar, online sınavlar, artırılmış gerçeklik, e-kitap, robotik kodlama vb.) araçlarının eğitim öğretime dahil edilmesiyle beraber teknoloji çağına doğan nesillerin geleneksel öğretimle öğrenmekte güçlük çektikleri konu ve kazanımları öğrenebilecekleri alternatif öğretim süreçleri oluşmuştur. COVID-19 pandemisiyle birlikte yüz yüze eğitim-öğretime ara verilmiş ve çevrimiçi araçlarla devam edilmek durumunda kalınmıştır. Daha önceden yüz yüze öğretime destek olarak kullanılan ve uzaktan eğitim de yer alan Web 2.0 öğretim araçları pandemi ile yüz yüze öğretimin yerini almıştır.

CDLP (California Distance Learning Project) tarafından 2004 yılında uzaktan eğitim, öğrenci ile öğretim materyalleri arasında etkili bir bağ kurulmasını sağlayan bir eğitim modeli olarak ifade edilmiştir. Bu model ile birlikte sadece örgün eğitim alan bireylerin değil aynı zamanda herhangi bir eğitim kurumuna bağlı olmayan bireylerin de eğitim imkânına sahip olmasına olanak tanımaktadır. Uzak eğitim ile aynı zamanda gelişen teknolojiye de ayak uydurulmaktadır (Al ve Madran, 2004).

Uzaktan eğitime yönelik bir diğer tanım ise USDLA (United States Distance Learning Association) aittir. USDLA (2004) uzaktan eğitimi konum ve zaman bakımından birbirinden uzak olan öğretmen ve öğrencinin dijital araçlarla ders içerik ve materyallerinin ulaştırılması olarak tanımlamaktadır. Uzaktan eğitim elektronik öğretim, online öğretim ve bilgisayar tabanlı öğretimin tamamını kapsamaktadır (Çukadar ve Çelik, 2003). Uzaktan eğitim eş zamanlı (senkron) eğitimler ve eş zamansız (asenkron) eğitimler olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilir (Romiszowski, 2004). Eş zamanlı uzaktan eğitim canlı ve gerçek zamanlı iken eş zamansız da canlı ve gerçek zamanlı değildir. Eş zamanlı da öğrenciler aynı anda çevrimiçi olur ve derse katılır. Eş zamansız uzaktan eğitimde ise öğrenciler kendilerine uygun bir zamanda çevrimiçi olur veya derse katılır. COVID-19 pandemisi sırasında bazı öğretim kademelerinde bu her iki model de kullanılırken bazı kademelerde yalnız biri kullanılmıştır. Ama her iki modeli de incelediğimizde entegre bir şekilde kullanılırsa tek başına kullanımda ortaya çıkabilecek sorunların önüne geçilebilir.

Fen bilimleri dersinin hedefi bireylerin günlük yaşantılarında karşı kaşıya kaldıkları problemlere çözümler üretebilen, eleştirel düşünerek bilimsel açıklamalar yapabilen ve dijital araçları iyi kullanabilen fen okur-yazarı kişiler yetiştirmektir (Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya ve Erkan, 2016). Çünkü Fen Bilimleri aslında günlük yaşantımızda karşılaştığımız olayların bilimsel açıklamalarını bize sunup kavramamıza yardımcı olur. Fen Bilimleri dersi soyut ve somut kavramların bir arada öğretildiği temel derslerden biridir. Soyut kavramların somutlaştırılmasında birçok öğretim, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Özellikle soyut kazanımların laboratuvar gibi deneysel ortamlara ihtiyacı vardır. COVID-19 pandemisinde uygulanan uzaktan eğitimde Fen öğretiminde ki en büyük soru işaretleri deneysel uygulama gerektiren kazanımların nasıl öğretileceği olmuştur. Çünkü bu süreçte öğrencilerin laboratuvarları evleri olmuştur ve öğretmenlerin kontrolü altındaki öğretimden mahrum kalmışlardır. Öğretmenler bu sorunun önüne geçmek adına deneysel uygulamalar yerine geçebilecek öğretim materyalleri veya araçlarının arayışına girmişlerdir. Bu nokta da Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerini araştırmak ve bu deneyimleri birer yol gösterici olarak sunmak büyük önem arz etmektedir.

Alanyazında ki araştırmalara baktığımız da ise Fen bilimleri dersi gibi uygulama gerektiren derslerin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere yönelik olası etkilerini inceleyen araştırma sayılarının yeterli sayıda olmadığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı da Türkiye'de ortaokullarda görev yapmakta olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu sayede alanyazında ki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda "COVID-19 Sürecinde Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Nelerdir? " sorusu araştırmanın ana problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bu kapsam da belirlenen alt problem cümleleri ise şu şekildedir:

1. Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğretme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim öncesi ve sonrası kullandıkları öğretim yöntemleri nelerdir?
3. Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin pandemiye yönelik görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, evren, veri toplama araçları, geçerlilik ve güvenilirlik, araştırma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması, araştırmacının gerçek hayattan, güncel, sınırlı bir sistemi ya da birden fazla sınırlı sistemi zaman içinde detaylı, derinlemesine bilgi toplayarak incelediği, durum temalarını ve durum betimlemelerini raporladığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell ve Poth, 2016). Durum çalışmalarının en büyük faydası,

araştırılacak konunun çok yönlü ve derinlemesine analizine odaklanmasıdır (Yılmaz, Çimen, Karakaya ve Üçüncü, 2018). Bu çalışmada durum çalışması yönteminin seçim nedeni; araştırmanın amacı olan COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde neler yaşandığı konusunda Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerini derinlemesine anlamaya çalışmaktır.

Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında özel ve devlet okullarında çalışan Fen Bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Daha fazla katılımcıya ulaşmak amacı güdüldüğü için uygun örnekleme yöntemine başvurulmuş ve bölge sınırlandırılması yapılmayıp Türkiye genelinden öğretmenler araştırmaya katılmıştır. Uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yönteminde zaman, para, konum gibi koşullara bağlı olarak elverişlik durumlarına uygun olacak şekilde örneklem seçilmektedir (Canbazoğlu Bilici, 2020). Araştırmaya toplam 144 Fen Bilimleri öğretmeni katılmıştır.

Araştırmaya katılanların %63.3'ini kadınlar %36.7'sini erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların %39.8'i 30-40 yaş aralığındadır. Fen Bilimleri öğretmenlerinin kıdem yıllarına baktığımızda ise %48.4'ü 0-10 yıllık öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin %45.3' ü ilçe merkezinde, %85.1'i ise devlet okullarında görev yapmaktadırlar. Ayrıca katılımcıların %56.2'si hizmet içi eğitim almadıklarını, %50.8'in ise pandemiden korktuklarını tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları verilerin hızlı bir şekilde kodlanmasına ve analiz edilmesine, ölçüm kolaylığına ve sonrasında araştırma kapsamı ile karşılaştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması aşamasında beş Fen Bilimleri öğretmeni ve iki adet alan uzmanının hazırlanan taslak görüşme formunu incelemesi sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Diğer aşamada ise alan uzmanı formun içerisinde yer alan sorulara verilen cevapları temalara ayırarak kavramsal açıdan kategorize etmiştir. Geçerlilik güvenirlik sonucunda görüşme formu araştırmacılar tarafından kullanıma uygun bulunmuştur.

Araştırmaya katılan 144 kişi ile görüşmeler yapılmış ve alınan cevaplar tema, alt tema ve kodlar şeklinde gruplandırılma yapılmıştır. Kodlar içerik analiziyle incelenip düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim sırasında ve öncesinde derslerde kullandıkları yöntemlere verdikleri cevaplar kelime bulutuyla analiz edilip sunulmuştur. Katılımcıların gizliliği için öğretmenler Ö1,……,Ö144'e kadar numaralandırılmıştır. Elde edilen cevaplar üç tema altında toplanmıştır. Her bir temaya ait alt temalar ve cevap kodları bulgular bölümünde detaylı olarak sunulmuştur. Cevapları analiz eden uzmanlar arasındaki güvenirliğini belirlemek için Miles ve Huberman (1994) uyuşum yüzdesi ve Cohen kappa değeri hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucu uzmanlar arası uyuşum değeri %96.4 tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994), %70 ve üzeri oranlar arası uyumun araştırmanın güvenilirliği için kabul edilebilir bir düzey olduğunu belirtmektedir. Bu değerin %70'in üzerinde çıkması uzmanlar arası uyuşumun yüksek olduğunu göstermektedir.

3. BULGULAR

İlk alt problem olarak "Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğretme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma kapsamında Fen Bilimleri öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevaplar alt problemler doğrultusunda bulgular üç tema altında incelenmiştir. İlk olarak araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerine "Uzaktan eğitim yoluyla Fen Bilimleri dersi yapıyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı uzaktan eğitim yoluyla Fen Bilimleri dersi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ardından uzaktan eğitim

süreci boyunca bilgisayar (yazılım-donanım), internet bağlantısı, öğrenciler, zümreler, okul yönetimi ve okulun bağlı olduğu Milli Eğitim müdürlüğü/yetkilileri ile problem yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur.

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin 84'ü uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşamadıklarını ifade ederken 60'ı problemler yaşadıkları edilmiştir. Problem yaşadıklarını ifade eden öğretmenler bu problemleri donanımsal, yazılımsal, teknik sorunlar, internet, deney yapamama, EBA platformu, bağlantı, elektrik kesintileri, ses ve öğrenci-öğretmen sorunları olarak ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde 97 öğretmen internet bağlantısı problemi yaşadıklarını ifade etmiştir.

Ö4: Evet yer yer uygun programı arayıp bulmak zaman aldı. Donanımsal problem maddiyatla ilgili. Yazılımsam problem uygun yazılımı bulmakla alakalı. O yüzden tabi ki bir sınırımız oluyor.

Ö19: Bilgisayar donanımlarında bir takım arızalanmalar oldu. Soğutucu fan arızalandı ve öğrencilere sesim uğultu olarak gitti.

Ö39: İnternet çekmedi, öğrencilerin bağlanmasına sorun oldu, elektrikler kesilince ders yapamadık.

Ö48: Evet, ülkemizdeki İnternet servis sağlayıcıların hizmetlerinde ciddi sıkıntılar var. Ayrıca bizler online ders esnasında yayıncı olduğumuz için download değil, upload hızımızın yüksek olması gerekiyor ki bağlantı problemlerinin bir kısmından kurtulalım. Upload hızının yüksek olduğu tarifeler ise maalesef çok pahalı.

Ö77: Evet, zoom üzerinden yaptığım canlı derslerimde internet nedeniyle sık sık ekran paylaşamadım.

Ö96: Eba yoğunluğu internet servis sorunları bilgisayarımın yeterli donanımda olmaması.

Ö114: Yazılım bilgi eksikliğimden dolayı hazır materyaller kullanma ve ortaya çıkan sorunları gidererememe.

Ayrıca öğretmenler bu süreçte öğrencilerle de problemler yaşadıklarını ve bunların da ekipman eksikliği, maddi durum, internet sorunu, motivasyon ve dikkat eksikliği, katılım azlığı, ilgisizlik ve iletişimsizlik, teknolojik yetersizlik ve veli sorunu olarak belirtmişlerdir.

Ö5: Maddi sıkıntılardan ötürü cihaz eksikliği en büyük problem. Bunun dışında ailenin çocuğunu takip etmemesi ve katılım sorunları problemlerimizden birkaçı

Ö12: Genelde öğrenciler çok fazla derste olup olmadıklarını anlama konusunda zorluk yaşadım. Çocuklarda o arada kopmalar oldu sesiniz gelmiyor olayları vs.

Uzaktan eğitim süresinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin 130'u okul yönetimiyle, 135'i Milli Eğitim müdürlüğü ile 138'i de zümreleriyle problem yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

İkinci bölümde Fen Bilimleri öğretmenlerine uzaktan eğitim öncesi ve uzaktan eğitim sırasındaki öğretme sürecine yönelik sorular yönlendirilmiştir. İlk olarak 'Uzaktan eğitim sürecinde derslerinizi hangi yöntem/yöntemlerle işliyorsunuz?' sorusu sorulmuştur. Ardından pandemi öncesinde sınıf ortamında en çok hangi yöntemleri kullandıkları sorulmuştur.



Şekil 19. Fen Bilimleri öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde derslerinde kullandıkları yöntem/yöntemler



Şekil 20. Fen Bilimleri öğretmenlerin uzaktan eğitim öncesinde derslerinde kullandıkları yöntem/yöntemler

Şekil 3 ve 4'deki kelime bulutu yöntemiyle analiz edilen veriler incelendiğinde, katılımcıların yanıtları hem uzaktan eğitim sürecinde hem de öncesinde çoğunlukla kullandıkları yöntemlerin değişiklik göstermediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler hem uzaktan eğitimde hem de öncesinde ağırlıklı olarak soru-cevap kullandıkları ardından problem çözme, düz anlatım, gösterip yaptırma, örnek olay ve işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim öncesinde ise öğretmenlerin deney, kavram haritası, proje tabanlı ve çoklu zekâ gibi farklı yöntemler kullandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerine Uzaktan eğitim sürecinde ve uzaktan eğitim öncesinde derslerinizde hangi öğretim materyallerini daha çok kullandıkları sorulmuştur. Fen Bilimleri öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde ağırlıklı olarak bilgisayar, telefon, Web tabanlı uygulamalar, EBA ve sunumlar kullandıklarını belirtirken uzaktan eğitim öncesinde akıllı tahta, deney malzemeleri, videolar, kavram haritaları, EBA, yazılı ve basılı kaynakları kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca katılımcılara dersleri işledikleri süreler de sorulmuştur. Ağırlık olarak dersleri 30 dakikalık periyotlar ile işlediklerini ifade etseler de bazı katılımcılar bu sürelerin sınıf düzeylerine göre değiştiğini ifade etmişlerdir.

Ö42: *Sınıf seviyesine göre değişiyor. 8'lerde 30 dk işliyorum ama 5'lerde arada sohbet ettiğimiz oluyor ve 25 dk bile bazen fazla gelebiliyordu.*

Ö45: *Bana kalmış bir durum değil çünkü bakanlık derslerin 30 dk. da tamamlanmasını istiyor. Ama ben biraz süreyi aşıyorum, ortalama 35dk diyebilirim.*

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde derslerini hangi mekânlarda işledikleri sorulduğunda öğretmenler; dersleri ağırlıklı olarak evlerinde işlediklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında okul, laboratuvar ve sınıf ortamlarında da dersleri işlediklerini belirtmişlerdir. Bu mekânları seçme sebepleri sorulduğunda da; mecburi (pandemi), rahatlık/güvenlik, erişim kolaylığı, donanım ve internet sorunu yaşamamadan kaynaklandığını söylemişlerdir.

Ö34: *Pandemi sürecinde cok zorda kalmadıkça evden çıkmamayı tercih ediyorum.*

Ö82: *Müdür Yardımcısı olarak görev yaptığımdan okulda bulunuyorum. Dersleri okulda işliyorum.*

Ö99: *Düz anlatım olan kısımlarda ev ortamını kullanıyorum. Deneyler, örnek olay, gösterip yaptırma gibi etkinliklerde ise uzaktan eğitimi okulda yapıyorum.*

Ö111: *Ev ortamı daha güvenli olduğu için evde çalışmayı tercih ediyorum.*

Katılımcılar "Dersinize ilişkin öğretim programını uzaktan eğitim ile tamamlayabileceğinizi düşünüyor musunuz?" sorusuna 101 öğretmen tamamlayabileceğini ifade ederken 43 öğretmen tamamlayamayacağını belirtmektedir. Tamamlayabilme sebepleri olarak sisteme alışma, kalan konuların kolay olması, online iletişim, video gönderme ve ders süresinin yeterli olmasını gösterirken tamamlayamama sebebi olarak ise ortamın uygun olmaması, öğrencilerin pasif olması ve ders süresinin yeterli olmaması gösterilmektedir.

Ö14: Hayır. COVID öncesi program uygulanıyor. Yüz yüze eğitimdeki fiziksel imkânların uzaktan eğitimle sağlanması imkânsız. Ders sürelerinin de 10 dakika daha kısa olması kazanımları yetiştirmede zorluk çıkarıyor.

Ö26: Evet şuan zaten müfredata uygun olarak ilerliyorum konu ile ilgili materyallere anında ulaşıp öğrenciyle paylaştığımız için süreç hızlı ilerliyor okulda bu iş daha yavaş oluyordu. Tek sıkıntı deneyleri yapamamak onlarında evde yapılabilecek olanlarını yapıyoruz.

Ö79: Evet, uygulama üzerinde hazır görseller ve konu anlatımları ile zaman sorunu yaşamıyorum. Yüz yüze eğitimde daha çok öğrenci aktif olduğundan her öğrenciyi derse dâhil etmek gerektiğinden ders sureleri yeterli olmuyordu, birden fazla yöntem kullanıyorduk ama yüz yüze eğitimdeki ayni verini alamayacağımız aşikâr.

Ö107: Hayır. Tamamlanmıyor. Konular yerleşmiyor. Sık sık başa dönülüyor. Ödev kontrolü ve yoklama çok zaman alıyor. Ders saatleri %25 azaldı.

Laboratuvar/atölye çalışmaları gerektiren kazanımların uzaktan eğitim ile tamamlanması durumuna ise öğretmenlerin 95'i tamamlayabileceğini ifade ederken 49 öğretmen tamamlayamayacağını belirtmektedir. Tamamlayacağını söyleyen öğretmenler video göndererek, online iletişim yoluyla, EBA deney videolarıyla ve öğrencilerin evde kendilerinin de deney yapmalarını isteyerek işleyebileceklerini belirtmektedirler.

Ö31: Evet, deneyin yapılışını vererek kendilerinin de evdeki malzemelerle hazırlayabileceği basit deney görevlerinin videolarını göndermelerini istiyorum, derste deneyi yapıp bağımlı bağımsız kontrol değişkeni faktörlerin kendileri buluyor.

Ö54: Öğrencilerimin malzeme yetersizliğinden dolayı maalesef cevabım hayır. Bu konudaki kazanımları da videolar ile destekleyip bazı bilgisayar destekli programlar sayesinde deney yapabilecekleri oyunlar oynatarak kazanımları öğrencilere aktarmayı düşünüyorum.

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin pandemi hakkında sahip oldukları ön bilgileri tespit etmek amacıyla birtakım sorular sorulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çoğunun pandemi hakkında ön bilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Pandemi hakkında ön bilgiye sahip olan öğretmenlerden pandemi ile ilgili örnekler vermeleri istendiğinde; İspanyol gribi, kolera, sars, veba, MERS, influenza, kuş gribi ve AIDS gibi örnekler vermişlerdir.

Son bölümde ise araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimden nasıl etkilendiklerini tespit etmek amacıyla sorular yönlendirilmiştir. Öğretmenlerin 110'u bu süreçten hem olumlu hem de olumsuz etkilendiklerini, 79 kişi bu sürecin kendilerinde kaygıya yol açtığını ifade etmişlerdir. Fen Bilimleri öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımının artması, online eğitim platformlarını kullanmaya başlaması ve farklı programları keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Ancak uzaktan eğitim süreci içerisinde öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerde oluşabilecek bilgi eksikliği, uzaktan eğitimde kendilerini yetersiz hissetme, öğrenciye ulaşamama ve sağlık sebeplerinden dolayı kaygılı olduklarını belirtmişlerdir.

Ö4: Tabi ki etkiledi. Nerdeyse her şeyimiz oldu teknoloji. Hem bilgiye ulaşma hem aktarma hem ölçme aracımıza dönüştü.

Ö108: Daha da öğrenmem için beni zorladı. Web 2.0 araçlarından çok değişik uygulamaları öğrendim ve kullanıyorum. Öğrencilerimle ve öğretmen arkadaşlarımla zaman zaman yardımlaşıyoruz.

Ö31: Evet, sosyalleşememek, sınıfta kurduğumuz göz temasını kuramamak hayatın artık böyle mi devam edeceğine dair kaygılandırıyor. (kaygı oluşumu)

Ö71: Evet kaygı oluşturdu ilçe merkezinde görev yapıyorum ancak öğrencilerim köyde yaşıyor çoğu öğrencimin internet sıkıntısı var pc gibi teknolojik aletleri yok. Anlattığımız dersin tam takibini yapamıyorum. Verilen ödev ya da deneyleri tüm öğrenciler ulaştırmıştır ayrıca öğrenciler okul ortamından uzaklaştıkça derse olan ilgileri de azalıyor. (kaygı oluşumu)

Ayrıca öğretmenlerin 108'i mesleki doyum, 96'ı mesleki gelişim olarak etkilendiklerini ifade ederken 134 kişi mesleki tutum olarak etkilenmediklerini belirtmişlerdir. İşe yaramama hissi, yüz yüze eğitimden yoksunluk ve öğrencilerle iletişim kuramama gibi mesleki doyumlarını olumsuz yönde etkiyen etmenler yer alırken; kendini geliştirmeye vakit ayırabilme ve daha aktif olabilme imkanı gibi olumlu anlamlarda mesleki doyum yaşadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenler işe yaramama hissi, okula özlem duyma, boşluk hissi, iletişim zorluğu ve katılım azlığı gibi noktalarda mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediğini belirtirken kendini geliştirme fırsatı, daha az yorulma ve farklı alanda öğrenci ile iletişim kurma gibi konularda ise mesleki gelişimlerini olumlu anlamda etkilediğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değiştiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda mesleğin kutsallığının anlaşılması, öğrenciye her koşulda ulaşabilme, bilimin öneminin anlaşılması, öğretmenlerin kendini geliştirmesi ve deney yapmanın öneminin anlaşılması konularında olumlu anlamda etki ederken okul yaşamının stresli olduğu düşüncesi ve öğretmenlerin eğitimde yaşam becerilerini arka planda tutması alanlarında olumsuz olarak değiştirmiştir.

Ö61: Gayet tabi etkiledi. İlk görev yılım çocuklarla duygusal bağ kurmakta zorlandım. Bunun önemli olduğunu düşünüyorum. Onları daha yüz yüze düzgünce tanıyamadan dersler başladık. (Mesleki Doyum)

Ö101: Uzaktan eğitim de öğrenciler ile sağlıklı iletişim kuramadığını düşünüyorum. Bu yüzden motivasyonum düşüyor. (Mesleki Doyum)

Ö106: Olumsuz olarak etkilemedi, ben ve öğrencilerim şartlar ne olursa olsun, her yerde ders yapabileceğimizi kanıtladık. Yeter ki sağlıklı olalım, bizler damarlarımızdaki asil kanla her yer bir öğrenme ortamına çeviririz. (Mesleki Doyum)

Ö31: Evde kapalı kalıp öğrencilerimle sınıf ortamında göz teması kurmadan ders işlemek, labaratuarda birlikte deney yapamamak ya da bir dertleri olduğunda tenefüste dinleyememem olumsuz. Teknolojik açıdan zoom, Google meet, Google classroom, Google takvim, drive, eba, gibi programları kullanmayı öğrendik. Birçok yabancı üniversiteden alamayacağımız sertifikaları online alma şansı yakaladım, iş stresi azaldı, internetten çok daha fazla görsel ve video kullanabiliyorum. (Mesleki Gelişim)

Ö63: Pandemi döneminin mesleki gelişimim açısından yenilikler ve farklılıklar kattığını düşünmekteyim. Bu süreçte uzaktan eğitim yoluyla çeşitli hizmetiçi kurs ve seminerlere katıldım. Yeni bilgiler edindim, sertifikalar aldım. Ders anlatımları için farklı öğretim yöntem ve teknikleri araştırdım ve derslerimde kullanmaya özen gösterdim. (Mesleki Gelişim)

Ö107: Olumlu- Bu sürede yüksek lisansa başladım, farklı web araçları tanıdım. Olumsuz-Etkileşim azaldı, öğrenci takibi zayıfladı. (Mesleki Gelişim)

Ö42: Evet aslında biliyordum ama şimdi yaşayarak pekişti diyebilirim. Önceden sınavlar daha önemliydi belki ama sağlık her şeyden önemli ve öğrencilerimizin bilemediğimiz kim bilir ne sorunları vardır diye düşünüyorum artık daha fazla. (Mesleki Tutum)

Ö90: Her süreç mevcut tutumlarınızı kısmen değiştirir. Tutumunuzu değiştirmese de tutumunuza gerekçe yaptığınız doneleri değiştirir. Kısmen daha olumlu diyebilirim. (Mesleki Tutum)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. İlk olarak Fen bilimleri öğretmenlerine uzaktan eğitimle derslerine devam edip etmedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsini uzaktan eğitim ile öğretime devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Ardından Fen Bilimleri öğretmenlerine uzaktan eğitimde yaşadıkları problemler sorulmuştur. Fen bilimleri öğretmenleri bu süreçte ağırlıklı olarak yazılım ve donanımsal problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle internet alt yapısında ki yetersizliklerin uzaktan eğitim sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar bilgisayar ekipmanlarıyla da problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bakioğlu ve Çevik (2020)'in yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin en çok teknolojik tabanlı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Avcı ve Akdeniz (2020)'nin çalışmalarında da öğretmenlerin teknolojik alt yapı ve internetle ilgili problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Fen Bilimleri öğretmenleri bu süreçte öğrencilerle de problemler yaşadıklarını bunlarında ağırlıklı olarak iletişim zayıflıkları ve motivasyonlarıyla derslere olan ilgilerinin azalmalardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin yeterli teknolojik donanım ve ekipmana sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Altıntaş Yüksel (2021)'in araştırmasında da çevrimiçi eğitimlerde öğrencilerle en çok iletişim, dikkat dağınıklığı gibi problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte zümre ve okul yönetimleriyle de problem yaşadıklarını tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bakioğlu ve Çevik (2020)'in araştırmalarında da Fen Bilimleri öğretmenlerinin zümreleriyle problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Balım, Altay ve Öztaş (2022) yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin uzaktan eğitimde teknolojik alt yapı yetersizliği ve iletişim sorunları yaşandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları yöntem, materyal, ders süreleri, mekân ve öğretim programları sorulmuştur. Öğretmenler bu süreçte uzaktan eğitim öncesinde uyguladıkları yöntemlere (soru-cevap, problem çözme, gösterip yaptırma vb.) ek olarak video, slayt ve EBA içeriklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Materyal olarak da pandemi

öncesinde akıllı tahta, deney malzemeleri vb. içerikleri kullanırken pandemi dönemindeki uzaktan eğitimde slayt, web uygulamaları ve EBA içerik materyallerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ders süreleri ise bu süreçte 1-30 dakika ile 31-60 dakika arasında olduğunu mekân olarak ise ev, ofis, sınıf, okul yönteminin odası ve laboratuvarları vb. yerler olduklarını ifade etmişlerdir. Bu mekânları seçme sebepleri sorulduğunda ise ekonomik ve kendilerini güvende hissettiklerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde yurtdışında yapılmış bazı araştırmalarda da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları yöntem ve materyallerde büyük oranda benzerlikler gözlemlenmiştir (Basilaia ve Kvavadze, 2020; Burke ve Dempsey, 2020; Mulenga ve Marban, 2020; Roy, 2020). Alanyazına bakıldığında (örneğin; Bakioğlu ve Çevik, 2020) da uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çoğunun ev ortamında süreci yürüttükleri görülmektedir. Ayrıca Fen Bilimleri öğretmenlerine mevcut öğretim programını uzaktan eğitim ile tamamlayıp tamamlamayacakları hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yaklaşık yarısı tamamlayabileceklerini söylerken diğer yarısı tamamlayamayacaklarını söylemişlerdir. Fen Bilimleri öğretmenlerine laboratuvar uygulamalarını uzaktan eğitim ile tamamlayıp tamamlamayacakları sorulmuştur. Öğretmenler uzaktan eğitim sistemine henüz tam hazır olmadıklarını ve kalan konu sayısının fazla olmasından dolayı tamamlayamayacaklarını düşünmektedirler. Kısmen tamamlayabileceğini düşünen öğretmenler ise öğrencilere videolar ve telafi eğitimleriyle tamamlayabileceklerini ifade etmişlerdir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formun da ayrıca Fen Bilimleri öğretmenlerine pandemi hakkında ön bilgileri sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu pandemi hakkında ön bilgilere sahipken kalan kısmının bir bilgisi olmadığı tespit edilmiştir. Pandemi hakkında ön bilgiye sahip öğretmenler SARS, MERS, İspanyol gribi, kuş giribi, influenza vb. örnekleri vermişlerdir. Bu noktada çoğu Fen Bilimleri öğretmenlerinin bulaşıcı hastalıklar konusunda ön bilgiye sahip oldukları yorumunu yapabiliriz. Bunun yanı sıra alanyazın incelendiğinde Wang, Di, Ye ve Wei (2020) yapmış oldukları araştırmada Çin halkının COVID-19 hakkında ön bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Son bölümde ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimin mesleklerine etkileri araştırılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı bu süreçte teknolojik araç kullanımlarında ve yeni teknolojik uygulamaları kullanmada kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yetersiz hissetme, öğrencilerde oluşabilecek bilgi eksikleri ve öğrencilere ulaşamamadan dolayı kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Wang ve arkadaşlarının (2020) araştırmalarında da pandemi sürecinde insanların evde kalmalarının bireylerde sosyal ve ekonomik kaygıların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Pandemi sürecinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun, mesleki doyumlarının olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak da işe yaramama hissi, öğrencilerle yeterli iletişim kuramama ve yüz yüze eğitimden mahrum kalmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sonrasında öğrencilerle etkinlik planları sorulduğunda ise öğretmenlerinin çoğunun öğrencileri ile grupsal etkinliklere ağırlık vereceklerini ve rehberlik öğretmenleriyle ortak etkinlikler yapacaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri ve telafi dersleri yapacakları tespit edilmiştir (Bakioğlu ve Çevik, 2020).

Sonuç olarak Fen Bilimleri öğretmenleri COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde yazılım donanım ve bilgisayar aksanlarının kullanımıyla ilgili problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelere genel olarak baktığımızda öğretmenlerin bir takım problemler (teknolojik altyapı, donanım, kaygı, öğretim süreci vb.) yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlere bu alanlarda hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir. Uzaktan eğitimden sadece öğretmenler etkilenmemiştir. Öğretmenler süreç içerisinde veli ve öğrenciler ile de yaşadıkları problemlerden bahsetmişlerdir. Veliler, öğrenciler hatta okul yönetiminin içinde bulunduğu çalışmalar uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara ışık tutacaktır. Ayrıca bu çalışma Fen Bilimleri öğretmenleriyle gerçekleştirilmiş. Uzaktan eğitimin etkilerini daha derin incelemek adına farklı branşlarda, özellikle uygulama gerektiren derslerin branş öğretmenleriyle yapılacak çalışmaların alana zenginlik katacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Al, U. ve Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası, 5*(2), 261.
- Altıntaş Yüksel, E. *Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi*. Ulakbilge, 57 (2021 Şubat): S. 291–303. Doi: 10.7816/Ulakbilge-09-57-11
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. (2021). Koronavirüs (COVID-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Ve Eğitim Dergisi, 3(*4), 117-154. Erişim Adresi: Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Usbed/İssue/61198/910183
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 109-129.
- Balbağ, M. Z., Leblebicier, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. ve Erkan, Ö. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 12-23.
- Balım, A. G., Altay, E. ve Öztaş, B. (2022). COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmenler üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (62), 503-526. DOI: 10.27164/maeuefd.1030050.
- Basilaia, G. ve Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research, 5(*4), 10. https://doi.org/10.29333/pr/7937
- Burke, J. ve Dempsey, M. (2020). COVID-19 Practice in primaryschools in Ireland report. National University of Ireland Maynooth, Ireland. https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/COVID-19-Practice-in-Primary-Schools-Report1.pdf
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2020). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri.* Özmen, H. Ve Karamustafaoğlu, O. Örnekleme Yöntemleri (55-80).Ankara. Pegem Akademi
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design*: Choosing among five approaches. Sage publications.
- Çukadar, S. ve Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 4*(1), 31-42. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/doujournal/issue/66647/1042791
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi,* 21, 73-94.
- MEB (2018). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Miks, J. ve McIlwaine, J. (2020). Keeping the world's children learning through COVID-19. Research report, UNICEF. https://www.un_cef.org/coronav_rus/keep_ng-worlds-ch_ldrenlearn_ng-through-cov_d-19
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Mulenga, E. M. ve Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education?. Contemporary Educational Technology, 12(2), ep269. https://doi.org/10.30935/cedtech/7949
- Romiszowski, A. (2004). How's the e-learning baby? Factors Leading to Success or Failure of an Educational Technology Innovation, Educational Technology, January-February.
- Roy, D. (2020). Trying to home school because of coronavirus? Here are 5 tips to help your childlearn. https://theconversation.com/trying-to-homeschool-because-of-coronavirus-hereare-5-tips-to-help-your-child-learn-133773

- Til, A. (2020). Yeni koronavirüs hastalığı hakkında bilinmesi gerekenler. *Ayrıntı Dergisi, 8* (85), 53-57.
- UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response, https://en.unesco.org/covid19/educationresponse, web adresinden 01 Ocak 2023 tarihinde edinilmiştir.
- UNESCO. (2020). Monitoring of school closures. https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response. (Erişim Tarihi: 29 Ocak 2023)
- United States Distance Learning Association (USDLA) URL: Http://Www.Usdla.Org/04_Research_İnfo.Html , Erişim Tarihi: 30 Ocak 2023.
- Wang,Y., Di, Y., Ye, J. ve Wei, W. (2020). Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in some regions of China. Psychology, Health & Medicine. http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2020.1746817
- Worldometer. (2023). Coronavirus Worldwide Graphs. https://www.worldometers.info/coronavirus/worldwide-graphs/#total-cases (Erişim Tarihi: 28 Ocak 2023).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11th edition). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Çimen, O., Karakaya, F. ve Üçüncü, G. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının insan anatomisi ve fizyoloji dersine yönelik sınav kaygılarına neden olan durumlar ve kaygı durumunu azaltan etkenler. *Anadolu Öğretmen Dergisi, 2*(1), 1-18. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/aod/issue/37865/432332

KIRGIZİSTANDAKİ GENÇLERİN PSİKOLOJİK DANIŞMA HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF YOUTH'S OPINIONS ON PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN KYRGYZSTAN

Doç. Dr. Erkan EFİLTİ [1], İslam MARLEN UULU[2]

[1]Kırgızistan - Türkiye Manas üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bişkek, Kırgızistan, 0000-0003-1158-5764

[2]Kırgızistan-Türkiye Manas üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı, Bişkek, Kırgızistan, 0000-0002-2198-4833

Özet

Bu araştırmanın amacı Kırgızistan'daki gençlerin psikolojik danışma hakkında görüşlerini belirlemektir. Araştırmada yöntem olarak ise nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Kırgızistan'da yaşayan, farklı demografik özelliklere sahip gençler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu araştırmada gençlerin psikolojik danışmayla ilgili görüşlerini belirlemek için, veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların bazı değişkenler açısından (yaş, eğitim durumu, cinsiyeti) demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada görüşme sonunda elde edilen verilerin çözümünde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu tür analizin amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek, yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır.

Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, gençlerin insan ilişkilerinde problem olunca ve herhangi konuda kararsız kalınca psikolojik yardımına ihtiyacı olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan gençlerin bir kısmı sınav öncesi, stres'e girdiğinde ve depresyon olduğu durumlarda psikolojik destek almayı düşünürler. Katılımcıların çoğu toplum daha çok savaş sırasında ve diğer bir kısmı ailesinden uzak kalan çocuklara ve ülkede ekonomik kriz varken psikolojik yardıma ihtiyaç duyulacağı görüşündedir. Psikolojik yardımın insan kendini tanımaya ve geliştirmeye faydalı olduğunu katılımcıların büyük kısmı söylediği görülmüş. Gençlerin psikolojik yardıma ihtiyac duyulduğunda çoğu psikologdan, bazıları öğretmeninden, ebeveynleri ve arkadaşlarından yardım almasını belirtilmişler. Buradan hareketle araştırmanın bulguları tartışılarak gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: psikolojik danışma, gençler, gençlerin görüşleri

Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of young people in Kyrgyzstan about psychological counseling. As a method in the research, descriptive research model, one of the qualitative research methods, was used. Young people with different demographic characteristics living in Kyrgyzstan constitute the study group of the research. In this study, "Semi-Structured Interview Form" developed by the researcher was used as a data collection tool to determine the opinions of young people about psychological counseling. In the study, Personal Information Form was used to obtain information about the demographic characteristics of the participants in terms of

some variables (age, educational status, gender). In the research, content analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used in the solution of the data obtained at the end of the interview. The purpose of this type of analysis is to organize the findings and present them to the reader in an interpreted form.

According to the findings obtained as a result of the analysis, it has been seen that young people need psychological help when they have problems in human relations and are indecisive on any subject. Some of the young people participating in the study think about getting psychological support before the exam, when they are stressed and when they have depression. Most of the participants are of the opinion that psychological help will be needed mostly during the war and other children who are away from their families and when there is an economic crisis in the country. It was seen that most of the participants said that psychological help is beneficial for self-knowledge and development. It has been stated that when young people need psychological help, they get help from most psychologists, some from their teachers, parents and friends. From this point of view, the findings of the research were discussed and suggestions were made for future research.

Keywords: psychological counseling, young people, opinions of young people

1. GİRİŞ

Psikolojik danışma kavramına baktığımızda birçok farklı tanımlara karşılaşırız. Bu tanımların bazıları bunlardır. Psikolojik Danışma; problemli kişi ile onun probleminin çözümüne yardımcı olabilecek uzman kişi arasında problemin çözümüne dönük bir yardım sürecidir (Tan,1992). Bir başka tarifte Psikolojik Danışma; tamamen bilinç alanında olan çelişkilerin yarattığı normal kaygılardan şikâyetçi bireye uzman tarafından yapılan yardımdır (Mowrer, 1957). Pepinsky'e (2012) göre ise köklü problemi olmayan yani dış çevrelerden gelen baskıların kurbanı olan ve henüz katı, nörotik kalıplaşmış davranış kalıpları geliştirmemiş olan kişilere verilmesi gereken bir yardım sürecidir. Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (American Counseling Association) psikolojik danışmayı; ruh sağlığı, psikoloji ve gelişim ilkelerinin bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve etkileşimsel müdahale stratejileri aracılığıyla, bireyin iyi oluşu, kişisel ve mesleki gelişimi, patoloji konularını içerecek şekilde tanımlamaktadır(Gladding, 2000). Buradan hareketle, psikolojik danışma hizmetlerinin bireyin içinde bulunduğu gelişimsel döneme bağlı olarak karşısına çıkan engellerle baş edebilmesinde ve yaşam koşullarına uyum sağlayabilmesinde önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir.

Sosyolojik olarak gençlik, toplumun belkemiğini oluşturan bir toplumsal unsur veya aktördür. İnsanın ergenlik dönemini de içine alan gençlik, insan hayatının en hassas, inişli çıkışlı, heyecan ve değişimlerle dolu dönemidir. Gençliği boyunca insan, bünyesinde ve çevresinde birçok yeniliklerle karşılaşır ve kişiliğini yerleştirmeye çalışır. Gençlik, insanın kimlik edinme mücadelesi yürüttüğü ve hayata bakış açısı kazandığı aşamadır(Okumuş, 2017). Gelişimsel bir dönem olarak üniversite yılları, bireyin kendisiyle uyumu ve yaşadığı sosyal çevreye etkin katılımı açısından kritik bir niteliğe sahiptir ve yaşanan psikolojik ve sosyal değişimler gencin yaşamında birçok güçlüğü de beraberinde getirebilir(Kızıldağ, 2012).

Üniversite yıllarındaki bir birey, bağımsız hareket edebilme, kendi gizil güçlerini fark etme, kendini geliştirme, meslek sahibi olma, yaşam standartlarını zenginleştirme ve bir sonraki gelişim dönemine hazırlanma sürecindedir. Söz konusu aşama birey için belirsizlik ve tedirginlik yaratabileceğinden farklı problemler ortaya çıkabilir (Kızıldağ, 2012).

Yirmi birinci yüzyılda toplum, psikolojik danışmanlara daha çok gereksinim duyulmaktadır. Çünkü küreselleşme, ekonomideki yapısal değişimler, değişen aile yapısı, çok kültürlülük, bilim ve teknolojinin yaşam biçimlerine önemli etkileri; birey ve grupların sosyal ve psikolojik yaşamlarını da etkileyecek ve değişime uyum çabaları PDR hizmetlerine duyulan gereksinimi arttıracaktır(Yeşilyaprak, 2009).

Örneğin, Egisdo ve Gerstein (2009) kadınların erkeklere nazaran daha fazla psikolojik danışma yardımından faydalandıkları, bununla birlikte daha önceden psikolojik danışma yardımı alma durumunun bu yardımdan tekrar faydalanma sürecinde kolaylaştırıcı bir role sahip olduğunu belirtmektedirler. Türküm'ün (2007) de belirttiği üzere, "psikolojik yardım almaktan kaçınma sebepleri, kişilik veya kişisel özelliklerin, problemin niteliğinin, yaşanılan kültürün veya toplumsal yapının etkisiyle değişebilmektedir". Kendini saklama çabaları, psikolojik yardım almaya ilişkin olumsuz tutum ve yardımdan gerçekdışı beklentiler söz konusu sebeplere örnek olarak gösterilebilir.

Bu nedenden dolayı, bu araştırma gençlerin psikolojik danışma hakkında görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır.

2. YÖNTEM

1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, araştırma yapılan bireylerin sahip oldukları öznel görüş ve deneyimlerinin sistematik olarak incelenebilmesini ve elde edilen verilere bilimsel nitelikli yorumlar yapabilmesini sağlamaktadır (Ekiz, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2011). Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Çalışan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezler test etmek için veya sorulara cevap bulmak için verileri toplamayı gerektirir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel & Kılıç, 2016).

1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kırgızsitan'da yaşayan, kırgız gençleri oluşturmaktadır. Grubun belirlenmesinde kolay örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak 13 kişi katılmıştır.

1.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada gençlerin psikolojik danışma hakkında görüşlerini incelemek için, veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

1.4. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme yöntemi ile elde edilen verilerin çözümünde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir. Önceden belirgin olmayan temaların ve kodların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin toplanan verilere dayalı olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada ''Hangi durumlarda psikolojik destek almayı düşünürsünüz?'' sorusuyla ilgili bulgular tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Psikolojik yardım alma hakkına düşünceler

Katılımcılar	Verilen cevapların analizi	f
(K.5), (K.9), (K.10)	İnsan ilişkilerinde problem olunca	3
(K.1), (K.11), (K.12)	Herhangi konuda kararsız kaldığımda	3
(K.7), (K.8)	Sınav öncesi	2
(K.2),(K.9)	Stres'e girdiğimde	2

(K.4), (K.9)	Depresyon olunca	2
(K.3)	Birisine aşık olduğum zaman	1
(K.4)	Ailevi sorunlar yaşarsam	1
(K.5)	Geçmişi çok düşündüğümde	1
(K.7)	Adaptasyon olamadığım zaman	1
(K.10)	Toplumdan baskı olunca	1
(K.11)	Hasta olunca	1
(K.13)	Her durumda yardım alınmalı	1
(K.6)	Psikolojik yardım almayı hiç düşünmedim	1
Toplam		20

Tablo 1'i incelediğimizde 3 katılımcı insan ilişkilerinde problem olunca psikolojik yardımı düşündüğünü söylemiştir. (K.5): '*'Duygularımı anlamadığımda, geçmişi çok düşündüğümde. Bazen insanlarla anlaşamadığım zaman psikolğa gitmeyi düşünüyorum.*'

Yine diğer katılımcılar karar vermeden önce psikolojik yardım almayı düşündüğünü söylemişler. *K.11 '' Karar veremeyen durumlarda ve hasta olunca psikoljik yardım almaya giderdim''. K.1: '' İnsan yaşamında kendi problemlerini çözemediği zaman yakınlarına değil psikoloğu gitmeli. Yaşamımızda kötü durumlarda doğru kararları almaya psikolog yardım verir.''*

Araştırmanın ikinci sorusu olan ''Toplum hangi konularda psikolojik yardıma ihtiyacı olduğunu düşünürsünüz?'' hakkında verilen bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo.2 Toplum psikolojik yardıma ihtiyaç olduğu durumlar

Katılımcılar	**Verilen cevapların analizi**	**f**
(K.1), (K.4), (K.5), (K.9), (K.10), (K11), (K.12)	Savaş sırasında	7
(K.8), (K.12), (K.7)	Ailesinden uzak kalan çocuklara	3
(K.9), (K.11)	Ülkede ekonomik kriz varken	2
(K.1)	Ülkede felaket olduğunda	1
(K.2)	Ülke lider olmadığında	1
(K.2)	Şirketin iflas olduğunda	1
(K.3)	Toplumda insanlar stres olunca	1
(K.3)	Toplumdakilerin insanlığı yok olurken	1
(K.5)	İnsanlar karar almadan önce	1
(K.5)	Karantina sırasında	1
(K.6)	İntiharı önlemede	1

(K.6)	Aile şiddetinde	1
(K.6)	Toplum baskısında	1
(K.7)	Yetimhanedeki çocuklara gerekli	1
(K.8)	Yetim çocuklara	1
(K9)	Dinden baskı olduğunda	1
(K.10)	Annelerin ihtiyacı var	
(K.13)	Her durumda ihtiyaç var	1
Toplam		26

Tablo 2'ye baktığımızda katılımcıların çoğu savaş sırasında toplum için psikolojik yardımın gerekli olduğunu belirtmiştir. (K.1): "*Mesela Batken de savaş sayesinde insanlarda psikoloğa ihtiyaç duyuldu. İnsanlar yakınlarını kaybetti, karar vermelerde, başkalarına güven sağlamada zorluklar çekti. Ve felaket olunca psikoloğa ihtiyaç duyulur. Mesela uçağın düştüğü gibi olaylarda.*"

Katılımcıların bazıları ailesinden uzak kalan çocuklara gerekli olduğunu belirtmişler. (K.8): *''Ebeveynleriyle birlikte yaşayan çocukların terbiyesi iyi olur. Ebeveynleri başka ülkede olan veya yetim çocuklara gereklidir.''*

Yine bir katılımcı intiharı önlemede, aile şiddetinde ve toplum baskısında psikolojik yardıma ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. (K6): *'' Toplumda intiharı önlemede, aile içi şiddet ve toplum baskısında psikolojik yardıma ihtiyaç vardır.''*

Katılımcıların biri annelerin psikolojik yardıma ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. (K.10): *'' Hayatlarından acı çeken bekar anneler ve çok çocuklu annelerin psikolojik yardıma ihtiyaç duyduğuna tanık oldum.''*

Araştırmada ''Psikolojik desteğin faydaları hakkında ne düşünüyorsunuz?'' sorusunun cevapları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo.3 Psikolojik desteğin faydaları

Katılımcılar	**Verilen cevapların analizi**	**F**
(K.6), (K.9), (K.10), (K.11), (K.3)	Kendini tanımaya ve geliştirmeye yardım eder	5
(K.8), (K.9), (K.10)	Kendini açıp konuşabilmede	3
(K.7), (K.10), (K.11)	Karar vermede faydalı	3
(K.5), (K.10)	Problemi anlamaya yardımcı olur	2
(K.11)	İntiharı önlemede yardım eder	1
(K.2)	Motivasyon almada	1
(K.3)	Duyguları kontrol etmeye yardımcı olur	1
(K.4)	Sinir hastaları için sağlığımıza faydalıdır	1
(K.1)	Düzenli yaşamaya yardımı var	1

(K.12)	İnsanın psikolojik sorunlarını önlemeye yardım verir	1
		19

Tablo 3'ü incelediğimiz de katılımcıların çoğu kendini tanımaya ve geliştirmeye yardım etmede psikolojik desteğin faydalı olduğunu belirtmiştir. (K.10): *''Pskolojik destek kendini tanımaya yardım eder ve kendini geliştirmeye faydalıdır. Bazı problemlerimizi anlamaya da yardım eder.''*

Katılımcıların diğer kısmı ise kendini açıp konuşabilmede faydalı olduğunu ifade etmiş. (K.8): *''Gizlilik ilkesinin, kendini açıp konuşabilirsin.''*

Katılımcıların daha bir kısmı karar vermeye faydalı olduğunu belirtmiş.(K.11): ''*Psikolojik yardımın karar vermede faydalı olduğunu biliyorum.''*

Araştırmanın dördüncü sorusu olan ''Psikolojik danışma yardıma duymanız halinde bu yardımı nereden alabilirsiniz?'' sorunun cevapları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Psikolojik yardım almayla ilgili cevaplar

Katılıcılar	**Cevapların analizi**	**f**
(K.2), (K.3), (K.5), (K.9), (K.11), (K.4), (K.5), (K.6), (K.10), (K.8), (K.1), (K.13)	Psikoloğa giderdim	6
(K.7), (K.8)	Öğretmenimden yardım alırdım	2
(K.3), (K.5)	Ebeveynlerimden ve arkadaşlarımdan yardım alırdım	2
(K.2)	Başarılı insanlardan	1
(K.5)	Kriz merkezleri	1
(K.6)	Çağrı merkezlerinden	1
(K.10)	Seminer ve kurslara giderdim	1
(K.12)	Psikolog arkadaşımdan alırdım	1
Toplam		15

Tablo 4'ü incelediğimizde katılımcıların çoğu psikolojik yardımı psikologdan alacağını belirtmiştir. (K.2): "*Başarılı insanlardan yardım alırdım. Psikoloğdan yardım alırsam İnsanlardan psikologlar hakkında bilgi alarak iyi bir psikoloğa giderdim.*"

Katılımcıların diğer bir kısmı öğretmeninden yardım alacağını söylemiştir. (K.7): ''*Öğretmenim çoğu zaman yardım etti. Eğer bir sorun çıksa ondan yardım alırdım.''*

Araştırmaya katılanların arasında bazıları ebeveynlerinden yardım alacağını belirtmiştir. (K.3): ''*Ebeveynlerimden ve arkadaşlarımdan yardım alırdım. Bunlar yetmezse psikoloğa giderdim.''*

Araştırmaya katılanların biri bu cevabı vermiştir. (K.10): ''*Psikolojik yardıma ihtiyacım olursa seminer ve kurslara girerdim. Hem de özel psikoloğa giderdim''*

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde gençlerin psikolojik danışmayla ilgili görüşlerini incelemek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına ve tartışma kısmına yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan ‘’Hangi durumlarda psikolojik destek almayı düşünürsünüz?’’ sorusuna elde edilen sonuçlar şu şekildedir: İnsan ilişkilerinde problem olunca, herhangi konuda kararsız kaldığımda, sınav öncesi, stres’e girdiğimde, depresyon olunca ,birisine aşık olduğum zaman, ailevi sorunlar yaşarsam, geçmişi çok düşündüğümde, adaptasyon olamadığım zaman, toplumdan baskı olunca, hasta olunca, her durumda yardım alınmalı ve psikolojik yardım almayı hiç düşünmediği bulunmuştur.

Taştan ve Çürükvelioğlu (2010) tarafından Kırıkkale Üniversitesi öğrencilerinin problem alanlarını ve bu öğrencilerin psikolojik danışma biriminden beklentilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerin genel olarak aile ve arkadaşları ile iletişim kurmada sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin genel olarak üniversiteye uyum sağlama, gelecek kaygısı taşıma vb. konularda problemlere sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgular çalışma sonuçlarına benzerlik göstererek araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın ‘’Toplum hangi konularda psikolojik yardıma ihtiyacı olduğunu düşünürsünüz?’’ sorusundan savaş sırasında, ailesinden uzak kalan çocuklara, ülkede ekonomik kriz varken ve diğer konularda toplum psikolojik yardıma ihtiyacı var olduğu sonuç olarak görülmüş. Katılımcıların bu cevapları Kırgızistan’da diğer ülkeyle olan sınır sorunundan kaynaklanan sorunlar ve başka ülkelere iş için gidenlerin çokluğu nedeniyle verdikleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise, çalışmaya katılan gençlerin %23’ü psikolojik yardımın kendini tanımaya ve geliştirmeye faydalı olduğunu ifade etmeleridir. Psikolojik Danışma kavramının ACA tarafından tanımı dikkate alındığında, Psikolojik Danışmanlık; akıl sağlığına, psikolojik ya da insan gelişimine ilişkin ilkeler kognitif, afektif, davranışsal özellikler, sistemli müdahaleler, stratejilerle birlikte bireyin iyiliği, kişisel gelişimi ya da mesleki gelişimi hatta psikopatalojisi için uygulanır (Gladding,2000). Bu bulgular tanıma benzerlik göstererek araştırma sonucunu desteklemektedir.

Gençlerin psikolojik yardıma ihtiyaç duyulduğunda çoğu (%40) psikologdan yardım almasını ifade etmiştir. Katılımcıların diğer kısmı ise öğretmenlerinden, ebeveynlerinden ve arkadaşlarından vb. yardım almasını belirtmiş. Kızıldağ ve diğ. (2012) araştırmasında üniversite öğrencilerin psikolojik danışma yardımı almaya ilişkin algılarına yönelik yanıtları incelenmiştir. Burada öğrenciler, yaşadıkları bir sorun karşısında öncelikle arkadaşlarının, ardından ailelerinin desteğine başvurduklarını ifade etmişlerdir. Alınan sonuçlar araştırma bu sonuçlarla farklılık gösterdiğinden dolayı bu çalışma sonuçlarını desteklememektedir.

Görüşme sırasında, katılımcıların bir kısmı psikolojik danışma hakkında tam bilgiye sahip olmadığı görülmüş. Bu nedenle gençlere psikolojik danışma hakkında daha fazla bilgi verilmesi önerilir. Ayrıca danışanın güvenini kazanmak ve dürüst yardım sağlamak için psikolojik danışmanın psikolojik danışma ilkelerine uygun haraket etmesi gerekir.

KAYNAKLAR

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Kılıç, Ç. (2016), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi.

Egisdo, S. and Lawrence H. G. (2009). Beliefs about psychological services (BAPS): development and psychometric properties. Counselling Psychology Quarterly 22 (2), 197–219. (çev. Kızıldağ, 2012)

Gladding S. T.(2000) Counseling : A Comprehensive Profession, USA, Prentice Hall PTR

Kızıldağ, Demirtaş Zorbaz S., Gençtanırım D., Arıcı F. (2012) Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Psikolojik Danışma Yardımı Almaya ve Bu Yardımın Sunulduğu Birimlere İlişkin Görüşleri: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 3

Mowrer, O. Hobart. (1957) Some philosophical problems in psychological counseling.

Okunmuş E. (2017), Modern Toplumda Ahlâk ve Gençlik: Gençlik Araştırmaları Dergisi

Tan ,H.(1992) Psikolojik Danışma ve Rehberlik, İstanbul: MEB Yayınları,Öğretmen Kitapları Dizisi

Taştan, N. ve Çürükvelioğlu, E. (2010). Kırıkkale Üniversitesi Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin problem alanları ve Kırıkkale Üniversitesi Danışma Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden beklentileri, 21-22 Ekim 2010 Mersin Üniversitesi, V. Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumu: Üniversite PDR Merkezleri: Güncel Uygulamalar ve Yönelimler, Mersin.

Türküm, A. S. (2007). Üniversite gençliğine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, Özyürek, R., Korkut Owen, F. ve Owen, D. (Ed.), Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik (ss. 201-218). Ankara: Nobel Yayınevi.

Yeşilyaprak B.(2009) Türkġye'de Psikolojġk Danışma ve Rehberlik Alanının Geleceği: Yeni Açılımlar Ve Öngörüler: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi

Yıldırım A. Ve Şimşek H. (2006) Nitel Araştırma Yöntemleri 11. Baskı 427. Ankara

COVİD-19 SALGININ SOSYAL İLİŞKİLER ÜZERİNE ETKİSİ

Zekiye ALKAN BAŞKAN,

MEB, Biyoloji Öğretmeni, 0000-0001-8488-4963

Özet

Covid-19 tüm dünyada milyonlarca insanın yaşamını etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Üstelik Covid-19'un insanlar üzerindeki etkisi sadece sağlık alanıyla sınırlı olmayıp, salgının psikolojik, sosyolojik, ekonomik vb. pek çok boyutu bulunmaktadır. Salgının tıbbi olarak olumsuz etkilerinin azaltılmasına yönelik dünya genelinde yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Diğer taraftan virüsün insanlar ve toplumlar üzerinde kısa ve uzun vadede bırakacağı olumsuz etkilerin neler olabileceği ve bu etkilerin azaltılmasına yönelik nelerin yapılabileceği hususu da önemli olup bu konuda yapılan çalışmalar sınırlıdır (İnce, Yılmaz, 2020). Bu noktadan hareketle çalışmamız Kayseri ili Kocasinan ilçesi öğretmenlerinden oluşturduğumuz örneklem üzerinde Covid-19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisinin bilimsel katkı sağlayacağı ve yararlı olacağı düşünülerek yapılması planlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma yönteme göre çalışma dizayn edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda Covid -19 Salgınının Sosyal İlişkiler Üzerine Etkisi anketi, nitel boyutunda ise yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin toplanması sağlanmıştır. Anket ve görüşme formu literatür taraması sonucunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Örnekleme yöntemi ile belirlenen 1714 öğretmene 21 sorudan oluşan bir anket, 10 öğretmene de görüşme formu online olarak uygulanıp veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 26.0 istatistik paket programında sayı, yüzde ve ortalama, t-testi, anket güvenirlik çalışması, demografik bilgi analizleri, ANOVA analizi, Tek yönlü varyans analizi, Korelasyon analizleri, betimsel analizler ile değerlendirilmiştir.

Araştırmamız sonucunda Covid-19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisine yönelik algıları; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Covid 19 salgınının sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkilediği sosyal alışkanlıklarımızın değiştiği, sosyal ilişkilerdeki zorlukların insanları birbirlerinden uzaklaştırdığı, sürecin kaygı, sevinç, üzüntü gibi insani duyguları olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Pearson korelasyon analizine göre, Covid-19 salgını sonrası azalan sosyal ilişkiler ile oluşan kaygı, yalnızlık, insani duyguların olumsuz etkilenmesi, dar toplumsallıklar üretme arasında orta düzeyde ve pozitif yönde (I=,431;p < ,05) ilişki olduğu görülmüştür. Anketimize katılan öğretmenlerin %43,6 'sı anlamlı sosyal ilişkilerden mahrum kalmak ya da sınırlı düzeyde yararlanabilmek bireylerdeki depresif belirtileri, kaygı belirtilerini ve yalnızlık hislerini artırdığını düşünmektedir. Bireysel görüşme yapılan öğretmenlerimiz azalan ziyaretler ve görüşme sıklığının aile bağlarında zayıflamaya neden olabileceğini düşündürmektedirler. Bu bağlamda gelecekteki araştırmalarda Covid-19 öncesi ve sonrasında toplumun bu süreçten ne ölçüde etkilendiğini incelemek amacıyla karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmelidir.

Covid-19 oldukça yeni bir hastalık olmakla birlikte bir süre daha etkisinin devam edeceği göz önünde bulundurulduğunda, insanların psikolojik sağlığının korunmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca salgının sosyal boyutunun farklı demografik özellik taşıyan gruplar ile daha büyük örneklemlerde çalışılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Covid-19, sosyal ilişkiler, toplum sağlığı

Abstract

Covid-19 has affected and continues to affect the lives of millions of people all over the world. Moreover, the impact of Covid-19 on people is not limited to the field of health, but the epidemic has

many dimensions such as psychological, sociological, economic etc. Intensive studies are being carried out around the world to reduce the negative medical effects of the epidemic. On the other hand, it is also important what the negative effects of the virus may have on people and societies in the short and long term and what can be done to reduce these effects and the studies on this subject are limited (İnce, Yılmaz, 2020). From this point of view, our study is planned to be carried out on the sample we created from the teachers of Kocasinan district of Kayseri province considering that the effect of the Covid-19 outbreak on social relations will make a scientific contribution and be useful. In the collection of research data, qualitative and quantitative research methods were used together and the study was designed according to the mixed method. In the quantitative dimension of the study, the Effect of the Covid -19 Outbreak on Social Relations survey and in the qualitative dimension, the data were collected with a structured interview form. The questionnaire and interview form were created by the researcher as a result of the literature review. A questionnaire consisting of 21 questions was applied to 1714 teachers determined by sampling method and an interview form was applied online to 10 teachers and data were collected. The obtained data were evaluated by number, percentage and average, t-test, survey reliability study, demographic information analysis, ANOVA analysis, One-way analysis of variance, correlation analyzes, descriptive analyzes in SPSS 26.0 statistical package program. As a result of our research, perceptions of the impact of the Covid-19 pandemic on social relations; it was found that female teachers were higher than male teachers and married teachers were higher than single teachers. It has been concluded that the Covid 19 pandemic has negatively affected social relations, that our social habits have changed, that the difficulties in social relations have distanced people from each other, and that the process has adversely affected human emotions such as anxiety, joy and sadness. According to the Pearson correlation analysis, it was seen that there was a moderate and positive relationship (I=,431;p <,05) between the decreasing social relations after the Covid-19 outbreak and the anxiety, loneliness, negative impact of human emotions and producing narrow socialities. 43.6% of the teachers who participated in our survey think that being deprived of meaningful social relationships or benefiting from them at a limited level increases the depressive symptoms, anxiety symptoms and feelings of loneliness in individuals. Our teachers who are interviewed individually suggest that decreasing visits and the frequency of interviews may cause a weakening of family ties. In this context, comparative analyses should be carried out in order to examine the extent to which society is affected by this process before and after Covid-19 in future research. Although Covid-19 is a fairly new disease, considering that its effect will continue for a while, it can be stated that it is important to focus on the studies aimed at protecting people's psychological health. In addition, it is thought that it will be useful to study the social dimension of the epidemic in larger samples with groups with different demographic characteristics.

Keywords: Covid-19, social relations, public health

1.GİRİŞ

2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan Eyaletinde ortaya çıkan yeni koronavirüs (SARS-CoV-2), ölümcül bir solunum sendromu salgınına (Covid-19) yol açmaktadır. Salgın kısa sürede dünyanın büyük bir kesiminde sağlığı, ekonomiyi ve refahı tehdit eden bir sürece dönüşmüştür (WHO, 2020). Bazı ülkelerde tamamen bazı ülkelerde ise kısmen sokağa çıkış yasakları ilan edilmiştir. Cami, kilise ve havra gibi ibadethaneler kapatılmıştır. İnsanların toplu olarak bir araya geldiği düğün, cenaze, parti, konser vb. gibi günlük yaşamda önemli yer tutan organizasyonlar yasaklanmıştır(Yavuz, 2020). İçinde bulunduğumuz Covid-19 sürecinde, halk sağlığını koruyabilmek için hükümetlerce uygulanan, sokağa çıkma yasağı, sosyal mesafe kuralı, sosyal izolasyon, karantina, seyahat kısıtlamaları, çalışma saatlerinde esneklik, uzaktan eğitim ve evden çalışma uygulaması hayatımızda değişiklere sebep olmuştur. İnsanlar hiç alışık olmadıkları bir şekilde izolasyona tabi tutulmaya, birbirlerine karşı mesafeli durmaya başlamıştır(İnce, Yılmaz 2020). Bu bağlamda planlanmış sportif faaliyetler, her turlu bilimsel etkinlikler ile sanatsal faaliyetler dondurularak ötelenmiş veya iptal

edilmiştir(TÜBA, 2020). Covid-19 süreciyle birlikte sosyal ilişkiler uzaktan yürütülmeye başlanmış ve pek çok sosyal yaşantıya ara verilmek zorunda kalınmıştır(Öztürk, 2020).

Alışkın olduğumuz hayat akışının Covid-19 sürecinde farklılaşmasıyla birlikte, bireylerin ve ailelerin ruh sağlığı etkilenmiştir. Karantina ve sosyal izolasyon süresi uzadıkça kaygı bozuklukları öncelikli olmak üzere, depresyon, akut stres bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu, somatik belirtili bozuklukların daha sık görülmesi söz konusu olabilmektedir (Koçak, Harmancı, 2020).

Covid-19 virüsü, insan sağlığını ve sağlık sistemlerini tehdit etmekle kalmamış, toplumsal yaşamı oluşturan bütün düzenleri sarsıntıya uğratmıştır. Yaşanmaya başlanan sarsıntılar, toplumsal düzenlerde önemli kırılmalara işaret eden gelişmelere yol açmıştır. Söz konusu öngörülerin getireceği yeni arayışlarla birlikte birçok hususun sorgulanması ve sorgulamalar sonucunda da birçok şeyin değişime uğrayacağı aşikârdır (Karakaş, 2020).

Kendine özgü pek çok farklı özelliğe sahip olan Türk kültürü, başta aile bağları olmak üzere, akrabalık ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, duygusallık, dostluk, yardımseverlik, samimiyet, merhamet, vefa, temizlik vb. özellikleriyle diğer kültürlerden ayrışmaktadır. Öyle ki aile fertleri normal zamanlarda dahi sürekli irtibat halinde bulunurlar, önemli günlerde ve bilhassa olağanüstü durumlarda mutlaka bir araya gelirler. Selamlaşma, sarılma, tokalaşma gibi münasebetler önemli kültürel öğeler olmuştur. Covid-19 salgını, Türk toplumunun bu kültürel özellikleri üzerinde olumsuz etki bırakma potansiyeline sahiptir. Öyle ki, bu süreçte hastalığın yayılmasının önlenmesinde hayati öneme sahip birçok uygulama bu kültürel değerlerle çelişmektedir (İnce, Yılmaz 2020).

"Evde kal" söylemiyle yaşanan eve kapanma durumu, fiziksel mesafeyi koruma disiplini, sokağa çıkma yasakları, kısacası karantina uygulamalarıyla toplumsal yaşamın adeta bir filme sığdırılacak kadar daralmasına yol açan yavaşlama hâli toplumu derinden sarsmaktadır. Özellikle insanların yaşam alanlarının kısıtlanması, sosyal ve fiziksel mesafeler, evde kalma süreçleri şiddet ve saldırgan davranışların artmasına yol açmaktadır. Eve kapanmanın uzun sürmesi hâlinde ev içi hâllerde beklenmedik olumsuzluklar da yaşanabilmektedir. Örneğin aile üyeleri aynı ve dar mekânda uzun süre bir arada bulunmanın getirdiği bunalımlar neticesinde birbirleriyle karşı karşıya gelebilirler ve aile içi şiddet yüzünü gösterebilir. Nitekim bu sürecin devam etmesi hatta bitmesi durumunda da risk faktörleri yoğunlukta olacaktır. Bu noktada, olası sosyal problemler yaygınlaşmadan tedbir alınması önemsenmelidir.

Salgın, genel etkilerinin yanında gündelik hayatın farklı boyutlarında ve kıvrımlarında da kendini göstermektedir. Eve kapanmanın getirdiği imkânlar bağlamında gönüllü veya zorunlu karantina günlerinde evlerde geçirilen zamanın farklı şekillerde değerlendirildiği gözlenmektedir. Karantina günlerindeki ev içi durumlar kapsamında; daha çok zaman ayrılamadığı için yapılamayan faaliyetlerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Bunlar arasında evde yeni hobilerin keşfedilmesi, mutfakta daha fazla zaman geçirilerek yeni yemek denemelerinde bulunulması gibi hâller bulunmaktadır. Yine sanal alem, birçok ihtiyaca cevap verecek şekilde kullanılarak "sosyal yoksunluğu" gidermenin aracı olarak insan yaşamındaki yerini güçlendirecektir.

Eve kapanma hâli, bir yandan evde daha küçük bir grup içerisinde yeni ancak dar ve gündelik toplumsallıklar üretirken, diğer yandan da insanların büyük bir toplumsal uzamdan uzaklaşarak yalıtılmalarına yol açmaktadır. Bu büyük uzamda var olan toplumsallıkların yok olması durumuyla yaşanılacak yüzleşme, diğer bir ifadeyle salgın etkisini yitirip karantinalar kalktığında daha önceki toplumsal davranışlarımızın olmadığı gerçeği, toplumları adeta şoka sokacaktır. Mesela önceki sosyal yaşam ağlarında kurulan ilişkiler, yaşanan etkileşimler ve düğümlenen bağlar tekrar kurulamayabilir. Bu noktada bazı sorulara verilecek cevaplar önemli olacaktır (Karakaş, 2020).

Şimdiye kadar yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, salgının insan ve toplum sağlığına olan etkileri, virüsün mikrobiyolojik yapısı, bulaşma yolları, etkilediği insanların bireysel özellikleri vb. gibi krizin tıbbi boyutunu ele almıştır(Yavuz,2020). Salgının sosyal ve ekonomik boyutunu ele alan çalışmaların sayısı ise sınırlıdır(İnce, Yılmaz, 2020). Bu noktadan hareketle tüm dünyayı etkisi altına alan özellikle de geleneksel kültüre sahip Türk toplumunun süregelen alışkanlıklarına, aile yapısına, örf adet ve geleneklerine ters düşen Covid-19'un getirdiği uygulamaların toplum üzerindeki etkisini geniş bir

perspektifle incelemek gerekmektedir. Yapılan araştırmaların sayısı ve içeriği ne kadar geniş olursa toplumumuz üzerinde Covid-19'un oluşturduğu etkilerin belirlenmesi ve gerekli kontrol önlemlerinin alınması da o kadar kolay olacaktır. Üstelik Covid-19'un insanlar üzerindeki etkisi sadece sağlık alanıyla sınırlı olmayıp, salgının psikolojik, sosyolojik, ekonomik vb. pek çok boyutu bulunmaktadır. Salgının tıbbi olarak olumsuz etkilerinin azaltılmasına yönelik dünya genelinde yoğun çalışmalar yapılmakta, tedavi ve aşı konusunda önemli adımlar atılmaktadır. Ancak virüsün insanlar ve toplumlar üzerinde kısa ve uzun vadede bırakacağı olumsuz etkilerin neler olabileceği ve bu etkilerin azaltılmasına yönelik nelerin yapılabileceği hususu da büyük önem arz etmektedir (İnce, Yılmaz, 2020). Bireysel sağlığımızı ve sosyal hayatımızı bu kadar derinden etkileyen salgının hayatımızdaki muhtemel etkilerinin neler olabileceği ile ilgili olarak, toplum sağlığı, ekonomi, sosyoloji, psikoloji gibi birçok boyutta değerlendirilmeler yapılması gerekmektedir. Bu çerçevede, Covid-19 ile ilgili halen deneysel çalışmaların yapılması mümkün olmamakla birlikte, konunun psikolojik, sosyolojik boyutlarının teorik bir perspektifle değerlendirilmesi bu zorlu sürecin ve sonrasındaki gelişmelerin yönetilmesine katkı sağlayabilir (Taştan, 2020). Bu noktadan hareketle çalışmamız Kayseri ili Kocasinan ilçesi öğretmenlerinden oluşturduğumuz örneklem üzerinde Covid-19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisinin bilimsel katkı sağlayacağı ve yararlı olacağı düşünülerek yapılması planlanmıştır.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Yöntemi

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma yönteme göre çalışma dizayn edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda Covid -19 Salgınının Sosyal İlişkiler Üzerine Etkisi anketi, nitel boyutunda ise yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin toplanması sağlanmıştır. Anket ve görüşme formu literatür taraması sonucunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Örnekleme yöntemi ile belirlenen 1714 öğretmene 21 sorudan oluşan bir anket, 10 öğretmene de görüşme formu online olarak uygulanıp veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 26.0 istatistik paket programında sayı, yüzde ve ortalama, t-testi, anket güvenirlik çalışması, demografik bilgi analizleri, ANOVA analizi, Tek yönlü varyans analizi, Korelasyon analizleri, betimsel analizler ile değerlendirilmiştir.

2.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini Kayseri ili Kocasinan ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Kocasinan ilçesinde toplam 5700 öğretmen görev yapmaktadır. Tesadüfi örnekleme yoluyla 1714 öğretmen araştırma örneklemine alınmıştır. Araştırmamızda online olarak uygulanan anket çalışmamıza ek olarak 10 öğretmenle de bireysel görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1 'de yer almaktadır.

Tablo:1 Katılımcılara İlişkin Kişisel Veriler

Kişisel Bilgiler		N
Cinsiyet	Erkek	683
	Kadın	1041
Yaş	20-30	114
	31- 40	637
	41-50	641
	51 ve üzeri	332
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	68
	Lisans	1483
	Yüksek Lisans	166
	Doktora	7
	Evli	1535
	Bekar	189
		1724

Medeni Durum

Toplam

Tablo 1' de görüldüğü üzere araştırmaya 683 erkek 1041 kadın olmak üzere toplam 1724 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığına bakıldığında 114 katılımcının 20-30 yaş aralığında, 637 katılımcının 31-40 yaş aralığında ve 641 katılımcının da 41-50 yaş aralığında 332 katılımcının 51 ve üzerinde olduğu görülmektedir. 1724 öğretmenin 68'i ön lisans ,1483 tanesi lisans mezunu,166 tanesi yüksek lisans mezunu, 7 tanesi doktora mezunudur. Katılımcılardan 1535 öğretmen evli 189 u ise bekardır.

2.3.Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Literatür taramalarından elde edilen veriler ışığında Google forms üzerinden 21 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketin uygulanması için Kayseri/ Kocasinan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden onay alınmıştır. Sorular; orta düzey katılıyorum, az katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, tamamen katılıyorum, katılmıyorum olmak üzere beş seçenekli Likert ölçeği cevaplama formatına sahiptir (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015). Katılımcılara uygulanan ankette ilk 4 soru sosyo-demografik özelliklere yönelik, diğer 17 soru ise Covid-19 süresince yaşadıkları sosyal ilişkilere yönelik tutum ve davranışlarını ölçmeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan veriler, öğretmenlerimize online anket uygulanarak elde edilmiştir.

Araştırmamızda online olarak uygulanan anket çalışmamıza ek olarak 10 öğretmenle bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formundaki sorular sırayla katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşmede, katılımcılardan izin alınarak görüşmeler kaydedilmiştir.

2.4.Veri Analizi

Anket sonuçlarından elde edilen veriler, SPSS 26.0 istatistik paket programında sayı, yüzde ve ortalama, t-testi, anket güvenirlik çalışması, demografik bilgi analizleri, betimsel istatistikler, ANOVA analizi, Tek yönlü varyans analizi, Korelasyon analizleri ile değerlendirilmiştir. İstatistiki anlamlılık için sınır değer $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.
Bireysel görüşme yapılan öğretmenlerimizin görüşme formuna verdikleri cevap kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazılı metin haline getirilmiştir. Katılımcıların görüşleri bir nitel araştırma yöntemi olan "betimsel analiz" yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlere kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve isimlerinin kodlanarak (Ö1, Ö2, Ö3……Ö6) kullanılacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

3.BULGULAR

Uygulanan anketin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	N	Yüzde
Kadın	1031	60.2
Erkek	683	39.8
Toplam	1714	100

_**Tablo 2.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımları

Yaş Aralıkları	N	Yüzde

20-30	**114**	**6,7**
31-40	**636**	**37,1**
41-50	**631**	**36,9**
51 ve üzeri	**332**	**19,4**
Toplam	**1714**	**100**

Tablo 3**. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumları**

Medeni Durum	N	Yüzde
Evli	**1528**	**89,1**
Bekâr	**189**	**10,9**
Toplam	**1714**	**100**

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları

Öğrenim Durumları	N	Yüzde	
Ön Lisans	**68**	**4**	
Lisans	**1473**		**85.9**
Yüksek Lisans	**166**	**9.7**	
Doktora	**7**	**0.4**	
Toplam	**1714**	**100**	

Tablo 5.Covid 19 salgınının sosyal ilişkiler üzerine etki puanlarının cinsiyete göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	t	sd	p
Genel Anket Ortalama	**Kadın**	**1031**	**4,2738**	**2,68**	**1712**	**,007**
	Erkek	**683**	**4,2177**	**2,67**	**1428,9**	**,008**

Tablo 5 incelendiğinde; p değeri (0,69 >0,05) varyansın homojen dağıldığını göstermektedir.

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerin Covid-19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisine yönelik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t (1712)=2,687; p< ,05). Kadın öğretmenlerin Covid-19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisine yönelik algıları (X=4,27) erkek öğretmenlerden (X=4,21) daha yüksektir.

Tablo 6. Covid 19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etki puanlarının medeni duruma göre t-testi sonuçlar

Değişkenler	Gruplar	N	X	t	sd	p
Genel Anket Ortalama	**Evli**	**1528**	**4,260**	**2,49**	**1712**	**,013**
	Bekar	**186**	**4,178**	**2,33**	**224,30**	**,021**

Tablo 6 incelendiğinde ; p değeri (0,148>0,05olduğu için) varyansın homojen dağıldığını

göstermektedir.

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmenlerin Covid 19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisine yönelik algıları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.(t (1712)=2,49; p< 0,05) Evli öğretmenlerin Covid 19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisine yönelik algıları (X=4,26) bekar öğretmenlerden (X=4,17) daha yüksektir.

Tablo 7.Covid 19 salgınının sosyal ilişkiler üzerine etkisi anketinin güvenilirlik çalışmasının sonuçları

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	**N of Items**
,828	**17**

Cronbach's Alpha yüzdelik dilimi % 82.8 olarak belirlenmiştir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı bir testin iç tutarlığını belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılan bir istatistiksel tekniktir ve hesaplanan alfa değeri +1,00'e yaklaşırsa testin kendi içinde tutarlığının arttığı yorumu yapılır. Buradan yola çıkılarak araştırmadaki ölçekten elde edilen puanların güvenirliği ve tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 8.Covid 19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisi anket sorularına verilen cevap ortalama çalışması sonuçları

Item Statistics			
	Mean	**Std. Deviation**	**N**
5. Soru	**4,60**	**,673**	**1714**
6. Soru	**4,22**	**,881**	**1714**
7. Soru	**4,55**	**,742**	**1714**
8.Soru	**4,63**	**,618**	**1714**
9. Soru	**4,66**	**,619**	**1714**
10. Soru	**4,45**	**,732**	**1714**
11.Soru	**4,59**	**,717**	**1714**
12. Soru	**4,59**	**,732**	**1714**
13. Soru	**4,41**	**,919**	**1714**
14.Soru	**4,70**	**,733**	**1714**
15. Soru	**4,43**	**,837**	**1714**
16. Soru	**1,57**	**,987**	**1714**
17. Soru	**3,90**	**1,264**	**1714**
18. Soru	**4.18**	**,901**	**1714**
19. Soru	**4,29**	**,840**	**1714**
20. Soru	**3,74**	**1,137**	**1714**
21. Soru	**3,69**	**1,136**	**1714**

Tablo 9. Covid 19 salgınının sosyal ilişkiler üzerine etkisi sorularına verilen cevap puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
20-30(1)	114	4.30	,033	G.Arası	2,291	3	,764	4,26		
31-40(2)	636	4.28	,016	G.İçi	306,508	1710	,179			**1-4;**
41-50(3)	632	4.23	,017							
				Toplam	308,799	1713				**2-3,4**
51-üzeri(4)	332	4.19	,025						**,005**	
Toplam	1714	4.25	,010							

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin Covid-19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisi yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=4,26; p=0.05).

Öğretmenlerin Covid-19 salgınını sosyal ilişkileri etkilediği yönünde yapılan çalışmada hangi yaş aralıklarında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin Covid-19 salgınını Sosyal ilişkileri etkilediği kaygı düzeyini artırdığı insanları yalnızlaştırdığı yönündeki algıları (X=4,30) ; 31-40 yaş(X=4,28),

41-50 yaş (X=4.23) 51 ve üzeri (X=4.19) yaştaki öğretmenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerle 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında Covid-19 salgınını sosyal ilişkileri etkilediği yönünde anlamlı bir ilişki vardır. 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41-50 ile 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında Covid-19 salgınını sosyal ilişkileri etkilediği yönünde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 10. Covid 19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisi anket sorularına verilen cevap puanlarının öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları

Öğrenim Durumu	**N**	**X**	**Ss**	**Varyans Kaynağı**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Ön Lisans	**68**	**4.28**	**,379**	**G.Arası**	**0,589**	**3**	**,196**		
Lisans	**1473**	**4.25**	**,423**	**G.İçi**	**308,210**	**1710**	**,180**	**1,090**	
Y. Lisans	**166**	**4.22**	**,426**	**Toplam**	**308,799**	**1713**			
Doktora	**7**	**4.48**	**,226**						
Toplam	**1714**	**4.25**	**,424**						,352

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin Covid-19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisi öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=1,090; p>0.05).

Tablo 11.Covid 19 salgını sonrası azalan sosyal ilişkiler ile oluşturduğu kaygı, yalnızlık vb. duyguların ortaya çıkması arasındaki ilişki (korelasyon)

	Azalan Sosyal İlişkiler	Artan Kaygı, Yalnızlık vb.
Azalan Sosyal İlişkiler	,431	1
Artan Kaygı, Yalnızlık vb.	1	,431

Tablo 11'de verilen Pearson korelasyon analizine göre, Covid-19 salgını sonrası azalan sosyal ilişkiler ile oluşturduğu kaygı, yalnızlık, insani duyguların olumsuz etkilenmesi, dar toplumsallıklar üretme arasında orta düzeyde ve pozitif yönde (I=,431;p < ,05) ilişki olduğu görülmektedir.

Literatürde farklı sınıflamalar olmakla birlikte, genelde (.00-.30)zayıf, (.31-.49)orta, (.50-.69)güçlü, (.70-.100)çok güçlü ilişki olduğu şeklinde yorumlanmaktadır(Tavşancıl, 2006).

Tablo 12.Covid 19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisi sonuçlarının genel ortalaması ile bu etkinin alt boyutları arasındaki ilişki (korelasyon)

	Genel Ortalama	Artan Kaygı Yalnızlık Ort.	Sosyal İlişki Ort.
Genel Ortalama	1	,690	,938
Artan Kaygı, Yalnızlık Ort.	,690	1	
Sosyal İlişki Ort.	,938		1

Tablo 12'de verilen Pearson korelasyon analizine göre, Covid-19 salgının sosyal ilişkiler üzerinde oluşturduğu etkinin genel ortalama sonuçlarının alt boyutları arasında pozitif yönde güçlü ve çok güçlü düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (r=,690-,938 ;p< ,05).

Tablo 13.Covid 19 salgınının sosyal ilişkiler üzerine etkisi konulu görüşme formu soruları ve cevaplarda öne çıkan anahtar kelimeler

Görüşme formu soruları	Cevaplarda öne çıkan anahtar kelimeler
1.Sizce Zihinsel, duygusal ve fiziksel sağlık için kurulan sosyal ilişkiler neden önemlidir?	Hayati Önem, Arkadaşlık, Aktivite, Sosyal, İnsan Toplumsaldır, Duygu Besleme ve Geliştirme, İzole
2.İçinde bulunduğumuz Covid-19 sürecinde Sosyal ve duyuşsal izolasyonun bireyler üzerindeki olumsuz etkilerinin neler olabileceğini düşünüyorsunuz?	Bireyselleşme, Yalnızlaşma, Depresyon, Sosyal Bağlarda Zayıflama
3.Covid-19 süreciyle --aile büyüğü ziyareti---komşu ziyareti---cenaze, düğün, kutlama ziyaretleri----eğlence (sinema, tiyatro vb.) etkinlikler ve seyahatlere ara verilmek zorunda kalınmıştır. Bu durumun bireyler üzerindeki olumsuz etkilerinin neler olabileceğini düşünüyorsunuz?	Yorgunluk, Sıkkınlık, Vicdan Azabı, Psikolojik Rahatlama,Gerginlik, Travma
4.Sizce içinde bulunduğumuz Covid-19 sürecinde Sosyal ve duyuşsal izolasyon nedeniyle sosyal alışkanlıklarımızın yerini neler almış olabilir?	İnternet, Kendisiyle Baş Başa Kalma, Kendini Olgunlaşma. Yeni Keşifler, Okuma, Ekran, Mesafe
5.Covid-19 sürecinin akraba, ebeveyn, komşu vb. ziyaretlerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	Uzaklaşma, İlişkilerde Azalma, İç Dünya, Olumsuz, Sınırlandırma
6. Covid-19 sürecinin kucaklaşma, tokalaşma, el öpme vb. fiziksel teması nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	İyi, Tamamen Bitti, Yabancılaşma, Temastan kaçınma,

7.Covid-19 sürecinin kaygı, sevinç, üzüntü gibi insani duyguları nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	Kaygı, Olumsuz Düşünceler, Duygu Karışıklığı, Boşluk, Duygu Duyarsızlığı
8.Covid-19 sürecinde sınırlı fiziksel alanlarda Birlikte geçirilen uzun sürelerin, sosyal ilişkiler Açısından kişilerarası şiddeti ve davranış bozukluklarını artırabileceğini düşünüyor musunuz? Neden.	Kıymet Anlandı, Gençlerde Şiddet ve Davranış Huzursuzluk, Sert Tepki, Baskı, Yanlış
9.Covid-19 sürecinde sosyal ilişkilerdeki zorlukların insanların birbirlerinden uzaklaşmalarına sebep olabileceğini düşünüyor musunuz? Neden.	Kendi Ayakları Üzerinde Durma, Kıymet Bilme
10.Covid-19 sürecinde yaşanan duyuşsal olumsuzlukların giderilebilmesi için yapılması gerekenlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Bu konudaki önerilerinizi kısaca açıklayınız.	Yeni Faaliyetler, Telefon Görüşmeleri

Zoom programı üzerinden görüşme yapılan 10 öğretmenimiz insanın sosyal bir varlık oluşundan sosyal ilişkilerin hem sosyal hem de fiziksel açıdan her duyguyu beslediği için hayati öneme sahip olduğunu düşünmektedir. Tüm öğretmenlerimiz içinde bulunduğumuz bu Covid-19 sürecinin insan üzerinde depresyon, sosyal bağlarda zayıflama, yalnızlık isteği vb. gibi psikolojik etkiler bıraktığı konusunda hem fikirlerdir. Özellikle Ö1 ve Ö2 öğretmenlerimiz akraba ziyaretleri azaldığı için bu durumdan en çok yaşlıların etkilendiğini söylemektedir. Bunun yanında Ö3 ziyaretlerin ya da eğlence merkezlerinin artık hayatımızın odağı olmadığını, onlar olmadan da yaşamımızı devam ettirebildiğimizi gözlemlemiştir. İçinde bulunduğumuz Covid-19 sürecini evlerimizde geçirmemizi Ö1, Ö2 ve Ö4 insanın kendini keşfetmesi ve tanıması için iyi bir zaman olduğunu düşünürken Ö3 ise bu süre zarfında bireylerin kendilerinden çok ailelerine vakit ayırdığını ve insanların kendilerini ihmal ettiğini bildirmiştir. Diğer öğretmenlerimiz de teknoloji bağımlılığının fazlaca arttığını bildirmişlerdir. Ö5 ve Ö7 bu zamanlarda büyüklerimizin ihtiyaçlarını onlara ulaştırmak dışında evden dışarı çıkmamamız gerektiğini söylemektedir. Öğretmenlerimiz ziyaretlerin tamamen bittiğini insanların artık kendi iç dünyalarında yaşamaya başladıklarını söylemektedirler. Öğretmenlerimiz bu durum içerisinde sevinç ve üzüntülerimizi yakınlarımızla yeterli seviyede paylaşamamamızın özellikle kaygıyı arttırdığını düşünmektedir. Ayrıca Ö6 ve Ö8 bu durumun psikolojik sorunlara yol açabileceğini düşünmektedir. Covid-19 sürecinde sınırlı fiziksel alanlarda birlikte geçirilen uzun sürelerin, sosyal ilişkiler açısından kişilerarası şiddetin ve davranış bozukluklarının zaten sorunlu olan ilişkilerde artabileceği düşünülürken temeli sağlam ilişkilerde bir zarara yol açmayacağı konusunda öğretmenlerimiz hem fikirdirler. Ayrıca Ö10 şiddete meyilli olan bir insanın her durumda şiddet davranışını gösterebileceğini düşünmektedir. Öğretmenlerimiz bu zamanlarda oluşan olumsuzlukları bir nebze de olsa azaltabilmek içim bireylerin yeni hobiler edinebileceğini, kitap okuyup kendilerini geliştirebileceklerini, sosyal ilişkileri güçlendirme adına alternatif iletişim araçlarının kullanılabileceğini böylelikle toplumu ayakta tutan iletişim gibi önemli bir etkeni de güçlü tutabileceklerini önermektedirler.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda; öğretmenlerimize yönelttiğimiz Covid-19 salgınının sosyal ilişkiler üzerine etkisini belirlemek için yöneltilen her bir soru için ortalama değerlerin 4,70 ile 3,69 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 salgınının sosyal ilişkileri

etkilediğine yüksek oranda katıldıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Tablo 5' de görüldüğü gibi; öğretmenlerin Covid-19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisine yönelik algıları kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Gökmen, Bakan, Aras(2020) da kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre kaygı ve risk algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka araştırmada ise, salgının etkisiyle oluşan stres, anksiyete ve depresyon düzeylerindeki artışın kadın örneklemde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır(Bilge, Bilge 2020). Selamzade ve arkadaşları (2020) çalışmalarında; katılımcıların medeni durumlarına göre faktörler incelendiğinde duyarlılık konusunda evlilerin, bekârlara göre daha hassas davrandıkları ifade ediilmiştir. Bu çalışmalarla birlikte çalışmamızın bulguları cinsiyetin semptom artışı açısından bir risk olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Ancak çalışmamızda Covid-19 salgının sosyal ilişkileri etkilemesi ve oluşturduğu stres-kaygı durumuna yönelik algılarının erkeklerden fazla çıkmasının nedeni çalışmaya katılan öğretmenlerde kadın sayısının fazla olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi; öğretmenlerin yaş aralıklarına göre de anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler Covid-19 salgının sosyal ilişkileri daha fazla etkilediğini, kaygı, stres durumlarını tetiklediği sonucuna ulaşılmaktadır. Evli öğretmenlerin Covid 19 salgının sosyal ilişkiler üzerine etkisine yönelik algıları (X=4,26) bekar öğretmenlerden (X=4,17) daha yüksektir. Tablo 6 incelendiğinde evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere oranla Covid -19 salgınının sosyal ilişkileri daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Elde edilen sonuçlar ışığında Covid-19 salgınının öğretmenler üzerinde kaygı ve panik düzeyini artırdığı söylenebilir. Salgınla birlikte günlük rutinlerin ve ilişkilerin kıstlanmasının toplumsal ilişkileri derinden etkilediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Yavuz (2020) çalışmasında Covid-19'un insanların yaşamında derin ve kalıcı değişikliklere yol açacağını öngörmüştür. Bu sonuç çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Covid-19 salgınının sosyal ve psikolojik anlamda birçok etkisi ortaya çıkmaktadır (Yıldırım, 2020). Bu etkilerden bazıları insanların sosyal hayatını ve yakın ilişkilerini doğrudan etkilemektedir. Korku, kaygı, öfke gibi olumsuz duyguları tetiklemektedir. Tablo 11' de görüldüğü gibi anket sonuçlarımızda bu bilgiyi desteklemektedir. Anketimize katılan öğretmenlerden %43,6 'sı anlamlı sosyal ilişkilerden mahrum kalmak ya da sınırlı düzeyde yararlanabilmek bireylerdeki depresif belirtileri, kaygı belirtilerini ve yalnızlık hislerini artırdığını düşünmektedir.

Anket ve bireysel görüşme sonuçlarımıza göre öğretmenlerimizin günlük yaşam rutinleri Covid-19 salgını ile değişmiştir. Bu durum ankete katılan öğretmenlerin %65.9' u tamamen katılıyorum demektedir. Ankete katılan öğretmenlerden % 69.1 'i Covid-19 sürecinde akraba, ebeveyn, komşu vb ziyaretleri sıklığının azaldığını belirtmektedir. Akraba, eş, dost görüşmelerine ara verilmiş her türlü ziyaretten uzak kalınmış, sosyal aktiviteler yerini ev aktivitelerine bırakmıştır. Anketimize katılan öğretmenlerin %80,5'i Covid-19 sürecinde yapılan ebeveyn, akraba, komşu ziyaretleri sırasında fiziksel temas(kucaklaşma, tokalaşma, el öpme vb.) davranışlarından tamamen uzaklaştıklarını belirtmektedir. Bu veriler de bize açıkça gösteriyor ki, Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan tokalaşma, sarılma, yakın durma gibi kültürel unsurlar giderek unutulmaya başlanacaktır. Bu durum kendine has pek çok özelliğe sahip olan Türk toplumunun kültürel özellikleri ile çelişmektedir (İnce ve Yılmaz,2020). Taştan (2020) de Covid-19 süreciyle birlikte sosyal ilişkilerin uzaktan yürütülmeye başlandığını ve pek çok sosyal yaşantıya ara verilmek zorunda kalındığını ortaya koymuştur. Anket ve görüşme sonuçlarımız da bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Bireysel görüşme yapılan öğretmenlerimiz azalan ziyaretler ve görüşme sıklığının aile bağlarında zayıflamaya neden olabileceğini belirmektedirler. Koçak ve Harmancı (2020) çalışma sonuçlarına göre de salgın insanlar arasındaki sosyal ilişkileri olumsuz etkileyerek aile bağlarının gücünü tehdit etmektedir. Öyle ki, bu süreçte hastalığın yayılmasının önlenmesinde hayati öneme sahip birçok uygulama (her türlü ziyarete ve etkinliğe ara verme, fiziksel temastan kaçınma vb.) Türk toplumunun kültürel değerleriyle çelişmektedir. Sosyal ve dinamik değerlerimizi kaybettiren Covid-19 süreci sosyal ilişkilerimizi kopma noktasına getirmektedir. Bu sebep insanlar; virüsün etkisini,

sağlık açısından ve bunun yanında yaşadığı sosyal çevreden sosyal ilişkileri koparak ve belki de yalnızlaşarak hissetmektedir (Nar, 2020).

Baymur (1990) ' a göre insan toplum içine doğar ve bütün yaşamı boyunca toplumu oluşturan kişilerle bir etkileşim içine girer. Bu etkileşim de iletişim yoluyla kurulur. İletişim için kurulan sosyal ilişkiler çok önemlidir. İnsan ilişkilerinin etkileri yaşamımızın sağlıklı, başarılı, verimli ve mutlu olması toplumda kurduğumuz, kuracağımız ilişkilere yani insan ilişkilerine bağlı olmaktadır(Özoğlu, 1978).

Yapılan bazı araştırmalar büyük riskleriyle gelen Covid-19 salgını sonrasında üç temel öngörüden söz etmektedir. Bunlar, "salgının sadece sağlık sistemini değil, yaşamın bütün boyutlarını etkileyeceği"; "salgın sonrasında hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağı" ve "yeni normallerle yaşamaya devam edileceği" öngörüleridir (Karakaş, 2020). Bu öngörülerin getireceği yeni arayışlarla birlikte birçok hususun sorgulanması ve sorgulamalar sonucunda da birçok şeyin değişime uğrayacağı aşikârdır. Covid-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisini, sosyal ilişkiler bağlamında incelemeyi hedefleyen bu çalışma da, Covid-19 sürecinin gerekliliklerinin sosyal ilişkileri zayıflattığını bu zayıflamanın farklı alanları da etkileyerek daha büyük toplumsal sorunlara yol açabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, Covid-19 salgını nedeniyle öğretmenlerin sosyal hayatı, yakın ilişkileri, etkilenmiş, yaşam rutinleri değişmiştir (Hatun, Dicle, Demirci 2020). Salgın riski öğretmenlerde korku, kaygı, öfke gibi olumsuz duyguları tetiklemiştir. Yalnızlık duygusunu artırmıştır. Evde dar bir alanın getirdiği sosyal izolasyonun gündelik yaşantılarını farklı doğrultulara sürüklediği yapılan anket ve bireysel görüşme sonuçlarına göre ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca Covid-19 salgınının yukarıda bahsedilen olumsuz sonuçlarının yanı sıra katılımcıların hayatında olumlu değişimlere de yol açtığı görülmüştür(Hatun, Dicle, Demirci 2020). Anketimize katılan öğretmenlerin %56,3 'ü ara vermek zorunda kaldığınız sosyal yaşantıların yerini, evde yeni hobilerin keşfedilmesi, mutfakta daha fazla zaman geçirilmesi, sanal alemde fazlaca vakit harcanması, uzaktan eğitim araçlarını tanıma ve uygulama gibi etkinlikler aldığına tamamen katılmaktadırlar.

Anket sonuçlarımız dar fiziksel alanın olumsuz getirilerinin de olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin %31' i tamamen, %30,7 'si çoğunlukla Covid -19 sürecinde sınırlı fiziksel alanlarda birlikte geçirilen uzun sürelerin, sosyal ilişkiler açısından kişilerarası şiddeti ve davranış bozukluklarını artırabileceğini düşünmektedir. 'Ergönen (Aktaran: Aşkın, Bozkurt, Zeybek, 2020) Covid-19 salgını ile gelen sosyal izolasyon ve karantina süreçleri sonrasında bireyler aileleri ile evde daha fazla vakit geçirmeye başlamışlardır. Sosyal izolasyon her ne kadar enfeksiyon kontrolünü sağlama hususunda etkili bir politika olsa da ciddi sosyal, psikolojik, ekonomik ve toplumsal sonuçları beraberinde getirmesi nedeniyle aile içi şiddeti ve alkol kullanımını artırdığı tespitini yapmaktadır.

Ayrıca bulgularımız Covid-19 salgınına dair öğretmenlerin Sosyal ilişkilerin azalmasına yönelik duruma ilişkin görüşlerinin ve tepkilerin belirlenmesine katkı sağlayarak toplum sağlığı için alınacak tedbirlerin tespit edilmesine katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Katılımcıların çoğunun kadın olması eğitim düzeyinin yüksek olması çalışmamızı kısıtlı kılmaktadır. Bu sebeple Covid-19 salgınının sosyal ilişkiler üzerindeki etkilerini ve neden olduğu değişimleri anlayabilmek için daha ayrıntılı araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda gelecekteki araştırmalarda Covid-19 öncesi ve sonrasında toplumun bu süreçten ne ölçüde etkilendiğini incelemek amacıyla karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmelidir.

5.ÖNERİLER

Elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Okullarımızda öğrencilerimiz için yürütülen rehberlik faaliyetlerinin Covid-19 gerçeğini, sosyal boyutlarını, oluşturduğu etkileri göz önünde bulundurarak daha etkili şekilde yürütülmesi, işlevsel hale getirilmesi yararlı olabilecektir.

- Covid 19 salgını konusunda öğrencilerin ya da öğretmenlerin merak ettikleri sorular belirlenip bu soruların cevaplandırılmasına yönelik broşür ve kitapçıkların hazırlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

- Okullarımızda kişiler arası sosyal ilişkileri geliştirecek etkinliklere yer verilebilir. İnsan ilişkileri konulu dersler, etkinlikler anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise müfredat programına yerleştirilebilir

- Sosyal problemler belli bir süreçte gelişip yaygınlaşacağı için problemi tanıma, çözümleme ve önleme noktasında geç kalınmamalıdır.

- Bilim kurulunun sağlık açısından desteklerine sosyal ve psikolojik alanlar da dâhil edilebilir.

- Toplumlarda zor zamanları aşabilmek için, dayanışma, yardımlaşma, iş birliği ve güven duygusu çok önemlidir. Bu sebeple toplumumuzda bu duyguları ön plana çıkaracak faaliyetler düzenlenebilir.

- Covid-19 oldukça yeni bir hastalık olmakla birlikte bir süre daha etkisinin devam edeceği göz önünde bulundurulduğunda, insanların psikolojik sağlığının korunmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca salgının sosyal boyutunun farklı demografik özellik taşıyan gruplar ile daha büyük örneklemlerde çalışılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

6.KAYNAKLAR

Aşkın, R., Bozkurt, Y. ve Zeybek, Z. (2020).Covid-19 Pandemisi Psikolojik Etkileri ve Terapötik Müdahaleler . *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Covid-19 Sosyal Bilimler Özel Sayısı Yıl:19 Sayı:37 Bahar (Özel Ek) s.304-318*

Baymur, F.(1990).Çağımızda Artan İnsan İlişkileri ve Bu Hususun Eğitimde Dikkate Alınması. *Türk Psikolojik Ve Rehberlik Dergisi.cilt 1 ,sayı 1, s. 16-26.*

Bilge, Y.ve Bilge, Y. (2020). Koronavirüs salgını ve sosyal izolasyonun Psikolojik Semptomlar Üzerindeki Etkilerinin Psikolojik Sağlamlık ve Stresle Baş Etme Tarzları Açısından İncelenmesi . *Klinik Psikiyatri Dergisi* (1), (38-51)

Gökmen, B.D., Bakan, A.B, ve Aras, G.N.(2020). Kovid-19 Pandemisine Yönelik Algı Ve Duyguların İncelenmesi. *EJONS ınternational journal on mathematic, engineering and natural sciences. Year 4 (2020) Vol:15* ISSN 2602 – 4136

Hatun, O., Dicle, A. N. ve Demirci, İ. (2020). Koronavirüs Salgınının Psikolojik Yansımaları ve Salgınla Başa Çıkma. *Turkish Studies, 15*(4), 531-554. . https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44364

İnce, M. ve Yılmaz, M. (2020). Olağanüstü Olayların Sosyal Yaşam ve Kültürlere Etkisi; Covid-19 Salgınının Türk Kültürüne Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD), 6 (2), Kış, s. 552-571.*

Karakaş M. (2020). Covid-19 Salgınının Çok Boyutlu Sosyolojisi ve Yeni Normal Meselesi. *İstanbul Üniversitesi sosyoloji dergisi 40(1): 541–573*

Koçak, Z. ve Harmancı, H. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Ailede Ruh Sağlığı. *Karatay sosyal araştırmalar dergisi, (5), 183-207*

Nar, M. Ş. (2020). "Covıd-19 Salgını ve Dönüşümün Etkisi Şimdi ve Sonrası", İmgelem, 4 (7): 363 - 382.

Özoğlu, S.Ç.(1978). İnsan İlişkileri Ve Öğrenci. *Eğitim ve Bilim Dergisi.cilt 2, sayı 12*, ISSN: 1300-1337.Polis Akademisi Yayınları .(2020).Kovid-19 Salgını ve Sonrası Psikolojik ve Sosyolojik Değerlendirmeler 2020 ISBN: 978-605-7822-35-2. Rapor No: 35.Ankara

Öztürk, C. Yüksek İhtisas Üniversitesi (2020). Covid-19 'un Bireyler ve Toplum üzerindeki Psikolojik etkileri 2020, https://yuksekihtisasuniversitesi.edu.tr/uploads/docs/corona/1588943216_

Selamzade, F., Korkmazer, F., Bostan, S. ve Yusifbeyli, G.(2020). COVID-19 Pandemisinin Toplum Üzerine Etkisi: Azerbaycan Örneği. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi,(2):278-87.*

Tavşancıl, E.(2006).Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Hasan A.(2015). Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert -Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; (30): 186-203*Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları (2020) COVID-19 Küresel Salgın Değerlendirme Raporu 2020. TDV Yayın Matbaacılık,Ankara

Yavuz K.(2020).Covid-19 Salgınının Sosyal Politikanın Geleceği Üzerine Etkileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 7, Sayı: 45, S. 181-193*

Yıldırım, S. (2020). Salgınların Sosyal-Psikolojik Görünümü: Covid-19 (Koronavirüs) Pandemi Örneği. Turkish Studies, 15(4), 1331-1351 https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43585

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ETKİLİ İLETİŞİM ÖZYETERLİK ALGILARI

Burcu AKKAYA[1]

[1]Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, 0000-0002-4571-9065

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının etkili iletişim özyeterlik algılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda; öğretmen adaylarının etkili iletişim bilişsel-duyuşsal-psikomotor özyeterlik algı düzeylerinin ne olduğu, ayrıca bu algı düzeyleri arasında cinsiyete, öğrenim gördüğü sınıfa, kardeş sayısına, üniversiteye başlamadan önce yaşadığı yerleşim birimine ve kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık olup olmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma sorularına pozitivist paradigmanın öngördüğü nicel araştırma yaklaşımıyla cevap aranmıştır. Bunun yanında araştırma, tarama modellerinden nedensel karşılaştırma modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın hedef evrenini Eskişehir ili kamu üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları, örneklemini ise kolay örnekleme tekniğiyle seçkisiz olarak belirlenen 270 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri iki bölümden oluşan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Formun ilk bölümünde demografik bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümünde ise Yahşi ve Aydın (2020) tarafından geliştirilen "Etkili İletişim Becerileri Özyeterlik Envanteri" maddeleri yer almaktadır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının etkili iletişim bilişsel-duyuşsal-psikomotor özyeterlik algılarının 'iyi' düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının etkili iletişim bilişsel özyeterliğe ilişkin 'karşısındakini işitmekten çok, anlamaya çalışabilme', duyuşsal özyeterliğe ilişkin 'kurulan iletişimle güvenilir biri olduğuna inandırabilme', psikomotor özyeterliğe ilişkin 'dinlerken konuşmacılara yeterince zaman ayırabilme' algı düzeyleri görece daha yüksektir. Öğretmen adaylarının etkili iletişim bilişsel özyeterliğe ilişkin 'karşısındakini iletişim sorunu yaşandığında uygun bir biçimde çözebilme', duyuşsal özyeterliğe ilişkin 'istenmedik bir sorunla karşılaşıldığında onu yönetebilme', psikomotor özyeterliğe ilişkin 'endişe etmeden iletişim kurabilme' algı düzeyleri görece daha düşüktür. Katılımcıların etkili iletişim bilişsel-duyuşsal-psikomotor özyeterlik algıları; cinsiyet, öğrenim gördüğü program, kardeş sayısı, üniversiteye başlamadan önce yaşadığı yerleşim birimi ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Bunun yanında; etkili iletişim bilişsel ve psikomotor özyeterlik algıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermezken, duyuşsal özyeterlik algıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. Buna göre; üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının etkili iletişim duyuşsal özyeterliğine ilişkin algıları dördüncü sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlik mesleği etkileşimin ve iletişimin yoğun olduğu mesleklerden biridir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin genel alan yeterlikleri (mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler) ile özel alan yeterlikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerden etkili iletişim becerileriyle donanmış ve etkili iletişime yönelik yöntem ve teknikleri kullanabilir olmaları beklenmektedir. Buradan hareketle hizmet öncesi eğitimlerde etkili iletişim konularına daha çok değinilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının etkili iletişim becerilerini geliştirecek dersleri içerecek şekilde yapılandırılması ve uygulamalı olarak bu derslerin yürütülmesi faydalı olacaktır.

Anahtar kelimeler: Etkili iletişim, etkili iletişim özyeterliği, öğretmen adayları

ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE KORUYUCU DAVRANIŞLAR İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

MIDDLE SCHOOL 5TH GRADERS OPINIONS ABOUT ENVIRONMENTAL PROTECTIVE BEHAVIORS

Zeynep EĞİNCİ

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Fen Bilimleri, 0000-0001-6756-9398

Özet

Çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin çevre koruyucu davranışları nasıl tanımladıkları, anlamlandırdıkları buna ait farkındalıkları ve düşüncelerinin neler olduğu araştırılıp, çevre koruyucu davranışlar ile ilgili yanlış ve eksik bilgilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul' da bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 23 kız, 44 erkek öğrenciden oluşan toplam 67, 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri için çevre koruyucu davranışlar ile ilgili 7 açık uçlu maddeden meydana gelen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yapılmıştır. Toplanan veriler ışığında ilk olarak kodlar, ardından bunlardan oluşan temalar belirlenmiş ve bunların frekansları hesaplanarak tablolaştırılmıştır.

Öğrencilerin çevre koruyucu davranışlar ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgularda: birinci soru için iki tema 11 kod, ikinci soru için 4 tema 24 kod, üçüncü soru için iki tema17 kod, dördüncü soruda iki tema 17 kod, beşinci soruda iki tema 25 kod, altıncı soruda üç tema 26 kod, yedinci soruda iki tema 27 kod oluştuğu görülmüştür.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre öğrenciler, çevre koruyucu davranışları olumlu çevre davranışları, çevreye zarar verici davranışları ise olumsuz çevre davranışları olarak açıklamaya çalışmışlardır. Ancak öğrencilerin geri dönüşüm ve kaynakların tasarruflu kullanılması hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çevre koruyucu davranışların öğrenilmesinde en çok anne, baba ve öğretmenler etkili görülmüşken, dijital kaynakların etkileyici bir iz bırakmadığı söylenebilir. Öğrencilerin çoğu çevre koruyucu davranış sergilediklerini belirtirken, bazı öğrenciler yaşlarının küçük ve zamanlarının olmamasını bu davranışları sergilememelerine sebep göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Çevre, çevre bilinci, çevre koruyucu davranış

Abstract

In this study, the definition of environmental protection behaviours of 5th graders, their awareness and thought about this subject was investigated. Also, their incorrect and incomplete information about environmental protective behaviours were determined.

In the study, phenomenology pattern was used which is one of the qualitative research methods . Twenty-three girls and 44 boys (a total of 67 5th graders) attending at a public school in İstanbul in the 2021-2022 academic year were the participants of this study. As a data collection tool, an interview form consisting of 7 open-ended items related to environmental protective behaviors was used in order for students to express their thoughts comfortably. Content analysis was carried out to analyze the data obtained First, the codes, then the themes consisting of these were determined and their frequencies are calculated and tabulated.

In the findings it is obtained that the students' answers to the questions about environmental protective behaviors:2 themes and 11 codes for the the first question,4 themes and 24 codes for the second question,2 themes and 17 codes for the third question,2 themes and 17 codes for the fourth question, 2 themes and 25 codes for the fifth question,3 themes and 26 codes for the sixth question,2 themes and 27 codes for the seventh question has been formed.

According to the results of the analysis obtained, the environmental protective behaviors of the students and their positive environmental behaviors, they have tried to explain environmentally harmful behaviors as negative envionmental behaviors. However, it has been concluded that the students do not have sufficient knowledge about recycling and efficient use of resourcescontrary to popular belief while mothers, fathers and teachers were considered to be the most effective in learning environmental protective behaviors, it can be said that digital resources do not leave an impressive mark. While most of the students stated that they exhibited environmentally protective behavior, some students have shown that their young age and lack of time are the reasons why they do not exhibit these behaviors.

Keywords: Environment, environmental awareness, environmental protective behavior

1.GİRİŞ

Tüm canlı ve cansızların karşılıklı olarak birbiriyle etkileşim halinde bulunduğu ortam çevre olarak tanımlanmaktadır (Özgün,2019). Çevre ile en çok etkileşim halinde bulunan insanların artan ihtiyaçları, sanayinin ve endüstrinin gelişmesi, üretimin ve bununla birlikte tüketimin hızlı olmasına neden olmuştur. Bu etkiler zamanla çevrenin dengesini bozmaya ve çevreyi oluşturan tüm varlıkları etkileyen çevre sorunlarına yol açmaya başlamıştır (Güven ve Aydoğdu,2012; Irmak Kazazoğlu ve Erkal,2022). Zamanla görülen nüfus artışı, düzensiz şehirleşmeyle de doğal denge bozulmuş ve doğal kaynakların tüketimini hızlandıran bir etki oluşturmuştur (Peker ve Ceylan,2020). Çevre sorunlarının etkileri sadece bir bölgede değil tüm Dünya'daki canlıları etkilemektedir. Global olan çevre sorunlarına çözüm yolları bulmak, doğal dengeyi korumak için bilinçli, duyarlı sorumluluk sahibi bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için çevre eğitimine ihtiyaç vardır (Dalyan ve Uzun,2021; Ertürk,2017). Çevre eğitimi ile kişilerde sadece çevreyle ilgili bilgi edinmeleri değil, olumlu tutumlar ve kalıcı davranış değişiklikleri edinmeleri amaçlanmaktadır. Çevre eğitimi almış kişiler, çevre sorunlarını fark eden, sorunlar için uygun çözüm yolları bulan çevre okuryazarı bireylerdir (Yazıcı ve Utkugün,2019). Çevre okuryazarı bireyler, çevre koruyucu davranışlar sergileyerek çevrenin iyileşmesini, korunmasını, kaynakların daha uzun süre kullanılmasını sağlayacaktır (Tanık Önal, Kılınç ve Saraçoğlu,2020). Kaynakları tasarruflu kullanmak, fidan dikmek, toplu taşıma tercih etmek, çevre koruyucu projeler tasarlayıp etkinliklere katılmak, geri dönüşüme katkı sağlamak çevre koruyucu davranışlarından bazılarıdır. Çevre koruyucu davranışları iyi anlamak ve bilmek çevre problemleriyle karşı karşıya gelindiğinde uygun olan davranışın bilinçli olarak sergilenmesini sağlayacaktır (Atik ve Doğan ,2018).

Gelecek nesillere yaşanılabilir bir çevre bırakmak için onun sahibi olacak çocuklara, çevre koruyucu davranışlar öğretilmeli, çevre bilinci kazandırılmalıdır. Bilişsel olarak çevre bilincinin gelişmesi ilköğretim dönemlerinde başlamaktadır (Peker ve Ceylan,2020). Çocukların erken yaştaki çevre sevgisi, olumlu tutumları, farkındalıkları, çevre koruyucu davranışları çevre problemlerine karşı daha iyi çözüm üretmelerini sağlayacaktır (Dalyan ve Uzun,2021). Ortaokul öğrencileri ile ilgili yapılan çalışmalarda daha çok çevre eğitimi, çevre ile ilgili tutumlar üzerinden çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Soğukpınar ve Karışan Korucu, 2020; Artun, Artun ve Okur,2015; Demir ve Yalçın,2014) Bu çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin çevre koruyucu davranışları nasıl anlamlandırdıkları, nasıl tanımladıkları, çevre koruyucu davranışlara ait farkındalıklarının, düşündüklerinin neler olduğu araştırılmıştır. Böylelikle çevre bilinci oluşması beklenen öğrencilerden bunun yansıması olan çevre koruyucu davranışlar hakkındaki mevcut bilgileri elde edilmek istenmiştir. Çalışmada öğrencilerin çevre koruyucu davranışlar hakkındaki eksik, yanlış bilgilerin

belirlenebilmesinin alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada araştırma sorusu:

Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin çevre koruyucu davranışlara yönelik görüşleri nasıldır?

olarak belirlenmiştir.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırma deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, olgubilim deseni (fenemoloji) tercih edilmiştir. Kişilerin hayatlarında olgulara yönelik yaşanmışlıklar olup detaylı ve etraflıca anlamlandıramadığı bu olgulara, olgubilim tarafından yoğunlaşmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

2.2. Çalışma grubu

2021-2022 eğitim –öğretim yılı İstanbul Bahçelievler' de bulunan orta düzeyde sosyokültürel yapıya ve akademik başarıya sahip olan bir devlet okulunun 5. sınıfında (3 farklı şubede) okuyan 67 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda, 23 kız, 44 erkek öğrenci bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Öğrencilerin araştırmada olgulara yönelik düşüncelerini ve başlarından geçmiş olan olayları daha etkili bir şekilde sunmaları için veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Çevre koruyucu davranışlar ile ilgili gerekli alan taraması yapıldıktan sonra yazılan açık uçlu sorular uzman görüşüne sunulmuş alınan dönütlerden sonra yapılan düzeltmeler ile 7 maddeden oluşan nihai halini almıştır. Görüşme formunda yer alan bazı sorular "Sence çevre koruyucu davranış ne demektir?, Çevre koruyucu davranışlara örnek verebilir misin?, Çevre koruyucu davranışlar neden önemlidir?, Çevre koruyucu davranışlar kimden/ nereden öğreniyor örnek alıyorsun?" şeklindedir. Görüşme formu "Çevre Koruyucu Davranışlar" ile ilgili 7 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır**.** Görüşme formu uygulanmadan önce öğrencilere çalışma ile ilgili bilgi verilmiş ve ardından kendilerinden görüşme formunda yer alan soruları, içtenlikle, istedikleri şekilde cevaplamaları istenmiştir. Verilerin toplanma süreci her şube için ayrı zamanlarda olacak şekilde bir ders saati (40 dakika) sürmüştür.

2.4. Veri Analizi

Görüşme formlarının uygulamaları yapıldıktan sonra elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi gözlemlerden elde edilen bilgilerin çözümlenmesinde kullanılan bir tekniktir. Belli başlı kurallar çerçevesinde kodlamalar yapılarak bir yazının bazı kelimeleri anlaşılır biçimde daha küçük parçalara ayrılıp tekrarlanabilir şekilde düzenlenmesi içerik analizi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

Görüşme formlarından toplanan verilere göre her soru için önce kodlar ardından bu kodların temsil ettiği temalar belirlenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda kodların frekansları hesaplanmış ve tablo halinde belirtilmiştir.

3.BULGULAR

Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin Çevre koruyucu davranışlar ile ilgili açık uçlu araştırma sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara bu kısımda yer verilmiştir.

Öğrencilere sorulan 1. soruda "Sence çevre koruyucu davranış ne demektir?" yer almaktadır. Soruya verilen cevapların dağılımını içeren frekans tablosu Tablo1 de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin "Sence çevre koruyucu davranış ne demektir?" sorusuna verdikleri yanıtlara ait frekans değerleri

	TEMA	KOD	f
1.SORU	OLMASI GEREKENLERİ ÖN PLANA ÇIKARAN AÇIKLAMALAR	Çevreyi Korumak	20
		İnsanları Uyarmak	11
		Çevreyi Temiz Tutmak	7
		Geri Dönüşüme Katkı Sağlamak	5
		Duyarlı Olmak	3
		Çevreyi-Doğayı Sevmek	2
		Proje Hazırlamak	2
		Saygılı Olmak	1
	OLMAMASI GEREKENLERİ ÖN PLANA ÇIKARAN AÇIKLAMALAR	Yerlere Çöp Atmamak	18
		Çevreye Zarar Vermemek	6
		Doğayı/Çevreyi Kirletmemek	5

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin soru hakkındaki yanıtlarının olması gerekenleri ön plana çıkaran açıklamalar ve olmaması gerekenleri ön plana çıkaran açıklamalar olmak üzere iki tema altında toplandığı, birinci temanın sekiz kod, ikinci temanın üç koddan oluştuğu görülmektedir. Çevreyi korumak (f:20) ve insanları uyarmak (f:11) olması gerekenleri ön plana çıkaran açıklamalar arasında en büyük frekansa sahip kodlarken, saygılı olmak (f:1) en küçük frekansa sahip koddur. Yerlere çöp atmamak(f:18) en büyük, doğayı/çevreyi kirletmemek (f:5) en küçük frekanslı, olmaması gerekenleri ön plana çıkaran açıklamalar temasındaki kodlardır.

Öğrencilere sorulan 2. soruda "Çevre koruyucu davranışlara örnek verebilir misin?" yer almaktadır. Soruya verilen cevapların dağılımını içeren frekans tablosu Tablo2 de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin "Çevre koruyucu davranışlara örnek verebilir misin?" sorusuna verdikleri yanıtlara ait frekans değerleri

2.SORU	TEMA	KOD	f

	ATIKLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR	Yere Çöp Atmamak	26
	BİLİNÇLENDİRMEYE YÖNELİK DAVRANIŞLAR	Çöpleri Çöp Kutusuna Atmak	17
		Çevredeki Çöpleri Toplamak	11
		İnsanları Uyarmak	10
		Ateş Söndürmek	8
		Ağaçlara Zarar Vermemek	6
		Fidan/ Ağaç Dikmek	4
		Bitkilere Zarar Vermemek	3
		Düzenli Olmak	2
		Proje Hazırlamak	2
		Denizleri Kirletmemek	2
		Çevreyi Temizlemek	2
		Hayvanları Korumak	2
		Bilinçlendirmek	2
		Yerlere Tükürmemek	2
		Ormanları Kirletmemek	2
		Bilinçli Tüketici Olmak	1
		Temiz Olmak	1
		Çevre Koruyucu Olmak	1
		Duyarlı Olmak	1
	GERİ DÖNÜŞÜME YÖNELİK DAVRANIŞLAR	Geri Dönüşüme Katkı Sağlamak	10
	TASARRUFLU OLMAYA YÖNELİK DAVRANIŞLAR	İsraf Etmemek	3
		Yeniden Kullanım	1
		Suyu Açık Bırakmamak	1

Tablo 2 incelediğinde öğrencilerin verdiği cevapların dört tema altında toplandığı ve atıklara yönelik davranışlar temasında bir kod, bilinçlendirmeye yönelik davranışlar teması altında 19 kod, geri dönüşüme yönelik davranışlar temasında bir kod, tasarruflu olmaya yönelik davranışlar temasında 3 kod oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin çevre koruyu davranışlar ile ilgili verdiği örneklerde en çok yere çöp atmamak (f:26), çöpleri çöp kutusuna atmak (f:17), çevredeki çöpleri toplamak (f:11), insanları uyarmak (f:10) ve geri dönüşüme katkı sağlamak (f:10) kodları olduğu görülmektedir. Bilinçli tüketici olmak (f:1), temiz olmak (f:1), çevre koruyucu olmak (f:1), duyarlı olmak (f:1), yeniden kullanım (f:1) ve suyu açık bırakmamak (f:1) sıklığı en az bulunan kodlardır.

Öğrencilere sorulan 3. soruda "Çevreye zarar veren davranış ne demektir?" yer almaktadır. Soruya verilen cevapların dağılımını içeren frekans tablosu Tablo3 de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin "Çevreye zarar veren davranış ne demektir?" sorusuna verdikleri yanıtlara ait frekans değerleri

	TEMA	KOD	F
3.SORU	BİREYSEL DEĞERLERE ODAKLANARAK VERİLEN CEVAPLAR	Kötü Davranışlar Sergilemek	10
		Umursamazlık	5
		Duyarsızlık	3
		Saygısızlık	2
		Düzen Bozmak	2
		Kurallara Uymamak	1
		Bilinçsiz Davranmak	1
	ÇEVRESEL DEĞERLERE ODAKLANARAK VERİLEN CEVAPLAR	Çevreyi Doğayı Kirletmek	23
		Çevreye Zarar Vermek	12
		Çöpleri Yere Atmak	12
		Ormanlara Zarar Vermek	3
		Hayvanlara Zarar Vermek	2
		Ateşi Söndürmemek	2
		Ağaçlara Zarar Vermek	1
		Orman Yangınlarına Sebep Olmak	1
		Geri Dönüşüm Yapmamak	1
		Çevreyi Sevmemek	1

Tablo 3 incelendiğinde 3. soru bireysel ve çevresel değerlere odaklanarak verilen cevaplar olmak üzere iki temadan oluşmuştur. Bireysel değerlere odaklanarak verilen cevaplar temasında 7 kod, çevresel değerlere odaklanarak verilen cevaplar temasında 10 kod oluşmuştur. Çevreyi doğayı kirletmek (f:23), çevreye zarar vermek (f:12), çöpleri yere atmak (f:12) ve kötü davranışlar

sergilemek (f:10) kodları en büyük frekansa sahip kodlardır. Öğrencilerin bu soru için verdikleri yanıtlara bakıldığında çoğunluğunun çevresel değerler üzerinde daha çok yoğunlaştığı söylenebilir. Kurallara uymamak (f:1), bilinçsiz davranmak(f:1), ağaçlara zarar vermek (f:1), orman yangınlarına sebep olmak (f:1), geri dönüşüm yapmamak (f:1) ve çevreyi sevmemek(f:1) kodları öğrenciler tarafından en az sayıda verilen örneklerdir.

Öğrencilere sorulan 4. soruda "Çevreye zarar veren davranışlara örnek verebilir misin?" yer almaktadır. Soruya verilen cevapların dağılımını içeren frekans tablosu Tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin "Çevreye zarar veren davranışlara örnek verebilir misin?" sorusuna verdikleri yanıtlara ait frekans değerleri

	TEMA	KOD	f
4.SORU	CANLIYA ZARAR VEREN DAVRANIŞLAR	Orman Yangınlarına Sebep Olmak	11
		Ağaçlara Zarar Vermek	9
		Bilinçsizlik	2
		Hayvanlara Zarar Vermek	2
	CANSIZA ZARAR VEREN DAVRANIŞLAR	Çöpleri Yere Atmak	36
		Doğayı Kirletmek	10
		Suları Kirletmek	8
		Atıkları Çöpe Atmamak	4
		Ormanlara Zarar Vermek	3
		Çevreye Zarar Vermek	3
		Ateş Söndürmemek	3
		Pilleri Yere Atmak	2
		İsraf Etmek	2
		Filtre Takmamak	2
		Çevreye Zarar Verenleri Uyarmamak	1
		Havayı Kirletmek	1
		Çevreyi Önemsememek	1

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin verdikleri örneklerin canlıya zarar veren davranışlar ve cansıza zarar veren davranışlar olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Canlıya zarar veren davranışlar ile ilgili 4 kod, cansıza zarar veren davranışlar ile ilgili 13 kod oluşmuştur. Öğrencilerin birçoğunun verdiği örnekler, çöpleri yere atmak (f:36), orman yangınlarına sebep olmak (f:11), doğayı kirletmek (f:10) ve ağaçlara zarar vermek (f:9) kodları olurken, en az verdikleri örneklerin çevreye zarar verenleri uyarmamak (f:1), havayı kirletmek (f:1) ve çevreyi önemsememek (f:1)

olmuştur. Verilen cevaplardaki örneklerin daha çok cansıza zarar veren davranışlar üzerinden olduğu söylenebilir.

Öğrencilere sorulan 5. soruda "Çevre koruyucu davranışlar neden önemlidir?" yer almaktadır. Soruya verilen cevapların dağılımını içeren frekans tablosu Tablo5 de verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin "Çevre koruyucu davranışlar neden önemlidir?" sorusuna verdikleri yanıtlara ait frekans değerleri

	TEMA	KOD		f
5.SORU	CANLILARIN GELECEĞİ İÇİN	BİREYİN GELECEĞİ İÇİN	Sağlıklı Olmak İçin	4
			Nefessiz Kalmamak İçin	4
			Güzel Hayat İçin	3
			Uzun Yaşam İçin	1
			İyi Yaşam İçin	1
			Mutlu Yaşam İçin	1
			Yiyeceksiz Kalamamak İçin	1
			Oyun Alanı İçin	1
		TOPLUMUN GELECEĞİ İÇİN	Gelecek İçin	6
			Düzen İçin	2
			Doğadan Yararlanmak İçin	1
	ÇEVRENİN GELECEĞİ İÇİN	Temiz Çevre İçin		14
		Doğanın Kirlenmemesi İçin		10
		Kötü Koku Olmaması İçin		7
		Yaşanılabilir Çevre İçin		6
		Oksijen İçin		5
		Hava Kirlenmesini Önlemek İçin		4
		Canlılara Zarar Vermemek İçin		3
		Canlıların Yaşamı İçin		3
		Kuraklık Olmaması İçin		1
		Canlılara Umut Olması İçin		1
		Su İçin		1
		Çevreye Zarar Vermemek İçin		1

		Kötü Görüntü Olmaması İçin	1
		Ağaçların Büyümesi İçi	1

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar, canlıların geleceği için ve çevrenin geleceği için şeklinde iki tema altında toplanmıştır. Canlıların geleceği için temasındaki cevaplar kendi arasında bireyin geleceği için ve toplumun geleceği için şeklinde alınmış olup 11 koddan, çevrenin geleceği için teması 14 koddan oluşmuştur. Temiz çevre için (f:14), doğanın kirlenmemesi için (f:10), gelecek için (f:6) cevapları en büyük frekanslı cevaplar arasındayken, uzun yaşam için(f:1), iyi yaşam için (f:1), mutlu yaşam için (f:1), yiyeceksiz kalmamak için (f:1), oyun alanı için (f:1), doğadan yararlanmak için (f:1), kuraklık olmaması için (f:1), canlılara umut olması için (f:1), su için (f:1), çevreye zarar vermemek için (f:1),kötü görüntü olmaması için (f:1) ve ağaçların büyümesi için (f:1) en küçük frekanslı cevaplar olmuştur.

Öğrencilere sorulan 6. soruda "Sen çevre koruyucu davranışlarda bulunuyor musun? Evet ise neler yapıyorsun? Hayır ise neden?" yer almaktadır. Soruya verilen cevapların dağılımını içeren frekans tablosu Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin "Sen çevre koruyucu davranışlarda bulunuyor musun? Evet ise neler yapıyorsun? Hayır ise neden?" sorusuna verdikleri yanıtlara ait frekans değerleri

	TEMA	KOD		f
6.SORU	EVET	MEVCUT KAYNAKLARI KORUMAYA YÖNELİK DAVRANIŞLAR	Çöpleri Çöp Kutusuna Atmak	11
			Çevredeki Çöpleri Toplamak	11
			Çevredeki İnsanları Uyarmak	8
			Yere Çöp Atmamak	6
			Ağaçlara Zarar Vermemek	4
			Kurallara Uymak	3
			Çimleri-Çiçekleri Ezmemek	2
			Poster Hazırlamak	1
			Ateş Söndürmek	1
			Proje Tasarlamak	1
			Doğayı Kirletmemek	1
			Ağaçları Sulamak	1
			Suları Kirletmemek	1
			Özen Göstermek	1
			Temizlemek	1
			Yemek Atıkları ile Canlı Beslemek	1

		GERİ DÖNÜŞÜM	Geri Dönüşüm	11
			Kağıtları Geri Dönüşüm Kutusuna Atmak	3
			Plastikleri Geri Dönüşüm Kutusuna Atmak	2
			Plastik Kapak Toplamak	1
		TASARRUFLU OLMA	Suyu İsraf Etmemek	5
	BAZEN			3
	HAYIR	Zamanım Olmadığından		2
		Küçük Olduğumdan		2
		Aklıma Gelmediğinden		1
		Kirletmediğimden		1
		Sıkıcı Olduğundan		1

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin çevre koruyucu davranışları yapıp yapmamalarına göre 3 tema altında cevap verdikleri görülmektedir. Evet cevabını veren öğrencilerin bu davranışları sergilemek için neler yaptıkları ile ilgili bilgilerin üç başlık altında toplandığı ve 21 koddan oluştuğu görülmüştür.

Çevre koruyucu davranışlar sergilemeyen öğrencilerin neden bu davranışlarda bulunmadıklarının bilgilerini vermiş ve hayır teması 5 koddan oluşmuştur.

Çöpleri çöp kutusuna atmak (f:11), çevredeki çöpleri toplamak (f:11) ve geri dönüşüm (f:11) çevre koruyucu davranışlar sergileyen öğrencilerin en çok verdikleri örnekleri oluşturmaktadır. Poster hazırlamak (f:1), ateş söndürmek (f:1), proje tasarlamak(f:1), doğayı kirletememek (f:1), ağaçları sulamak (f:1), suları kirletmemek(f:1), özen göstermek (f:1), temizlemek (f:1), yemek atıkları ile canlı beslemek (f:1) ve plastik kapak toplamak (f:1) en az tercih edilen davranış örnekleri olarak verilmiştir. Çevre koruyu davranışlarda bulunmayan öğrencilerin daha çok bu davranışları zamanım olmadığından (f:2) ve küçük olduğumdan (f:2) şeklinde nedenler ile açıkladığı görülmektedir.

Öğrencilere sorulan 7. soruda "Çevre koruyucu davranışlar kimden/ nereden öğreniyor örnek alıyorsun?" yer almaktadır. Soruya verilen cevapların dağılımını içeren frekans tablosu Tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin "Çevre koruyucu davranışlar kimden/ nereden öğreniyor örnek alıyorsun?" sorusuna verdikleri yanıtlara ait frekans değerleri

	TEMA	KOD	f
7.SORU	KİŞİLERDEN	Öğretmen	25
		Aile	24

		Anne	23
		Baba	21
		Çevre	8
		Abi	6
		Kendimden	6
		Arkadaş	4
		Okul	4
		Abla	3
		Babaanne	3
		Toplumdan	3
		Kimseden	2
		Ebeveynlerden	2
		Büyüklerden	2
		Belediyeden	1
		Evden	1
		Kardeş	1
		Hala	1
		Kuzenlerden	1
		Dede	1
		Çevredeki Davranışlardan	1
		Sokaktan	1
	DİJİTAL KAYNAKLARDAN	Televizyondan	2
		İnternetten	2
		Haberlerden	1
		Reklamlardan	1

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin çevre koruyucu davranışları nereden öğrendiklerine ait cevapları, kişilerden ve dijital kaynaklardan olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Kişiler teması 23 koddan, dijital kaynaklardan teması 4 koddan oluşmuştur. Öğrenciler bu davranışları daha çok öğretmen (f:25), aile (f:24), anne (f:23) ve babadan (f:21) öğrendiklerini belirtilmiştir. Tüm varlıkları ilgilendiren çevre sorunlarının önüne geçebilmek için bireylerin çevre bilincine sahip olup, olumlu çevre davranışları sergilemesi gerekmektedir. Bireylerin çevre sorunları ile ilgili çözümlerinde

olumlu bilgi, tutum ve davranışlar sergilenmesi için çevre eğitimine ihtiyaç vardır **(**Güven ve Aydoğdu,2012**).** Çevredeki davranışların (f:1), haberlerin (f:1) çevre koruyucu davranışların edinilmesinde öğrenciler üzerinde etkileyici bir iz bırakmadığı söylenebilir.

4.SONUÇ-TARTIŞMA

Yapılan çalışmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin "Çevre Koruyucu Davranış" lar hakkındaki düşüncelerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

"Çevre koruyucu davranış ne demektir?" sorusuna öğrencilerin olumlu ve olumsuz eylem kalıplarıyla cevap verdiği görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu çevre koruyucu davranışı, çevreyi korumak olarak tanımlamaya çalışırken bir diğer çoğunluk yerlere çöp atmamak olarak tanımlamalarını yapmaya çalışmıştır. Çevre koruyucu davranış çevreye fayda sağlayacak zarar vermeyecek davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Tanık Önal, Kılınç ve Saraçoğlu, 2020). Öğrenciler tanımlama yaparken çevre koruyucu davranışlar ile ilgili örneklerden yola çıkmaya çalışmıştır. Verilen örneklerin çevre koruyucu davranışlar ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cevaplarından olması gerekenleri ve olmaması gerekenleri ön plana çıkaran davranışlar olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Olması gerekenleri ön plana çıkaran davranışlar temasındaki kodların hem sayıca hem de sıklık olarak fazlalığından, öğrencilerin çevre koruyucu davranışların ne olduğuna yönelik olarak, olması gereken davranışları bildikleri çıkarımında bulunulabilir.

Çevre koruyucu davranışlar ile ilgili örnek verilmesi istenen soruya öğrenciler, atıklara yönelik davranışlar, bilinçlendirmeye yönelik davranışlar, geri dönüşüme yönelik davranışlar ve tasarruflu olmaya yönelik davranışlar olarak dört tema altında gruplanacak örnekler vermişlerdir. Bu temalar çevre koruyucu davranışlar ile ilgili çalışmalarda ön plana çıkan davranışlardır. Verilen örneklerin büyük çoğunluğunda yere çöp atmamak, çöpleri çöp kutusuna atmak, çevredeki çöpleri toplamak, insanları uyarmak ve geri dönüşüm ile ilgili cevaplar oluşturmaktadır. Timur ve Yılmaz (2013), Goldman, Yavetz ve Pe'er (2006)'in çevre koruyucu davranış ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasında fen bilgisi öğretmenleriyle çalışılmıştır. Türkiye'de kullanımının uygun bulunduğu bu ölçek altı boyuttan oluşmaktadır. Çalışmanın bir alt boyutu olan sorumlu vatandaşlıkta da çevre koruyucu davranış olarak çöpleri toplama, insanları uyarma maddelerine yer verildiği görülmüştür. Verilen çevre koruyucu davranış örneklerinin tümünün çevreye zarar vermemek için yapılan davranış örnekleri olması öğrencilerin çevre koruyucu davranışlar hakkında bilgi sahibi olduğunu göstermektedir.

"Çevreye zarar veren davranış ne demektir?" sorusuna öğrenciler, bireysel değerlere odaklanarak verdiği cevaplar ve çevresel değerlere odaklanarak verilen cevaplar olmak üzere iki temada toplanan örnekler vermişlerdir. En çok çevreyi- doğayı kirletmek, çevreye zarar vermek, çöpleri yere atmak cevaplarını verdiği görülmektedir. Bu cevapların ortaokul öğrencilerinin çevresel davranış durumunu inceleyen Özgün (2019)'ün, çalışmasında yer verdiği çevresel davranışların, olumsuzlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmadan yola çıkarak öğrencilerin verdikleri cevapların çevre koruyucu davranışlara verdikleri cevapların olumsuzları oldukları görülmektedir. Öğrencilerin çevresel değerlere odaklanarak verdiği cevaplar hem sayıca hem de sıklık bakımından bireysel değerlere odaklanarak verilen cevaplardan daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Çocukların çevreye zarar veren davranışların, çevresel değerlere verdiği zararın önemine dikkat çektikleri söylenebilir.

Çevreye zarar veren davranışlara örnek verebilir misin sorusuna gelen yanıtlarda canlıya ve cansıza zarar verme olarak ifade edilmiştir. Çevre, canlı ve cansız varlıkların etkileşim alanıdır (Özgün ,2019). Çevreye zarar verilen davranışların canlı ve cansız ortamları etkilemesi beklenilen bir sonuçtur. Öğrencilerin çevreye zarar veren davranışlar hakkında verilen örneklerin çoğunluğunu çöpleri yere atmak, doğayı kirletmek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çevreye zarar veren örnekleri, çevre koruyucu davranışlar için verdiği örneklerin olumsuz hali olduğu görülmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin olumlu davranışlara verdiği örneklerle olumsuz davranışlara verdikleri örneklerin uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların cansıza zarar verme

davranışlarına ait verdikleri örneklerin canlıya zarar verme davranışlarından daha fazla ve tekrarlanmış olması çocukların çevreyi sadece canlı varlıklardan ibaret görmediklerine de vurgu yapmaktadır.

"Çevre koruyucu davranışlar neden önemlidir?" sorusuna yanıt olarak öğrenciler, canlıların geleceği ve çevrenin geleceği için başlıkları altında cevaplar vermişlerdir. Canlıların geleceği için verilen yanıtlar incelendiğinde ise bireyin geleceği için ve toplumun geleceği için şeklinde açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Çevre koruyucu davranışların gelecek için etkili olduğu düşüncesi toplumun geleceği için temasında en çok tekrarlanan cevap olmuştur. Gelecekte yaşanılabilir bir çevrenin olması için çevre koruyucu davranışlar sergilenmesinin öneminin farkında oldukları çıkarımı yapılabilir. Çevre koruyucu davranışlar sergilemenin, temiz çevre, doğanın kirlenmemesi, kötü koku olmaması ve yaşanılabilir çevre sağlamasında etkili olduğu, çevrenin geleceği için çokça verilen cevaplar içindedir. Çevrenin canlı ve cansız varlıkların etkisinden oluştuğu göz önüne alındığında çevresel sorunlar karşısında uygun çevre koruyucu davranışların sergilenmesinin canlıların bireysel-toplumsal geleceği ve çevrenin geleceği için önemli olduğunu göstermektedir. Buradan öğrencilerin verdiği cevapların doğru bir çıkarım olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

"Çevre koruyucu davranışlarda bulunuyor musun?" sorusuna yanıt olarak evet, bazen ve hayır cevapları verildiği görülmüştür. Çevre koruyucu davranışlar sergileyen öğrencilerin en çok çöpleri çöp kutusuna atmak, çevredeki insanları uyarmak, çevredeki çöpleri toplamak, geri dönüşüm cevapları, öğrencilerin daha önceki çevre koruyucu davranışlar ile ilgili verdikleri cevaplar ile tutarlı olduğu görülmektedir. Yardımcı ve Bağcı Kılıç (2010) ın yaptığı çalışmada da öğrenciler sergiledikleri çevre koruyucu davranışlara en çok insanları uyarmak, yerlere çöp atmamak örneklerini vermiştir. Çalışmada öğrencilerin, geri dönüşümü çevre koruyucu davranış olarak yaptıkları belirtilirken, geri dönüşüm olarak yapılması beklenen kağıtların, plastiklerin geri dönüşüm kutularına atmak öğrenciler tarafından aynı düzeyde verilen çevre koruyucu davranışlar arasında yer almamıştır. Geri dönüşümün olumlu bir davranış olarak belirtilmesine karşın çok tekrarlanmayan bir davranış olduğu Tanık Önal, Kılınç ve Saraçoğlu (2020)' un çalışmasında da belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çevre koruyucu davranışlar sergilememelerinin nedenini yaşlarının küçük olması şeklinde vermeleri dikkat çekicidir. Çevresel davranışların Otto, Evans, Moon ve Kaiser (2019)'e göre çocukluk döneminden itibaren görülmeye başladığı erken ergenliğe kadar geliştiği, on yaş civarında da davranışların daha güçlenmiş olarak sergilendiği görüşündedirler. Bu da öğrencilerin çevre koruyucu davranışlarını sergilememelerinin bu konu hakkında yeterli bilince ulaşamadığından kaynaklandığını düşündürmektedir.

"Çevre koruyucu davranışları kimden/ nereden öğreniyor örnek alıyorsun?" sorusuna öğrenciler en çok kişilerden ve dijital kaynaklardan cevabını vermişlerdir. Kişiler olarak en çok öğretmen, aile, anne ve baba cevaplarını verdikleri görülmektedir. Çevre bilincine sahip bireylerin yetişmesi, çevre koruyucu davranışların sergilenebilmesi için erken yaşlarda edinilmesi gereken çevre eğitiminin ilk olarak anne, baba ile başlaması ve formal olarak öğretmenlerinden alması beklenmektedir. Çevre koruyucu davranışlar ile ilgili yapılan çalışmalarda anne ve babaların çevre koruyucu davranışlara etkisi (Güven ve Aydoğdu, 2012; Atik ve Doğan,2019), öğretmenin çevre koruyucu davranışlardaki etkisi (Tanık Önal, Kılınç ve Saraçoğlu,2020) araştırılan konular arasında olması çocukların çevresel koruyucu davranışları anne, baba, aile ve öğretmelerinden öğrendiği cevaplarını desteklemektedir. Ayrıca çocukların etkileşiminin fazla olduğu dijital kaynaklardan çevre koruyucu davranışlar hakkında yeterli öğrenim sağlamıyor olması dikkat çekicidir.

Sonuç olarak öğrencilerin çevre koruyucu davranış dendiğinde çevre için olumlu sonuçlar doğuracak, olumlu davranışlar olduğu çıkarımını yapabildiklerini söyleyebiliriz. Çevre koruyucu davranışlar ile ilgili verilen örneklerin daha çok çöplerin yere atılmaması, çevrenin temiz tutulmasıyla ilgili olduğu görülürken, geri dönüşümün çevre için önemli olduğunu düşünmelerine rağmen geri dönüşüm sağlanabilmesi için yapılabilecek davranışlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı verilen cevaplardan çıkarılabilmektedir. Sürdürülebilir çevrenin sağlanabilmesi için kaynakların

kullanımında özenli davranılması önem taşımaktayken öğrencilerin verdikleri cevaplarda kaynakların tasarruflu kullanılması ile ilgili davranışlara ait cevapların gelmediği görülmektedir. Öğrencilerin kaynakları tasarruflu kullanımına yönelik projeler tasarlamasını sağlamak, geri dönüşüm ile ilgili afiş çalışmalarıyla bilgilendirmek ve geri dönüşüm kampanyalarının yapılması sağlanarak öğrencilerin çevresel davranışlar sergilemesine katkıda bulunula bilinir.

5. KAYNAKLAR

Artun, H., Artun, H. ve Okur, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Eğitimi İle İlgili Kavramları Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 277-293.

Atik, A. D. ve Doğan, Y. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Dostu Davranışları. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1-21.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dalyan, S. ve Uzun, N. (2021). Ortaokul öğrencilerinin çevre dostu okul algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 285-305.

Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye'de Çevre Eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (2), 7-18.

Ertürk, R. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Çevre Sorunları ve Çevre Eğitimine Yönelik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 12-2.

Goldman, D., Yavetz, B., and Pe'er, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: Environmental behavior of new students. *Journal of Environmental Education* 38, no. 1: 3–22.

Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2012). Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 573-590.

Irmak Kazazoğlu, T. ve Erkal, S. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Farkındalık Düzeylerinin ve Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışlarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (81), 21-42.

Otto, Siegmar, Gary W. Evans, Min J. Moon and Florian G. Kaiser (2019). The Development Of Children's Environmental Attitude And Behavior. Global Environmental Change, 58, 101-947.

Özgün, G. (2019). Ortaokul Öğrencileri İçin Çevresel Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Çevresel Davranışlarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Peker, R. ve Ceylan, S. (2020). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, TBMM 100. YIL, 60-90.

Soğukpınar, R. ve Karışan Korucu, D. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 583-606.

Tanık Önal, N., Kılınç, A. ve Saraçoğlu, S. (2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Kimliklerinin Ve Çevre Dostu Davranışlarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (3), 749-777.

Timur, S. ve Yılmaz, M. (2013). Çevre Davranış Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 317-333.

Yardımcı, E. ve Bağcı Kılıç, G. (2010). Çocukların Gözünden Çevre ve Çevre Sorunları. *İlköğretim Online*, 9(3), 1122-1136.

Yazıcı, S. ve Utkugün, C. (2019). Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2 (2), 50-59.

UNIVERSITY STUDENTS' OPINIONS ON TEACHER FEEDBACK IN EFL WRITING CLASSES

ÖĞRETMENLERİN İNGİLİZCE YAZMA DERSLERİNDE DÖNÜT KULLANMALARINA İLİŞKİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Burcu KARAFİL[1]

[1]**Dr., Yalova University, School of Foreign Languages, ORCID: 0000-0001-7297-7871**

Abstract

The aim of this study was to evaluate the teacher feedback use in EFL writing classes. The study was designed as survey method. The participants of the study consisted of 150 university students enrolled in a preparatory school of a state university in 2022-2023 academic year. In determining the participants, convenience sampling method was employed. To collect the data, the "Teacher Feedback Use Evaluation Scale" developed by Ocak and Karafil (2020) was employed. The scale consists of 23 items and three factors namely functionality of feedback, structure of feedback, and negative feedback structure. The data collected were analyzed using descriptive statistics as frequencies, averages, and standard deviations to present the students' overall responses to the teacher feedback use evaluation scale. T-test was conducted to determine whether there were any significant differences in gender variable. One-way ANOVA was conducted to investigate whether there were any differences in the opinions of students on the teacher feedback use in terms of course level (RA1, A2, B1) and academic success level variables. Students were found to be in the opinion that teachers applied feedback systems in EFL writing classes at good level. It was found that gender was not a significant variable affecting students' opinions on teacher feedback applied in EFL writing classes. On the other hand, there was a significant difference in negative feedback system sub-dimension between the RA1 and A2 course level students and this difference was found to be in favor of RA1 course level students. Similarly, academic success level variable was a significant difference in terms of students' opinions on teacher feedback use in terms of "structure of feedback" dimension. Students whose academic success level was at good level (between 70 and 84) thought that their teacher used feedback more than the students whose academic success level was at moderate (between 50 and 69) level.

Keywords: EFL classes, English writing skill, feedback, university students.

Özet

Bu çalışmanın amacı, EFL yazma derslerinde öğretmenlerin ne düzeyde dönüt verdiklerini belirlemektir. Çalışma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 akademik yılında bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık sınıflarına kayıtlı 150 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri kişisel bilgi formu ile Ocak ve Karafil (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Dönüt Kullanma Değerlendirme Ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçek, 23 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar "Dönütün İşlevselliği", "Dönütün Yapısı" ve "Olumsuz Dönüt Sistemi" şeklindedir. Verilerin analizinde; frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Öğrenci yanıtlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin öğretmen dönüt kullanımına ilişkin görüşlerinin kur seviyesi (RA1, A2, B1) ve akademik başarı düzeyi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin EFL yazma derslerinde kullandıkları dönütlerin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğretmen dönütüne ilişkin görüşlerinin öğrencilerin cinsiyeti açısından anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna karşın Olumsuz Dönüt Sistemi alt

boyutunda RA1 ve A2 kur seviyesinde öğrenim gören öğrenciler açısından anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın RA1 kur seviyesinde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu bulgusu elde edilmiştir. Benzer şekilde, akademik başarı düzeyi değişkeni açısından Dönütün Yapısı alt boyutunda anlamlı fark elde edilmiştir. Bu farkın akademik başarı düzeyi 70-84 puan aralığında olan ve 50-69 puan aralığında olan öğrenciler arasında olduğu ve akademik başarı düzeyi 70-84 puan aralığında olan öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: İngilizce yazma dersi, İngilizce yazma becerisi, dönüt, üniversite öğrencileri.

1. INTRODUCTION

Writing in a second or foreign language is a significant challenge for both teachers and students (Wei et al., 2020; Sun et al., 2021). This is because writing is generally considered the most difficult language skill among the four language skills: listening, speaking, reading, and writing (Huang & Zhang, 2020). During the process of learning to write, students expect teachers to give feedback, and teachers consider providing feedback as a crucial aspect of teaching writing (Teng & Zhang, 2020, 2021; Zhang & Zhang, 2020).

Feedback is a method of informing learners whether their responses to instruction are correct or incorrect. It is a means of assessing the effectiveness of a task and providing information to aid in the analysis of the learning process (Sadler, 1998). It can also be described as a means of communication that helps students reflect on and improve their behavior and learning. In this context, feedback serves as a means of guiding students' thinking and actions. Feedback plays a role in the educational context by assisting students in their learning process and enhancing their learning outcomes (Hattie & Timperley, 2007; Gan et al., 2021). In this context, it is very important that the feedback given to the students is effective, accurate and appropriate for its purpose.

Feedback messages given to students are complex and it may be difficult for students to make sense of these messages. Therefore, students need to be able to make sense of the feedback given to them. By this way, it is possible for students to regulate their own performances (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). In this context, feedback should be organized, given and shaped in a way that enables students to actively participate in the learning process (Havnes et al., 2012). In other words, feedback should be given effectively to support the learning process.

For students to enhance their writing skill, it is crucial to provide them with feedback on their writing to assist them in understanding the quality of their work. Teacher feedback is a vital aspect that can enhance students' writing proficiency and knowledge in grammar (Ferris, 2004). By providing indirect feedback on errors through techniques such as circling, underlining, and using symbols, students can develop better long-term writing skills and independent problem-solving abilities. Additionally, when teachers give feedback, students are more likely to revise their writings independently (Lee, 2008). The teaching methods such as answering students' questions, giving explanations on how to start writing, organizing ideas, and pointing out mistakes and language use are also effective in developing writing skills (Harmer, 2004). Thus, teachers should give feedback on writing by highlighting students' mistakes and language use, so students can identify their strengths and weaknesses and improve their English writing skills.

Based on the information presented in the literature, it becomes clear that teachers should provide feedback on writing, highlighting students' mistakes and language use, so that students can identify their strengths and weaknesses and improve their English writing skills. Therefore, the main purpose of this study is to determine the level of feedback given by teachers in EFL writing classes. The research questions of the study are as follow:

1. What is the level of feedback teachers use in EFL writing classes?

2. Do students' opinions on the level of feedback teachers use in EFL writing classes differ significantly in terms of gender, course level and academic success level variables?

2. METHOD

This section provides information about the research model, the sample of the study, the data collection tool and data analysis employed.

2.1. Research Model

In the study, the survey method was employed. Survey models are used to describe, compare, analyze and interpret the situations of individuals, institutions, groups or sources in the way that they are (Cohen et al., 2007). Based on this, in this study it was aimed to determine whether students' opinions on the teacher feedback in EFL writing classes differ significantly in terms of gender, course level and academic success level variables.

2.2. Population and Sample

The population of the study consisted of university students studying at Yalova University School of Foreign Languages in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The research sample consisted of 150 students who were determined from the specified population by convenience sampling method. 88 of these students were female and 62 of them were male. 17 of the students were enrolled at RA1 course level, 114 were at A2 course level and 19 were at B1 course level. When examined in terms of academic success level variable, the majority of students (61) were in the range of 50-69 and had moderate level academic success level.

2.3. Data Collection Tools

In order to find answers to the problems of the study, two data collection tools were used. The first one was the personal information form created by the researcher and aimed at collecting data about the demographic characteristics of the students. The second data collection tool was the "Teacher Feedback Use Evaluation Scale" developed by Ocak & Karafil (2020) (Appendix-I). This scale, which was developed in a 5-point Likert type, consists of 23 items and 3 sub-dimensions. The sub-dimensions of the scale are as "Functionality of Feedback", "Structure of Feedback" and "Negative Feedback System". In the original scale development study, the Cronbach Alpha value of the sub-dimensions of the scale ranged between .93 and .80. In the current study, Cronbach Alpha values were obtained as .94, .90, .85, respectively.

2.4. Data Analysis

The obtained data were transferred to the computer environment and later analyzed. Firstly, descriptive statistics such as frequencies, means, and standard deviations were computed to display the students' overall responses to scale items. Secondly, t-test was conducted to determine whether there were any significant differences in gender variable. One-way ANOVA was conducted to investigate whether there were any differences in the feedback level given by teachers in EFL classes in terms of course level and academic success level variables.

3. FINDINGS

In this section, the findings obtained within the scope of the study are presented in accordance with the sub-problems.

3.1. The Level of Feedback Used by EFL Teachers in Writing Classes

The findings related to the feedback level used by the EFL teachers in their writing classes are given in Table 1.

Table 1

Mean and standard deviation scores of the scale

Dimensions	$\overline{X}$	*SS*
Functionality of Feedback	3.57	.90
Structure of Feedback	3.61	.86
Negative Feedback System	2.14	.76

As seen in Table 1, the mean score of Functionality of Feedback dimension ($\overline{X}$ =3.57) and Structure of Feedback ($\overline{X}$ =3.61) were at "I agree" interval. On the other hand, the mean score of Negative Feedback System dimension was at "I do not agree" interval.

3.2. The Level of Feedback Used by EFL Teachers in Writing Classes According to Gender, Course Level, Academic Success Variables

Another aim of the study was to determine whether students' opinions on the level of feedback used by their EFL teachers in writing classes differed significantly according to various variables.

Feedback Given by EFL Teachers in Writing Classes According to Gender Variable

Firstly, independent sample t-test was utilized to see whether the level of feedback used by the teachers differ in terms of students' gender variable. The t-test results are shown in Table 2.

Table 2

Independent samples t-test results for gender variable

Dimensions	Gender	*N*	$\overline{X}$	*SD*	*T*	*P*
Functionality of Feedback	Female	88	3.53	.82	- .564	.574
	Male	62	3.62	1.00		
Structure of Feedback	Female	88	3.57	.79	-.711	.478
	Male	62	3.67	.95		
Negative Feedback System	Female	88	2.13	.73	-.173	.863
	Male	62	2.15	.81		

SD=148

According to the Table 2, no significant difference was found in the dimensions of the scale according to gender variable [p > 0.05].

The Level of Feedback Used by EFL Teachers in Writing Classes According to Course Level Variable

Table 3 displays the results of ANOVA analysis comparing scores obtained from the dimensions of the scale according to the course level of the students.

Table 3

One-Way ANOVA results for course level variable

Dimensions	Course Level	*n*	$\overline{X}$	*SD*	S.V.	Sum of Squares	DF	Mean Squares	F	*P*
Functionality of Feedback	RA1	17	3.48	.87	Between G.	1.514	2	.757	.92	.398
	A2	114	3.54	.89	Within G.	120.073	147	.817		
	B1	19	3.83	.97	Total	121.587	149			
	Total	150	3.57	.90						
Structure of Feedback	RA1	17	3.32	.64	Between G.	2.433	2	1.216	1.65	.194
	A2	114	3.62	.89	Within G.	107.986	147	.735		
	B1	19	3.84	.77	Total	110.419	149			
	Total	150	3.61	.86						
Negative Feedback	RA1	17	2.72	.89	Between G.	6.818	2	3.409	6.25	.002

System	A2	114	2.04	.70	Within G.	80.182	147	.545
	B1	19	2.20	.76	Total	87.100	149	
	Total	150	2.14	.76				

As seen in Table 3, while students' opinions on the feedback given by their EFL teachers in writing classes did not differ in Functionality of Feedback and Structure of Feedback dimensions [p > .05]. On the other hand, significant differences were found in scores in relation to Negative Feedback System dimension [F (2-147) = 6.25, p < .05] between the students in RA1 course level and A2 course level. When the source of the difference was examined, it was determined that this difference was in favor of the students in RA1 course level.

The Level of Feedback Used by EFL Teachers in Writing Classes According to Academic Success Level Variable

Table 4 presents the results of ANOVA analysis comparing scores obtained from the dimensions of the scale according to academic success level of the students.

Table 4

One-Way ANOVA results for academic success level variable

Dimensions	**Academic Success**	***n***	$\overline{X}$	***SD***	**S.V.**	**Sum of Squares**	**DF**	**Mean Squares**	**F**	***P***
Functionality of Feedback	31-49	13	3.53	.98	Between G.	6.991	3	2.327	2.964	.03
	50-69	61	3.32	.94	Within G.	114.606	146	.078		
	70-84	55	3.79	.76	Total	121.587	149			
	85-100	21	3.79	.93						
	Total	150	3.57	.90						
Structure of Feedback	31-49	13	3.57	.38	Between G.	9.471	3	3.157	4.566	.00
	50-69	61	3.34	1.00	Within G.	100.948	146	.69		
	70-84	55	3.91	.67	Total	110.419	149			
	85-100	21	3.64	.83						
	Total	150	3.61	.86						
Negative Feedback System	31-49	13	2.58	.70	Between G.	4.134	3	1.378	2.428	.06
	50-69	61	2.18	.83	Within G.	82.866	146	.56		
	70-84	55	1.97	.65	Total	87.000	149			
	85-100	21	2.17	.76						
	Total	150	2.14	.76						

According to Table 4, while students' opinions on the feedback given by their EFL teachers in writing classes did not differ in Negative Feedback System dimension [p > .05], significant differences were found in scores in relation to Functionality of Feedback dimension [F (3-146) = 2.96, p < .05] and Structure of Feedback dimension [F (3-146) = 4.56, p < .05] between the groups with 50-69 academic success level and 70-84 academic success level. When the source of the difference was examined, it was determined that this difference was in favor of the students who had academic success level in the range of 70 and 84.

4. RESULTS, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

In the study, it was determined that the mean scores obtained from the sub-dimensions of Functionality of Feedback ($\overline{X}$ =3.57) and Structure of Feedback ($\overline{X}$ =3.61) were in the range of "I agree" and at a good level. It was found that the mean score obtained from the Negative Feedback System sub-dimension ($\overline{X}$ =2.14) was in the range of "I do not agree" and was at low level. Feedback is an effective instructional component in the foreign language classroom. Nurmiati (2017) obtained that feedback is effective in terms of improve students' performance. It was also proved that when teachers employed corrective feedback, their speaking performance improved. In the study conducted by Irawan and Salija (2017) it was found that teachers used 5 types of oral feedback, namely evaluative feedback, corrective feedback, descriptive feedback, interactional feedback, and

motivational feedback in EFL classroom interaction. Therefore, it can be argued that high feedback level applied by teachers in EFL writing classes can help students improve their writings.

Another aim of the study was to determine whether students' opinions on the feedback level given their EFL teachers in writing classes differed significantly according to various variables. It was determined that the level of feedback given by the teachers about the writings of the students in the English writing lessons did not differ significantly in terms of the gender variable. In this case, it can be said that the opinions of the male and female students in the study on the feedback given by their teachers about the English writings are similar. This may be resulted by the fact that teachers give feedback to all students in the same way.

Significant differences were found in scores in relation to Negative Feedback System sub dimension. It was seen that there was a significant difference between the students in the RA1 course level and the students in the A2 course level in the "Negative Feedback System" sub-dimension. It was obtained that this difference was in favor of RA1 students.

When the findings related to whether students' opinions on teachers' feedback level in EFL writing classes differ significantly according to academic success level variable were examined, it was obtained that there was a significant difference between the students with the 70-84 score range and the 50-69 score range in the sub-dimensions of the "Functionality of Feedback" and the "Structure of Feedback". It was observed that this difference was in favor of students with a score range of 70-84. Based on this, it can be argued that when the students are more successful, that can have higher expectations from their teachers in terms of getting feedback. Moreover, teacher feedback can be more meaningful for students with higher academic success level. Additionally, students can have the opinions that teachers have important roles in their academic success level, teacher feedback is effective in increasing their success level.

In line with the findings obtained from the study, the following suggestions can be made:

- Considering that teacher feedback is effective in the English writing teaching process and improves English writing skills, feedback practices should be included in English writing teaching.
- In further studies, mixed research can be carried out by conducting interviews with teachers and students. Thus, more detailed data can be obtained on the feedback practices used by teachers.
- Students can be given feedback based on their preferences (written, oral, individual, direct, indirect).
- In future studies, similar studies can be carried out with students at different levels.
- This study can be reapplied in different study groups, university students from different regions, and more comprehensive study groups, and the results can be correlated.

5. REFERENCES

Cohen, L. Manion. L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* Routhledgefalmer: London and New York

Ferris, D. R. (2004). The "grammar correction" Debate in L2 Writing: Where Are We, And Where Do We Go from Here? (And What Do We Do in the Meantime…?). *Journal of Second Language Writing, 13*(1), 49-62.

Gan, Z., Hu, G., Wang, W., Nang, H., and An, Z. (2021). Feedback behaviour and preference in University academic English courses: associations with English language self-efficacy.

Assessment & Evaluation in Higher Education, 46, 740–755. doi: 10.1080/02602938.2020.1810628

Harmer, J. (2004). *An Introduction to the practice of English language teaching. How to teach writing* (4th ed.). United Kingdom: Longman Group UK Limited.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation, 38*(1), 21-27.

Huang, Y. & Zhang, L. J. (2020). Does a process-genre approach help improve students' argumentative writing in English as a foreign language? Findings from an intervention study. *Reading & Writing Quarterly*. 36, 339–364. doi: 10.1080/10573569.2019.1649223

Irawan, E., & Salija, K. (2017). Teachers' oral feedback in EFL classroom interaction (a descriptive study of senior high school in Indonesia). *ELT Worldwide, 4*(2), 138-152.

Lee, I. (2008). Understanding Teachers' Written Feedback Practices in Hong Kong Secondary Classrooms. *Journal of Second Language Writing, 17*(2), 69-85.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218.

Nurmiati. (2017). *Teacher's corrective feedback strategies on students' speaking performance and students' perception toward corrective feedback.* Universitas Tanjungpura Pontianak.

Ocak, G., & Karafil, B. (2020). Development of Teacher Feedback Use Evaluation Scale. *International Journal of Progressive Education, 16*(1), 287-299.

Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 77-84.

Sun, Q., and Zhang, L. J. (2021). A sociocultural perspective on English-as-a-foreign-language (EFL) teachers' cognitions about form-focused instruction. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–15. doi: 10.3389/fpsyg.2021.593172

Teng, M. F., & Zhang, L. J. (2021). Development of children's metacognitive knowledge, reading, and writing in English as a foreign language: Evidence from longitudinal data using multilevel models. *British Journal of Educational Psychology, 91*(4), 1202-1230.

Wei, X., Zhang, L. J., & Zhang, W. (2020). Associations of L1-to-L2 rhetorical transfer with L2 writers' perception of L2 writing difficulty and L2 writing proficiency. *Journal of English for Academic Purposes*, 47, 100907. doi: https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100907

Zhang, L. J., and Zhang, D. L. (2020). Dialogic discussion as a platform for constructing knowledge: Student-teachers' interaction patterns and strategies in learning to teach English. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign. Language Education*, 5, 1–24. doi: 10.1186/s40862-020-00101-2

APPENDIX I- Turkish Version of Teacher Feedback Use Evaluation Scale

1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum

1. Öğretmenin verdiği dönütler güçlü yanlarımı görmemi sağlar.
2. Öğretmenin verdiği dönüt konuları daha iyi anlamama yardımcı olur.
3. Öğretmenin verdiği dönütler eksiklerimi görmemi sağlar.
4. Öğretmenin verdiği dönütler nasıl daha başarılı olabileceğim konusunda bana yardımcı olur.

5. Öğretmenin verdiği dönütler daha fazla çalışmam konusunda beni cesaretlendirir.
6. Öğretmenin verdiği dönütler daha fazla çalışmam konusunda motivasyonumu artırır.
7. Öğretmenin verdiği dönütler kendimi değerlendirmeme yardımcı olur.
8. Öğretmenin verdiği dönütler derslere katılım durumumu artırır.
9. Öğretmenin verdiği dönüt öğrenme süreci içerisinde bireysel gelişimime katkı sağlar.
10. Öğretmenin verdiği dönütler kendi öğrenme sürecimi yönlendirmeme yardımcı olur.
11. Öğretmenimizin verdiği dönütler açıktır.
12. Öğretmenimizin verdiği dönütler anlaşılırdır.
13. Öğretmenimiz yapıcı ve pozitif dönütler vermektedir.
14. Öğretmenimiz kişisel yorumlarını da içererek detaylı dönütler vermektedir.
15. Öğretmenimiz çalışmalarımızla ilgili bireysel dönütler vermektedir.
16. Öğretmenimiz yanlışlarımızla ilgili bizlere dönüt verirken değerlendirme kriterlerini açık bir şekilde ifade etmektedir.
17. Öğretmenimiz sadece not vermek amacıyla dönüt vermektedir.
18. Öğretmenimiz dönüt verdikten sonra eksikliklerimizi giderip gidermediğimizi kontrol etmez.
19. Öğretmenimiz öğrenme sürecinde çok az dönüt vermektedir.
20. Öğretmenimiz eksiklerimi nasıl geliştirebileceğim konusunda dönüt vermez.
21. Öğretmenimiz dönüt verirken çok fazla olumsuz eleştiri yapmaktadır.
22. Öğretmenimiz bize çok geç dönüt vermektedir.
23. Öğretmenimiz sadece yanlışlarımıza dönüt verip doğru cevaplarımıza ilişkin herhangi bir dönüt vermemektedir.

VIOLENCE AND AGGRESSION IN THESIS ON CHILD DEVELOPMENT
ÇOCUK GELİŞİMİ ALANINDAKİ TEZLERDE ŞİDDET VE SALDIRGANLIK

Hatice DEMİR[1]

[1]Uzman, Kahramanmaraş Onikişubat Milli Eğitim Müdürlüğü Döngel Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulu, Eğitim, ORCID: 0000-0001-7784-3426

Özet

Bu araştırmada çocuk gelişimi alanında yapılan ve şiddet ya da saldırganlık olgularını ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma paradigmaları ile yürütülmüş olup, araştırma verileri doküman incelemesi kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi ve betimsel analizler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Tez veri tabanı incelenerek doküman taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilgili alanda saldırganlık ve şiddet olgularının doğrudan incelendiği 12 tezin olduğu saptanmıştır. Bu tezler 2007-2022 yılları arasında yayımlanmıştır. Tezlere genel olarak bakıldığında; son yıllarda çalışma sayılarının arttığı, YL tezlerinin ağırlıkta olduğu, tezdeki danışmanların ağırlıklı olarak Prof ünvanlı danışmanlar oldukları, tezlerin büyük çoğunluğunun Ankara ilindeki Devlet üniversitelerinde gerçekleştirildiği ve tezlerde nicel yöntemlerin çok fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Tezlerdeki çalışma grupları/örneklemleri incelendiğinde; 8 tezde tek gruptan (okul öncesi dönem çocuğu, ebeveyn vb.) veri alındığı, 4 tezde ise birden fazla gruptan (anne + çocuk vb.) toplanan verilerle analizlerin yapıldığı saptanmıştır. Sadece bir tezde saldırganlığı önlemeye yönelik eğitim programı olduğu, tezlerin çoğunluğunda ise betimsel ya da ilişkisel modellerde araştırmaların tamamlandığı görülmüştür. Araştırma kapsamında tezlerdeki amaç ve tezlerin sonuçları da içerik olarak incelenmiş ve çalışmada sunulmuştur. Sonuçlar literatür perspektifinde tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Çocuk gelişimi, Ergen, Şiddet, Saldırganlık

Abstract

In this study, it is aimed to examine the postgraduate theses in the field of child development that deal with violence or aggression. The research was conducted with qualitative research paradigms and the research data were collected using document analysis. The analysis of the data was carried out with content analysis and descriptive analysis. Within the scope of the research, the thesis database of the Council of Higher Education (YÖK) was examined and document scanning was carried out. In the research, it was determined that there were 12 theses in the relevant field that directly examined the cases of aggression and violence. These theses were published between 2007-2022. Looking at the theses in general; It has been determined that the number of studies has increased in recent years, the master's theses are dominant, the advisors in the thesis are mainly professors, the majority of theses are carried out in State universities in Ankara, and quantitative methods are highly preferred in theses. When the study groups/samples in the theses are examined; It was determined that data were collected from a single group (preschool child, parent, etc.) in 8 theses, and analyzes were made with data collected from more than one group (mother + child, etc.) in 4 theses. It was observed that only one thesis had a training program to prevent aggression, and most of the studies were completed in descriptive or relational models. Within the scope of the research, the aims of the theses and the results of the theses were also examined as content and presented in the study. The results were discussed in the perspective of the literature and suggestions were made.

Keywords: Child development, Adolescent, Violence, Aggression

ORYANTİRİNG ETKİNLİĞİNİN TÜRKÇE DERSİ OKUMA ALANINA İLİŞKİN BECERİLERİ KAZANDIRMASINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Salih TUZLUKAYA[1]

[1]Öğretmen, Tahran Türk Okulu, Türkçenin Eğitimi, 0000-0002-6528-4126

Özet

2019 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımına ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmelerine olanak sağlayan etkinlik ve çalışmalara özel vurgu yapmıştır. Bu şekilde yapılan uygulamalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılacak ve öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Türkçe dersi öğretme öğrenme sürecinde, öğrencilerin işbirliği içinde, aktif olarak katılabileceği etkinliklere gerekli önem verilmemektedir. Bu da öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirememelerine sebep olmaktadır. Bu uygulamayla öğrencilerin okuma alanına ilişkin kazanımları işbirliği içinde aktif bir öğrenme ortamı oluşturacak şekilde kazanmaları ve Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu amaçla oryantiring (yönbulma) sporuna dayalı etkinlikler bilmecenin anlamsal ilişkiler kuran yapısından faydalanılmış hazırlanmış ve Türkçe dersi okuma becerisine yönelik kazanımların kazandırılması ve bu etkinlikler öğrenci görüşlerine göre değenlendirilmiştir.Çalışmada eylem araştırması metodu kullanılmıştır. Bu amaçla Tahran Türk Ortaokulunda öğrenim gören 20 öğrenci seçilmiştir. Öğrenciler dörder kişilik 5 gruba homojen bir şekilde dağıtılmış ve gruplar arasındaki hazırbulunuşluk en aza indirgenmiştir. Bu 5 gruba farklı renklerde, şekillerde ve numaralarda zarflar hazırlanıp dağıtılmış ve bu zarfların içine Türkçe dersi okuma kazanımlarını ölçmeye yönelik sorular konulmuştur. Hazırlanan bu zarflar okulun bazı yerlerine saklanmıştır. Bu zarfların yerleri ise bilmecelerin içine gizlenmiştir. Bilmeceyi çözen ve soru zarfını bulan öğrenci grubu, zarfın içindeki soruyu çözmüş ve aynı kâğıtta yer alan ikinci bilmeceyi okuyarak diğer zarfın yerini bulmaya çalışmıştır. Bu şekilde tüm öğrenci grupları 5 farklı yerdeki kendilerine ait soru zarflarını bilmeceyi çözerek bulmuş ve soruları çözmüşlerdir. Tüm soruları çözen öğrenci grubu, öğretmenin belirlediği "bitiş" noktasına gelmiş ve bitiş noktasındaki bayrağı hava kaldırmış ve "Türkçem Her Yerdedir" diyerek etkinliği tamamlamıştır. Öğrenci gruplarının sorulara verdikleri cevaplar, dereceli puanlama anahtarları ile kontrol edilmiş ve değerlendirilmiştir. Etkinlik sonunda öğrencilerin etkinlikle ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenmek üzere görüşme formu verilmiş ve bu forma verdikleri cevaplar kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin hepsi uygulanan etkinlikleri olumlu buldukları, dersten çok zevk aldıkları ve bu etkinliklere ders kitaplarında yer verilmesini istedikleri tespit edilmiştir.Sonuçta öğrencilerin görüşlerine göre oryantiring sporuna dayalı etkinliklerin Türkçe dersi okuma alanına yönelik becerilerin kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu ve aktif bir şekilde Türkçe dersine katılımın sağlandığı tespit edilmiştir. Oryantiring sporuna dayalı etkinliklerin Türkçe dersindeki tüm öğrenme alanlarındaki becerilerin kazandırılmasında kullanılmalıdır.

Anahtar kelimeler: oryantiring, Türkçe dersi, okuma becerisi

KİMYA ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

Ceren Özgenur GÖKKUŞ[1], Güler EKMEKÇİ [2]

[1]Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Kimya Eğitimi, 0000-0002-0662-9374

[2]Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Kimya Eğitimi, 0000-0001-8158-1545

Özet

Bu çalışmanın amacı, Covid 19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim alan kimya öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Kimya öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek üzere yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara'daki Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan kimya öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde öğrenim görmüş olan 146 kimya öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada kimya öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak Kışla (2005) tarafından geliştirilen 28 olumlu ve 7 olumsuz anlam içeren toplamda 35 maddeden oluşan "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından toplanan veriler SPSS 21 istatistiksel analiz programına aktarılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre kimya öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve tutumları arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca eğitim durumu açısından yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin çoğu dersin uzaktan eğitimle işlenebileceği ve gördükleri uzaktan eğitimin kendilerini derslerde olumlu yönde etkilediği hakkında olumlu düşünceleri olduğu belirlenmiştir. Kimya öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi olmaları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan Eğitim, Covid 19, Tutum

SES KAYIT TEKNİĞİNİN LİSE İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF VOICE RECORDING TECHNIQUE ON ENGLISH SPEAKING SKILLS OF HIGH SCHOOL ENGLISH PREPARATORY CLASS STUDENTS

Osman ÖZDEMİR

Dr., Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, https://orcid.org/0000-0002-4536-4049

Özet

Bu çalışma, ses kayıt tekniği kullanımının lise İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini ve bakış açılarını belirlemek için ses kayıt tekniği kullanılmıştır. Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmış ve aynı seviyedeki toplam 47 öğrenciden oluşan iki sınıf yansız olarak deney grubu ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubu 23 (n=23), kontrol grubu 24 (n=24) öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubuna ses kayıt tekniğinin kullanıldığı bir eğitim verilirken, kontrol grubuna bu tekniğin kullanılmadığı, İngilizce dinleme ve konuşma dersinin öğretim program uygulanmıştır. Çalışma 9 hafta boyunca uygulanmıştır ve her oturum 4 saat sürmüştür. Veriler, dijital ses kaydının EFL öğrencilerinin sözlü performansları üzerindeki etkisini ölçmek için ön ve son test olarak iki bölümlü bir konuşma sınavı yoluyla toplanmıştır. Harris Sözlü Değerlendirme Ölçeği, öğrencilerin konuşma yeterliliği için sözlü performanslarını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. İngilizce konuşma sınavı, alanında uzman iki İngilizce öğretmeni tarafından puanlanmıştır ve iki puanlayıcı için elde edilen korelasyon katsayısı .913 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce konuşma derslerinde ses kayıt tekniğinin kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bağımsız örneklem son test t-testi sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında telaffuz ($p<.05$) ve akıcılık ($p<.05$) açısından anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, deney grubunun konuşma becerilerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Bulgular, ses kayıt tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkileyebileceğini ve yeterliliklerinin artmasına yol açabileceğini göstermektedir. Ses kayıt tekniğinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi ve öğretiminde, özellikle telaffuz, öz değerlendirme, öz düzenleme ve sözlü akıcılık alanlarında etkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler konuşma becerilerinde bir gelişme olduğunu belirtmiş ve bunun bir motivasyon kaynağı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları, yabancı dil öğrenenler arasında İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için bir öğretim aracı olarak ses kayıt tekniğinin etkililiğine dair kanıtlar sunmaktadır. Çalışmanın sonuçları, yabancı dil olarak İngilizce öğretimini geliştirmek için kullanılabilir ve hem dil öğretmenleri hem de öğrenciler için değerli bir araç olabilir.

Anahtar kelimeler: Dijital ses kayıt tekniği, İngilizce konuşma becerisi, konuşma yeterliliği, sözlü üretim, yabancı dil öğrenenler.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the effect of using the voice recording technique on English speaking skills of high school English preparatory class students. In this study, the researcher has used self-voice recording technique for determining its effect on the speaking skills of the students along with their perspectives. The study used a quasi-experimental design, where a sample of 47 students from two English high school prep classes at the same level of English language were

randomly assigned to either the experimental group (n=23) or the control group (n=24). While the experimental group received a training in which the digital voice recording technique was used, the control group received a curriculum of English listening and speaking course in which this technique was not used. The study lasted for 9 weeks; each session was of 4 hours. Data was collected through a two-part speaking exam as a pre- and post-test to gauge the effect of digital voice recording on EFL learners' oral performance. The Harris Oral Rating Scale was adapted to be used for evaluating learners' oral performances for speaking proficiency, as well as semi structures interviews which discloses students' beliefs about the use of voice recording technique in English speaking lessons. The English speaking test was scored by two expert English teachers and the correlation coefficient obtained for the two raters was .913. The results of the independent samples post-test t-test showed that there were significant differences between the experimental and control groups in pronunciation ($p<.05$) and fluency ($p<.05$). Results indicated that the experimental group had significantly more positive perceptions of their speaking skills. The findings suggest that the use of the voice recording technique can positively impact students' perceptions of their speaking skills and lead to improved proficiency. Voice recording technique has been shown to be effective in the learning and teaching of English as a foreign language, particularly in the areas of pronunciation, self-evaluation, self-editing, and oral fluency. Students noted an improvement in their speaking abilities, and students expressed that it was a motivator. The results of this study provide evidence for the effectiveness of the voice recording technique as an instructional tool for improving English speaking skills among foreign language learners. The study's implications could be used to improve the teaching of English as a foreign language, and it could be a valuable tool for language teachers and students alike.

Keywords: Digital voice recording technique, English speaking skill, speaking proficiency, spoken production, foreign language learners.

1. INTRODUCTION

English as a Foreign Language (EFL) is an increasingly important skill for individuals and businesses to have in today's globalized world. Effective communication in English can open up new opportunities for education, travel, and professional growth. As English becomes increasingly important in international communication and commerce, the ability to speak and understand English is becoming a vital skill for individuals and organizations. English as foreign language (EFL) learners often struggle with developing their speaking skills, which can negatively impact their overall proficiency in the language. There are a number of factors that students should pay attention to in order to speak fluently, including pronunciation, structure, vocabulary, text organization, content, comprehension and fluency. To make the learning process quick and effective for students to achieve native-like English speaking, it is crucial to use the right method, technique, medium and technology while teaching speaking skill. Utilizing technology effectively allows students to experience life outside of the classroom (Dieu, Campbell and Ammann, 2006). The use of technology, such as voice recording, can enhance the learning experience by providing learners with opportunities to practice their language skills and receive feedback on their pronunciation. Voice recording, which has been shown to be effective in areas such as pronunciation, self-evaluation, self-editing, and oral fluency (Kuo and Anderson, 2010; Lin and Anderson, 2012; Lu and Anderson, 2014), is one of the cutting-edge tools that can be used in speaking classes during the teaching and learning process. By recording and listening to their own speech, learners can identify areas for improvement and practice specific language structures and pronunciation. Accurate pronunciation is crucial for effective communication in any language, and voice recording can be used to help learners improve their pronunciation and reduce their accent. In order to become proficient in a foreign language, learners need to practice using the language in real-world situations. Voice recording can provide learners with the opportunity to practice their language skills in a realistic context. Voice recording allows learners to reflect on their own language performance and to self-assess their progress over time, helping them to identify areas for improvement and set goals for their language learning. The learners can learn to recognize their own errors by recording and playing back their own voice. They are free to record as often as

they choose and comparing the files will show their strengths and flaws. The learners' spoken fluency will be helped by this reflection (YanJu, Mei and Mohamed, 2017).

The present study aimed to investigate the impact of using the voice recording technique on EFL learners' proficiency and perceptions of their speaking skills. This technique can be used in conjunction with traditional classroom instruction or as a self-study tool. Overall, the use of voice recording technology can be a valuable asset in the journey to mastering EFL.

1.1. Theoretical Framework

Recent studies have shown that incorporating voice recording techniques in the teaching of English as a second language (ESL) can have a significant impact on oral language proficiency (Danny Huang and Alan Hung, 2010; Akef and Nossratpour, 2010; Pop, Tomuletiu, and David, 2011; Sun, 2009, 2012; Kim and Park, 2018; Huang and Chen, 2020; Siregar, 2021). In an effort to give students opportunities to produce oral output, voice recording devices have reportedly been introduced and used in a variety of ways, according to Pop and et al (2011), "because it allows language students to practice and develop speaking skills." A study by Kim and Park (2018) found that students who regularly used voice recording to practice pronunciation and speaking had a greater improvement in their speaking proficiency compared to those who did not. Additionally, a study by Huang and Chen (2020) found that students who used voice recording to record and listen to their own speech had a higher level of self-awareness and self-correction of their language errors. According to Pop, Tomuletiu, and David (2011), voice recording gives students the chance to produce oral output. It also enables them to practice and interact with one another outside of the classroom while getting feedback on how they performed. These findings suggest that incorporating voice recording techniques in ESL instruction can be an effective strategy for improving speaking proficiency and promoting self-directed learning.

Using digital audio recordings as a tool in the classroom for teaching foreign languages is considered effective for helping students improve their speaking proficiency by allowing them to practice speaking the language and listening to the sounds of the words (Jaber, 2021). Hsu, Wang and Comac, (2008) hypothesized that practiced vocal output and changes of their recording upon self-reflection would encourage more complex and sophisticated word use. Several research have looked into the use of voice recording for extensive speaking practice outside of the classroom (Hsu, 2016; Huang, 2015; Shih, 2010; Sun, 2009, 2012). Voice-blogging was thought to individualize the educational process and enhance language proficiency in students (Le, 2018). Studies reveal that students' recording their voices and blogging it improved their pronunciation, and that the recordings enabled the instructor to individualize the feedback delivery (Hsu, Wang, and Comac, 2008) and they had more opportunities to practice their English in a less anxious environment and they improved their language proficiency (Pop, Tomuletiu, and David, 2011).

Since the aim of this study is to determine to what extent the voice recording method affects the English-speaking skills of high school English preparatory class students in foreign language classes, the question *To what extent does digital voice recording affect EFL learners' English speaking skill?* was determined as the problem statement of the research. In order to clarify this research problem, it is useful to clarify the following sub-problems. These sub-problems are as follows:

1. Is there a significant difference between the English-speaking skills pre-test scores of the experimental and control groups?

2. Is there a significant difference between the English-speaking skills post-test scores of the experimental and control groups?

3. What are the opinions of the experimental group students about the voice recording technique?

2. METHODOLOGY

In this study, in order to investigate the effect of voice recording technique in foreign language teaching on EFL students' English-speaking skills, quasi-experimental research model, one of the quantitative research methods, and pretest-posttest experimental design with control group was used as the research design. The independent variable of the study is voice recording technique in foreign language teaching and the dependent variable is students' English-speaking skills.

2.1. Participants

Forty-seven students at the A2 level who were high school English preparatory class students in Turkey participated in the study. Based on the learners' ages (14–15 years old) and levels of English language proficiency (A2), the purposive sample technique was used to choose the study participants. Their proficiency level was evaluated by their English language performance on the School-Based Assessment in 2022 and 2023. Two classes which are at the same level were randomly assigned as experimental group and control group. The experimental group contains 23 students, and the control group contains 24 students. They participated in all sessions of the training. The distribution of the experimental and control groups according to gender is given in Table 1.

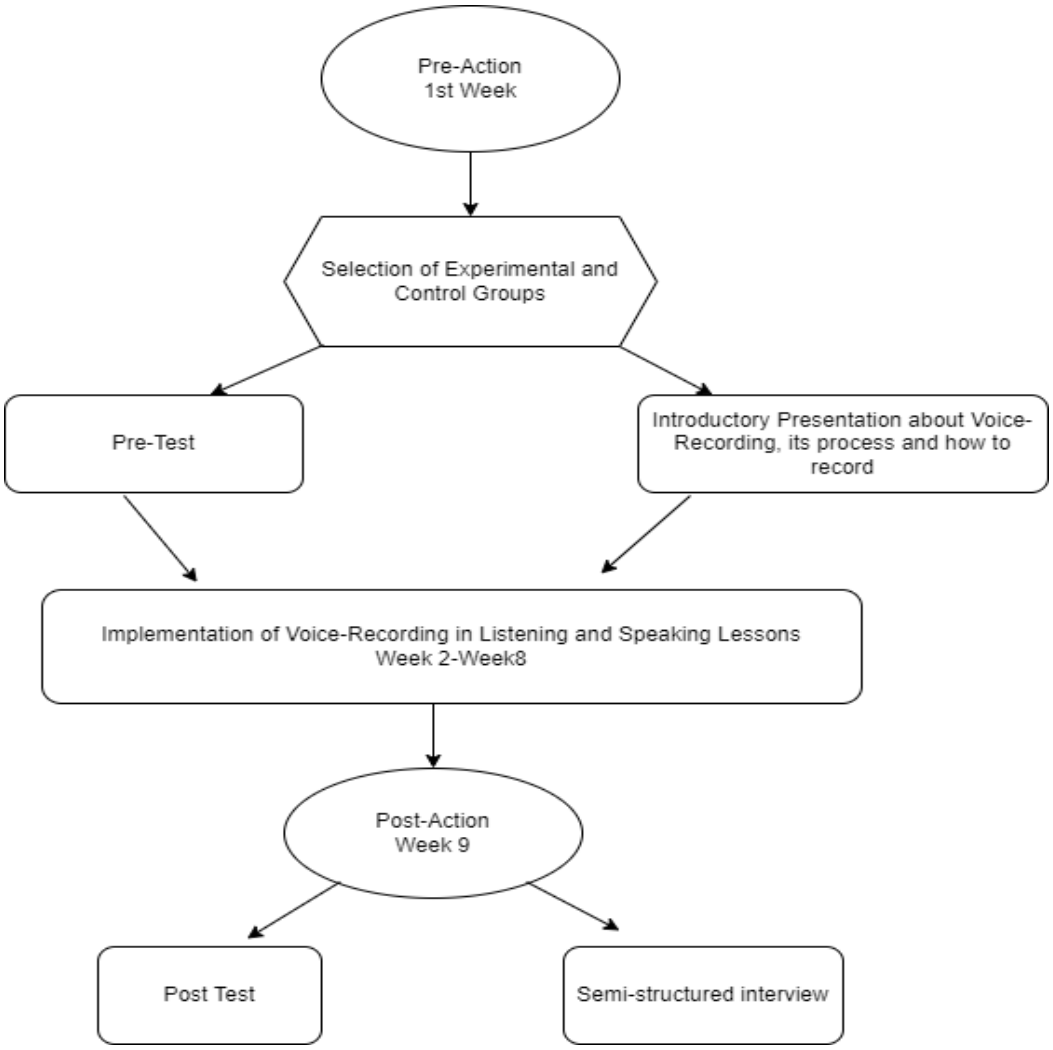
Table 1. The distribution of the groups according to gender variable

	Gender					
Group	Male		Female		Total	
	f	%	F	%	f	%
Experimental	10	43.47	13	56.52	23	100.00
Control	12	50.00	12	50	24	100.00
Total	22	46.80	25	53.19	47	100.00

The participants scored poorly on their school-based assessments for fluency, accuracy, and pronunciation. For nine weeks, the entire research implementation was conducted without interruption. A pre-test was carried out during the first week as the first stage of the data collection procedures. The pre-test was used to gauge the students' speaking proficiency using Harris's Oral Rating Scale (Appendix A).

The experimental design with pretest-posttest and control group is shown in Figure 1.

Figure 1. The action plan and data collection procedure.



2.2. Data Collection Tools

A two-part speaking exam was given as a pre- and post-test to gauge the effect of digital voice recording on EFL learners' oral performance. The speaking test thus had two sections: an introduction and a personal extended turn. The learners were requested to discuss general themes in the introductory section, while in the second section, they were handed printed task cards as a stimulus and instructed to discuss the assignment on the card. The Harris Oral Rating Scale (Helmanda and Nisa, 2019) was adapted to be used for evaluating learners' oral performances. Based on Harris's Oral Rating Scale, the pre-test was used to gauge the students' speaking proficiency (Appendix A). Harris's Oral Rating Scale consists of five dimensions as *pronunciation, grammar, vocabulary, fluency, and comprehension.* This scale is a tool used to assess an individual's oral language abilities in terms of fluency, pronunciation, vocabulary, grammar, comprehension, and overall speaking skill. Semi structured interview form was created to collect rich and diverse data for the research. Three subject matter experts from the departments of English Language Teaching, Curriculum Development and Teaching, and English Translation and Interpretation contributed their knowledge to the creation of semi-structured interview questions.

2.3. Inter-rater reliablity

By determining the correlation coefficient of the scores, the validity of the ratings given to the students by the two raters using the analytical scale was investigated.

Table 2. The correlation coefficient of raters' ratings.

		First Rater	Second Rater
First rater	Pearson Correlation	1	.913**
	Si. (2 tailed)		.000
	N	23	
Second rater	Pearson Correlation	.913**	1
	Si. (2 tailed)	.000	
	N	23	23

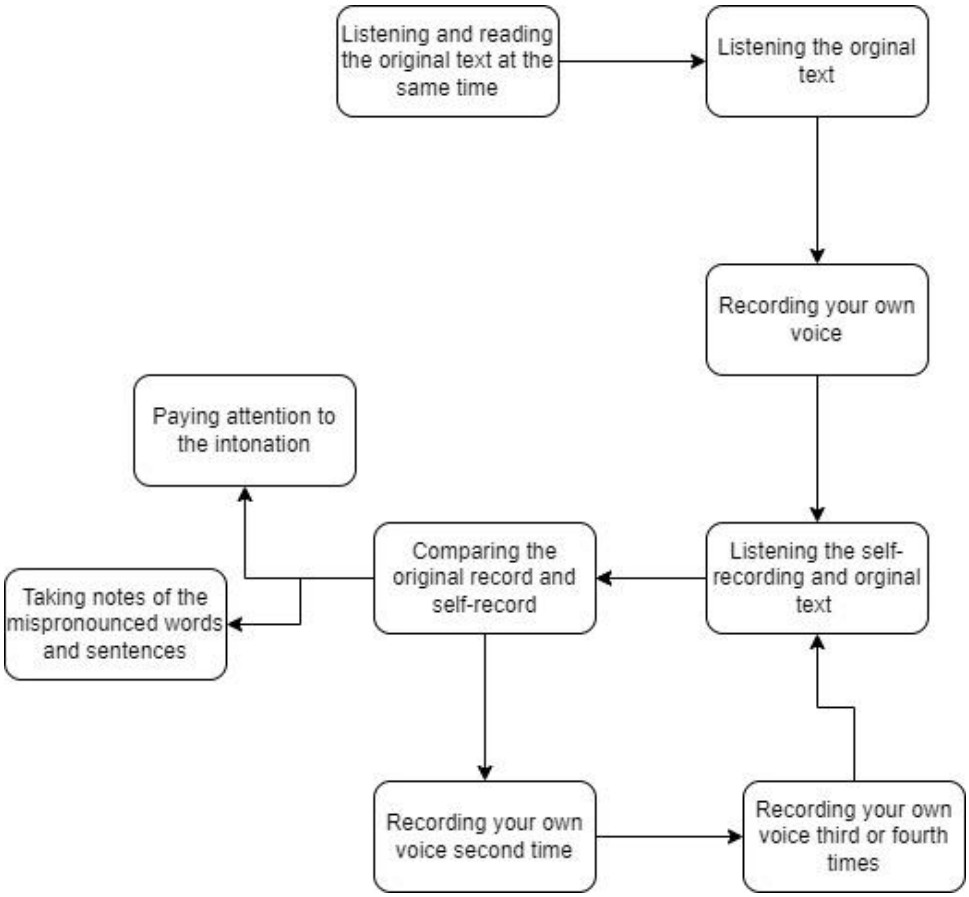
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The obtained correlation coefficient for two raters is .913, which shows a significant level of inter-rater reliability. Additionally, it was discovered that the correlation coefficient for the first and second raters was statistically significant with a p-value lower than.05, indicating the reliability of the test scores given to the students by the two raters.

2.4. Procedure

Together with the teacher researcher, a second rater with thirteen years of expertise in English language teaching was included in the assessment process to ensure accurate and trustworthy scoring. A pre-test was carried out during the first week as the first stage of the data collection procedures. Over the course of seven weeks, the sessions were ongoing (Week 2 through Week 8). The research participants recorded their voices while reading the texts and talking about the discussion parts and the pictures given in the listening and speaking book from week two until week eight individually. The participants recorded their voices in language laboratory class with technological computers and devices in it. The experimental procedure involves having students listen and read a text simultaneously, followed by listening to the original text. The students then recorded their voice while reading the text and listened to their self-recorded voice, comparing it with the original text and paying attention to the intonation. They took notes of the mispronounced words and sentences and repeated the recording and comparison process two or three more times. By repeating the process, students were able to reflect on their pronunciation skills and make necessary improvements, as indicated by the notes taken of mispronounced words and sentences. They listened to the audio recordings of their friends in the classroom environment and gave feedback. The students received feedback after each video so that they could make changes for the next video recording. They also listened to the audio recordings with their partners and gave feedback to each other. Posttest was carried out at the end of the experimental process and semi structured interviews were administered to collect quantitative data. Following the completion of all video tasks, 23 students were questioned in a focus group setting by the researcher, who wanted to understand the students' perceptions about the use of voice recording in speaking lessons. The scores for the pre- and post-test, given to the students by two evaluators using an analytic scale, were analyzed using SPSS 20.0 for statistical purposes.

Figure 2. The action plan of the experimental session.



3. FINDINGS

In this section of the study, the findings obtained as a result of the analysis of the data obtained from the research are presented. Quantitative and qualitative findings of the study are represented.

3.1. Findings related to the first sub-problem

Table 3. Independent samples pre-test t-test results for group variable

Dimensions	**Groups**	***N***	***X***	***SD***	***T***	***p***
Pronunciation	Experimental	23	3.94	.50	1.568	.124
	Control	24	3.71	.51		
Grammar	Experimental	23	2.93	.79	-1.037	.305
	Control	24	3.17	.79		
Vocabulary	Experimental	23	3.36	.64	-.761	.451
	Control	24	3.52	.75		
Fluency	Experimental	23	2.39	.56	-1.154	.254
	Control	24	2.58	.57		
Comprehension	Experimental	23	2.85	.65	.617	.732
	Control	24	2.79	.68		

Total Score	Experimental	23	3.19	.33	.372	.660
	Control	24	3.24	.37		

SD=45

Table 3 shows the results of independent samples pre-test t-test for 6 dimensions (pronunciation, grammar, vocabulary, fluency, comprehension, and total score) for two groups (experimental and control). The results indicate that the differences in mean scores between the experimental and control groups are not statistically significant (p> .05).

The post-test t-test was conducted to compare the results of the experimental and control groups. It is shown in Table 4.

3.2. Findings related to the second sub-problem

Table 4. Independent samples post-test t-test results for group variable

Dimensions	**Groups**	***N***	***X***	***SD***	***T***	***p***
Pronunciation	Experimental	23	4.12	.44	2.122	.039
	Control	24	3.80	.59		
Grammar	Experimental	23	2.71	.75	-1.279	.207
	Control	24	3.01	.83		
Vocabulary	Experimental	23	3.22	.70	-.689	.495
	Control	24	3.36	.64		
Fluency	Experimental	23	3.03	.64	2.097	.042
	Control	24	2.63	.67		
Comprehension	Experimental	23	3.19	.76	.738	.464
	Control	24	3.05	.55		
Total Score	Experimental	23	3.33	.34	.857	.396
	Control	24	3.23	.43		

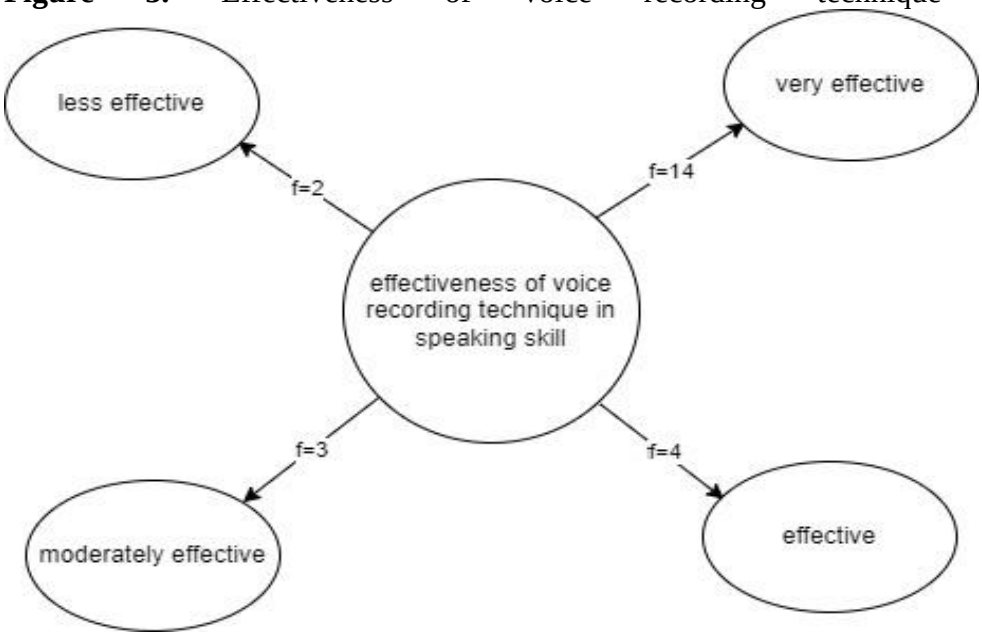
SD=45

The results of the independent samples post-test t-test show that there are significant differences between the experimental and control groups in pronunciation (p<.05) and fluency (p<.05). However, there are no significant differences between the groups in grammar (p>.05), vocabulary (p>.05), comprehension (p>.05), and total score (p>.05).

3.3. Findings related to the third sub-problem

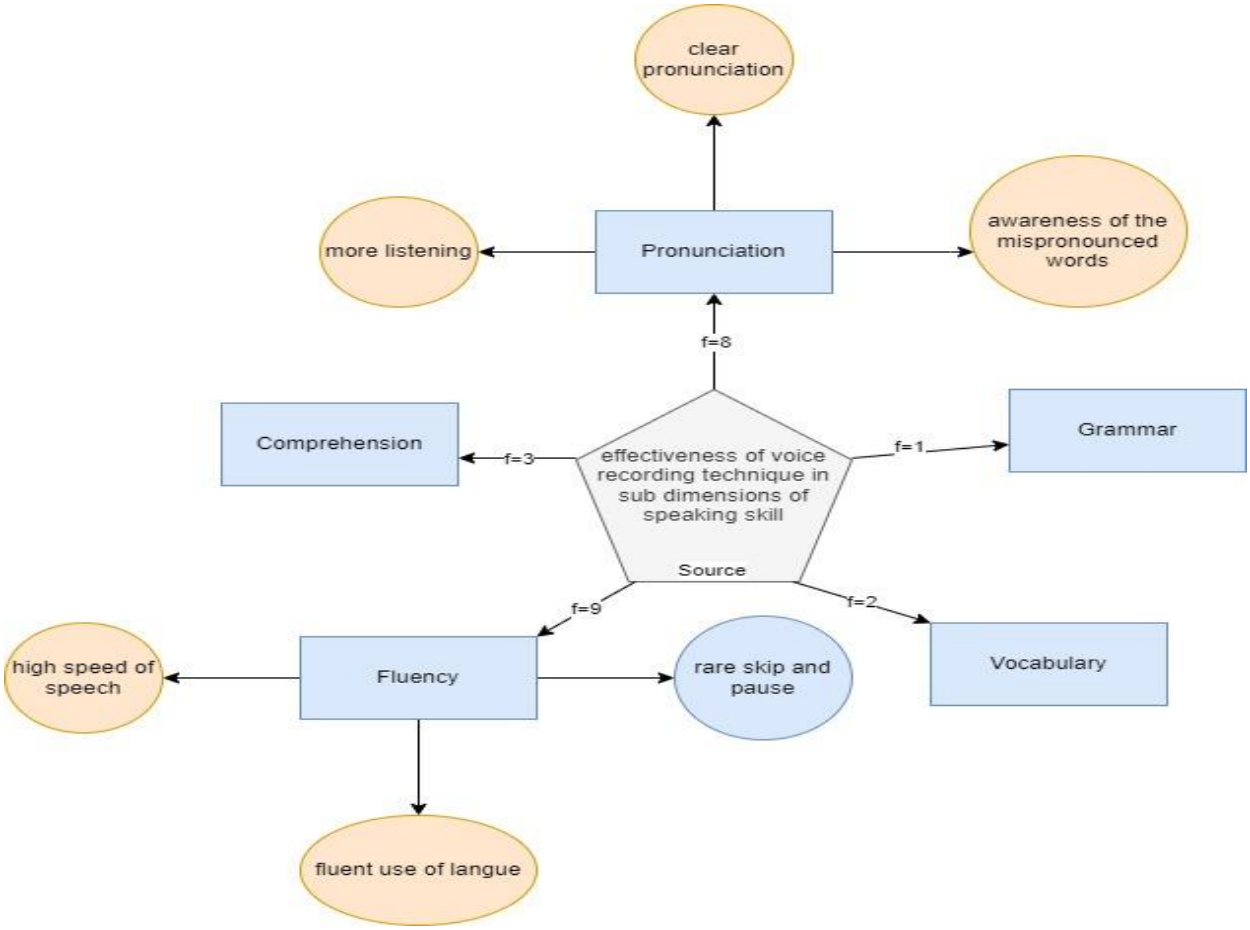
In order to find answer to the third sub-problem of the study, semi structured interviews were conducted with the experimental group students. The findings are represented in Figure 3, Figure 4 and Figure 5.

Figure 3. Effectiveness of voice recording technique in speaking skill



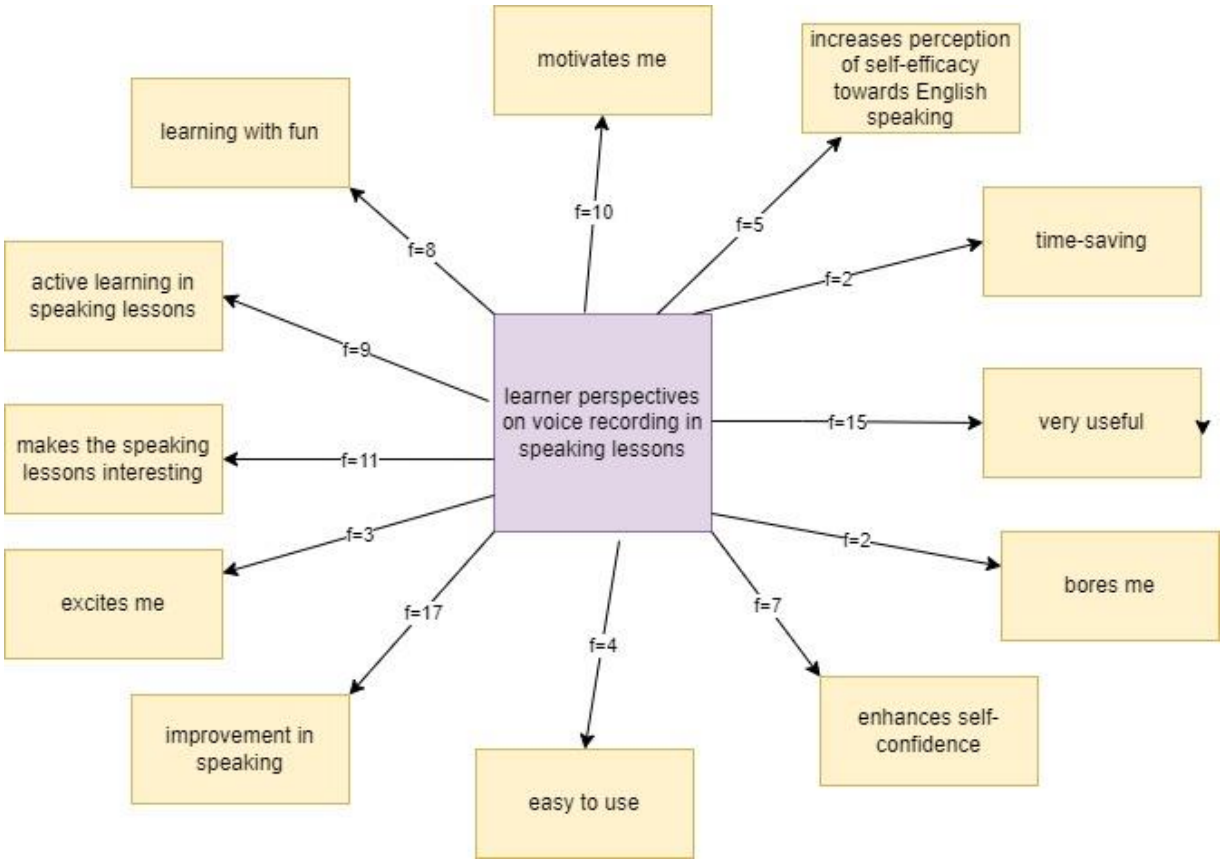
The effectiveness of the voice recording technique as a tool for improving English speaking skills has been assessed by the participants. Out of the 23 participants, 14 rated the technique as either very effective (f=14) or effective (f=4), indicating that a majority of the participants found the technique to be helpful in enhancing their speaking skills. Only 3 participants rated the technique as moderately effective (f=3), and 2 participants found it to be less effective (f=2).

Figure 4. Effectiveness of voice recording technique in sub dimensions of speaking skill



The results of the evaluation of the voice recording technique for improving English speaking skills showed that the technique was most effective in the sub-dimensions of fluency and pronunciation. Nine participants rated the technique as effective in improving fluency, characterized by fluent use of language, high speed of speech, and minimal instances of skipping and pausing. Similarly, 8 participants found the technique to be effective in enhancing pronunciation, marked by clear pronunciation, increased listening, and heightened awareness of mispronounced words. In comparison, the technique was rated as less effective in the sub-dimensions of comprehension and vocabulary, with 3 and 2 participants finding it to be moderately and less effective, respectively. The technique was found to be less effective in the sub-dimension of grammar, with only 1 participant rating it as effective. These findings indicate that the voice recording technique is most effective in improving fluency and pronunciation and less effective in improving comprehension, vocabulary, and grammar.

Figure 5. Learner perspectives voice recording technique in speaking lessons



The use of voice recording in speaking lessons has been found to have a positive impact on learner perspectives. Ten out of the respondents found it to be a motivator, while 17 students reported an improvement in their speaking ability. The technology also received favorable feedback in terms of enhancing self-confidence and increasing the perception of self-efficacy towards English speaking. Additionally, the convenience of timesaving and the ease of use were noted by a smaller percentage of respondents. On the other hand, the use of voice recording did not resonate with a few learners who found it boring. However, the majority of the respondents found the technology to be very useful, making speaking lessons interesting and promoting active learning with fun.

4. CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

The study focused on the effects of voice recording technique in EFL learners' speaking skill and found out students' perception toward the use of mentioned technique in speaking skills. The findings of this study revealed both qualitative and quantitative insights into the topic under investigation. The qualitative data collected through semi structured interviews provided rich and in-depth perspectives

on the experiences and perceptions of the participants. The quantitative data obtained through speaking test and speaking evaluation rubric, on the other hand, offered a more structured and numerical representation of the findings. The results of the independent samples post-test t-test showed that there were significant differences between the experimental and control groups in pronunciation ($p<.05$) and fluency ($p<.05$). However, there were no significant differences between the groups in grammar ($p>.05$), vocabulary ($p>.05$), comprehension ($p>.05$), and total score ($p>.05$). These findings suggest that the experimental group may have performed better in pronunciation and fluency, but not necessarily in other areas such as grammar, vocabulary, comprehension, and total score. The findings are confirmed by the study conducted by Sun (2009). In the study, the students claimed that they noticed an improvement in their speaking abilities, focusing more on fluency than accuracy. These results are consistent with those of a prior study by Sun (2012), which discovered that students thought their language skills had improved. These findings are in line with the previous findings by Le (2018) who found that the students sought to mimic the accent of the native speaker, they felt that their speaking abilities had improved, particularly fluency and pronunciation. In another study by López and Tepetla, (2017), it was found out that almost all the participants reported improvement in their oral performance, mostly in terms of pronunciation. Also, the participants became more eager to learn English. They evidently felt a sense of accomplishment after hearing themselves speak English. On the other hand, the findings do not confirm the previous studies (Akef and Nossratpour, 2010; Sutude nama and Ramazanzadeh, 2011; Baniabdelrahman, 2013; Göktürk, 2016), which reported that the utilization of digital video recordings did not have any statistically significant impact on the improvement of learners' fluency but considerably enhances the EFL learners' speaking skills. In the study conducted by Daryadar and Raghibi (2015) it was found out that recording and listening to recorded self-voice reduced auditory verbal recalling rate in word span and caused attentional bias. These findings have implications for educational research and practice, since it is possible to consider how exposure to recorded self-voice affects teaching and learning. Regional accents, which are still very closely tied to English pronunciation, are the cause of some of the student issues with voice recording, according to the study's conclusion by Siregar (2021). In order for students to pronounce words more fluidly and fluently, it takes some effort and work from the writer to overcome the problem of removing the accent.

The qualitative results of this study suggest that the voice recording technique is a useful tool for individuals looking to improve their English-speaking skills, with a majority of participants finding it effective to a high degree. The examination of the voice recording method for enhancing English speaking abilities revealed that fluency and pronunciation were the areas where the method performed best. It has been discovered that the usage of voice recording in speaking sessions has a good effect on student perceptions. Students noted an improvement in their speaking abilities, and students expressed that it was a motivator. Regarding boosting self-confidence and elevating the feeling of self-efficacy toward English speaking, the technology also received positive response. A lesser number of respondents also mentioned the convenience of time savings and ease of usage. However, several students found the usage of voice recording to be uninteresting and did not find it engaging. The majority of respondents, however, thought that technology was really helpful in making speaking courses engaging and encouraging active learning through enjoyment. The findings obtained are supported by the findings of the study conducted by Burudji (2021). According to his study, the students had a favorable opinion of the voice recording method because it allowed them to acquire English speaking. Additionally, the use of voice recording affected a number of student speaking characteristics. They claimed that using this technique has enhanced their communication skills. Pronunciation, vocabulary, and fluency were all included. In another study, it is revealed that utilizing voice recordings encourages independent yet collaborative learner-centered learning and offers possibilities for self and peer evaluation that can be repeated and preserved. Voice recording is seen favorably by learners in general (Yoon and Lee, 2009). According to the study findings conducted by Sun (2009), voice blogs are a dynamic platform that encourages in-depth practice, learning

motivation, authorship, and the creation of learning techniques. The speaking environment of the blog, where freedom and safety were of utmost importance, encouraged students to take risks with the target language and to emphasize content over form, which resulted in a sense of improved fluency, may be one explanation for the students' perception of improvement, whether real or imagined, especially in fluency (Sun, 2009). According to the study by Jaber (2021), regarding interest, contentment, utility, and convenience of use, the respondents' views on the use of the self-voice recording technique were favorable. The students also reflected on the use of these techniques for 15 weeks and concluded that they appreciated these technologies and liked an online environment as it provided them many opportunities for learning and practicing their speaking skills (Jaber, 2021). In another study by Nesapiradana and Murtiana, (2013), through voice recording, students were able to hone their reading fluency since they could hear the parts of their speech that they need to work on the most. After rereading the text and recording the voice, it was discovered that rate, phrasing, pausing, and stress were the aspects of fluency that had improved the most. According to the study results conducted by YanJu, Mei and Mohamed, (2017), participants' survey indicated that most of the of the students strongly agreed that the voice recorder activities helped their listening skills. From data collected is their study, researcher found out that participants strongly agree that this voice recording activity help them improved their Mandarin pronunciation, their Mandarin grammar accuracy and their Mandarin speaking skills,

This study's findings can serve as an initial blueprint for language teachers who would like to integrate voice recording activities into their curriculum. Research on the possible contributions of digital voice rescording to language learning is still in its infancy. Together, the qualitative and quantitative findings provide a comprehensive understanding of the topic and offer valuable insights for future research. However, it is worth noting that this study had a small sample size and further research with a larger and more diverse population is necessary to establish the technique's effectiveness more definitively. Future research may benefit from pursuing additional studies on the impact of voice recording on learning and attention processes in different study groups and languages using a neurological approach.

5. REFERENCES

Akef, K., & Nossratpour, S. (2010). The impact of keeping oral dialogue journals on EFL learners' oral fluency. *Journal of English Language Studies. 1*(2), 127-142.

Baniabdelrahman, A. A. (2013). Effect of using Internet tools on enhancing EFL students' speaking skills. *American International Journal of Contemporary Research. 3*(6), 79-89.

Burudji, R. (2021). The student perception using voice recording application in speaking. (Unpublished Master Thesis), State University of Gorontalo. .Retrieved from https://repository.ung.ac.id/en/skripsi/show/321416129/the-student-perception-using-voice-recording-application-in-speaking.html

Danny Huang, H. T., & Alan Hung, S. T. (2010). Implementing electronic speaking portfolios: Perceptions of EFL students. *British Journal of Educational Technology*, *41*(5), 84-88.

Daryadar, M., & Raghibi, M. (2015). The effect of listening to recordings of one's voice on attentional bias and auditory verbal learning. *International Journal of Psychological Studies, 7*(2), 155-163. http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v7n2p155

Dieu, B., Campbell A.P.& Ammann R. (2006). P2P learning ecologies in EFL/ESL. *Teaching English with Technology, A Journal for Teachers of English, 6*(3), 1-12.

Göktürk, N. (2016). Examining the effectiveness of digital video recordings on oral performance of EFL learners. *Teaching English With Technology*, *16*(2), 71-96.

Helmanda, C. M., & Nisa, R. (2019). The analysis of students' oral performances by using speaking scoring rubric. *Jurnal Dedikasi Pendidikan*, *3*(2), 76-86. Retrieved from http://jurnal.abulyatama.ac.id/dedikasi

Hsiu-Chen Hsu (2016). Voice blogging and L2 speaking performance, *Computer Assisted Language Learning*, *29*(5), 968-983, https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1113185

Hsu, H.-Y., Wang, S.-K., & Comac, L. (2008). Using audioblogs to assist English language learning: An investigation into student perception. *Computer Assisted Language Learning*, *21*(2), 181-198. https://doi.org/10.1080/09588220801943775

Huang, H.-C. (2015). From web-based readers to voice bloggers: EFL learners' perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, *28*(2), 145-170.

Huang, Y. and Chen, Y. (2020). The impact of voice recording on self-awareness and self-correction of language errors in English as a second language learners. *Language Learning Journal*, *45*(3), 212-226.

Jaber, A., H. (2021). The effect of self-voice recording technique on oral performance of efl learners in electronic learning. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (70),* 249-260. https://doi.org/10.33193/JALHSS.70.2021.555

Kim, Y. and Park, H. (2018). The effects of voice recording technique on pronunciation ımprovement in English as a second language learners. *TESOL Journal*, *9*(2), 123-139.

Kuo, Y.J. and Anderson, T. (2010). The effect of self-recording on oral presentation performance. Computer Assisted Language Learning, 23(4), 307-323.

Le, T. (2018). Voice Recording in second language outside the classroom: Process and product. *Journal of NELTA*, *23*(1-2), 129-141. https://doi.org/10.3126/nelta.v23i1-2.23357

Lin, C.C. and Anderson, T. (2012). The effect of self-recording on oral presentation performance. Computer Assisted Language Learning, 25(5), 357-374.

López, E. V., & Tepetla, V. B. (2017). The impact of self-video recordings in raising oral production. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (11), 76-101. https://doi.org/10.15446/male.n11.71855

Lu, P.Y. and Anderson, T. (2014). The effect of self-recording on oral presentation performance. Computer Assisted Language Learning, 27(3), 197-214.

Nesapiradana, A. R., & Murtiana, R. (2013). Improving students' fluency through voice recording. *LIA CAR Journal*, (6), 1-14.

Pop, A., Tomuletiu, E. A., & David, D. (2011). EFL speaking communication with asynchronous voice tools for adult students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1199-1203. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.262

Shih, R.-C. (2010). Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. *Australasian Journal of Educational Technology*, *26*(6), 883-897. https://doi.org/10.14742/ajet.1048

Siregar, R. K. (2021). Learning pronunciation through voice recording. *ETANIC (Journal Of English Language Teaching And Applied Linguistics)*, *1*(1), 1–7. Retrieved from https://jurnal.radisi.or.id/index.php/JournalETANIC/article/view/19

Sutude nama, E., & Ramazanzadeh, A. (2011). The effect of oral dialogue journals on Iranian EFL learners' communicative competence. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53, 161-182.

Sun, Y.-C. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, *13*(2), 88-103. Retrieved from http://llt.msu.edu/vol13num2/sun.pdf

Sun, Y.-C. (2012). Examining the effectiveness of extensive speaking practice via voice blogs in a foreign language learning context. *Calico Journal*, *29*(3), 494-506. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/calicojournal.29.3.494

YanJu, S., Mei, S. Y., & Mohamed, Y. (2017). Implementation of voice recording activities in improving Mandarin oral fluency. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, *3*(4), 56-61. https://doi.org/10.26417/ejis.v9i1.p56-61

Yoon, S. Y., & Lee, C. H. (2009). A study on voice recordings and feedback through BBS in teaching and learning pronunciation. *Multimedia assisted language learning*, *12*(2), 187-216.

APPENDIX

Appendix A. The adapted version of harris' oral english rating scale (Helmanda & Nisa, 2019).

No.	Criteria	Rating Score	Comments
1.	Pronunciation	5	The pronunciation is clear and quite understandable for elementary students.
		4	There are some pronunciation problems, but still quite understandable.
		3	Pronunciation problem necessitate listening and occasionally lead a misunderstanding.
		2	Very hard to understand because of pronunciation problem. Must frequently be asked to repeat.
		1	Pronunciation problem so severe as to make speech virtually unintelligible.
2.	Grammar	5	Errors in grammar are quite rare.
		4	There are few grammatical errors but still intelligible.
		3	Makes frequent errors grammar and word order occasionally obscure meaning.
		2	Grammar and word order errors make comprehension difficult. Must often rephrase sentences or restrict them to basic patterns.
		1	Errors in grammar and word order so severe as to make speech virtually unintelligible.
3.	Vocabulary	5	Almost all vocabularies used are in a proper use.
		4	Frequently use inappropriate terms or must replace ideas but still intelligible.
		3	Frequently uses the wrong word, conversation somewhat limited because of inadequate vocabulary.
		2	Misuse up words and very limited vocabulary make comprehension quite difficult.
		1	Vocabulary limitation so extreme as to make conversation virtually impossible.
4.	Fluency	5	Able to use the language fluently, rare skip, and the speed of speech are at the normal rate.
		4	Speed of speech seem to be slightly affected by language problem.
		3	Speed and fluency are rather strongly affected by language problem.
		2	Usually hesitant often forced into silent by language limitation.
		1	Speech is so halting and fragmentary as to make conversation virtually impossible
5.	Comprehension	5	Understand most of what is said at average speed.
		4	Understand what is said at average speed, but occasional repetition may be necessary.
		3	Understand what is said is at slower than average speed repetition
		2	Has great difficulty following what is said. Can comprehend only "social conversation" spoken slowly and with frequent repetition.
		1	Cannot be said to understand even simple conversational English

EĞİTSEL VERİ MADENCİLİĞİ İLE İLGİLİ TEZLERİN İNCELENMESİ

Furkan ÇELİK[1], Emre ÇAM[2]

[1]Yüksek Lisans Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, https://orcid.org/0000-0002-9980-2681

[2]Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri, https://orcid.org/0000-0001-9413-0292

Özet

Yeni bir yöntem olan, eğitim çalışmalarında yeni yeni kullanılmaya başlayan eğitsel veri madenciliği, öğrenme analitikleri ile ilişkilidir. Bu yöntemde öğrenme verilerinin analiz edilmesi, yorumlanması ve sonuçların çıkarılması için kullanılan yöntemleri ve teknolojileri içerir. Bu analitikler, öğrenme verilerinden öğrenme etkililiği, öğrenme stratejileri ve teknolojilerini içerir. Eğitsel veri madenciliğinde ise; öğrenim verilerinden öğrenme modelleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme metodolojileri gibi konular incelenebilmektedir. Örneğin; öğrenci başarısını tahmin etmek, öğrenme stillerini tespit etmek, akademik başarıyı etkileyen faktörleri analiz ve tahmin etmek için kullanılabilir. Bu bilgilerden yola çıkarak eğitsel veri madenciliğinin, günümüzün gerekliliği olan programlama becerilerinin artırılmasında, önlemlerin doğru ve zamanında alınmasına fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada, Türkiye'de eğitsel veri madenciliği ile ilgili gerçekleştirilen YÖK Tez Merkezi'nde yer alan 28 adet tezin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tezlerde yer alan; yöntem, başlık, anahtar kelimeler, çalışmanın yayınlandığı yıl, çalışmanın yapıldığı alan, hangi disiplin/lere yönelik olduğu, problem durumları, çalışma grupları, evren sayıları, uygulama süreleri, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, öneriler ve sonuçlar kısımları içerik analizi ile elde edilmiştir. Bu araştırmanın amacı, eğitsel veri madenciliği ile ilgili Türkiye'de 2017-2022 yılları arasında yapılan güncel araştırmalara geniş bir bakış açısı sağlayarak mevcut durumu ve yapılabilecekleri ortaya koymaktır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre eğitsel veri madenciliği ile ilgili çalışmaların büyük bir kısmını Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Enformatik ve Fen Bilgisi bölümleri kapsamaktadır. Araştırmada çoğunlukla çalışma gruplarının ortaokul ve lisans düzeyi öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaların sıklıkla yapıldığı yıllar 2021 ve 2022 yılları olarak gözlenmiştir. Pandemi süreci ve gelişen teknolojiler ile birlikte veri madenciliğine olan ilginin arttığı saptanmıştır. Kullanılan anahtar kelimelere bakıldığında Eğitsel Veri Madenciliği, Büyük Veri, Öğrenme Analitikleri, Regresyon, ABİDE, Yapay Sinir Ağları kelimelerinin daha sık kullanıldığı görülmüştür. Veri madenciliği alanında incelenen çalışmaların büyük bir kısmı Eğitim Bilimleri alanında olduğu saptanmıştır. Veri madenciliğinin çoğunlukla Matematik, Fen Bilimleri derslerinin yanı sıra okula ait değişkenler ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik olduğu izlenmiştir. Çalışmaların öneri kısımlarında dikkat çeken unsurlardan en sık rastlananı eğitimde kaliteyi artırmak adına okulların yeterli önlemleri alması ve kuruluşların Veri Madenciliği için yeterli doğru veriyi sağlayabilmesi için sistemler geliştirilebileceği olmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğrenme Analitikleri, Eğitsel Veri Madenciliği, Programlama Becerisi, Büyük Veri, Makine Öğrenmesi

CLASS TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING THE AESTHETIC VALUE IN THE SOCIAL STUDIES COURSE

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ ESTETİK DEĞERİNE YÖNELİK ALGILARI

Ebru UZUNKOL (Birinci yazar)[1], Didem DEMİR (İkinci yazar) [2], Gizem SEZEN (Üçüncü yazar) [3], Aleyna ÇAKIROĞLU (Dördüncü yazar)[4]

[1]Doçent, Sakarya Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, 0000-0002-1897-137X

[2]Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, 0000-0002-2122-4295

[3]Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Sınıf Eğitimi, 0000-0002-1710-0150

[4]Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, 0000-0003-0574-8109

Özet

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersindeki estetik değerine yönelik algılarını belirlemektir. Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı yerlerinde görev yapan on iki kadın, beş erkek olmak üzere toplam on yedi sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın evreni Türkiye'de görev yapan tüm sınıf öğretmenleridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Verileri toplamak için araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınıp yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler kodlara ve temalara ilişkin frekans sayıları ile tablolar aracılığıyla belirtilmiştir. Araştırma sonucunda sekiz ana temaya ulaşılmaktadır ve bu temalar; "estetik değeri ile ilgili metaforlar", "estetik eğitimi tanımı", "toplumsal etkiler", "gereklilik", "yöntemler", "materyaller", "yaşanan problemler" ve "estetik değerinin daha etkili bir şekilde kazandırılması" olarak açıklanmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin estetik değeri ile ilgili metaforlarının en çok yansıtma aracı olarak estetik temasında toplandığı görülmüştür. Öğretmenler estetik eğitimini gerekli, rehberlik edici, dinamik, betimleyici, açıklayıcı, farkındalık oluşturucu olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler estetik değerinin toplumsal olarak yükseltici, birleştirici, düzeltici, hayati, dengeleyici, kültürel ve sosyal etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin on altı tanesi sosyal bilgiler dersinde estetik değerinin gelişim, sanat, farkındalık, eğitim ve değer olduğu için gerekli olduğunu belirtirken, bir tanesi daha önemli değerlerin olduğu düşünmesinden kaynaklı olarak gerekli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler estetik değerinin öğretiminde görüş geliştirme, yansıtıcı düşünme etkinlikleri, yaratıcı düşünme etkinlikleri, sanatsal etkinlikler, örnek olay, gezi gözlem, beyin fırtınası gibi yöntemlerden; görsel, teknolojik, dramatize ve çoklu materyallerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler estetik değerinin öğretiminde kendilerinden, öğrenciden, ailenin farkındalık sahibi olmayışından, değerin soyut oluşundan, zaman ve materyalin yetersiz oluşundan kaynaklı problemler ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler estetik değerinin daha etkili bir şekilde kazandırılması için okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılmasını, farklı uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasını, atölyelerin oluşturulmasını, bilimsel olarak yapılan çalışmaların, verilen eğitimlerin arttırılmasını, estetik değerini ortaya çıkartabilecek materyaller hazırlanmasını önermişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle estetik değerin öğretiminde öğretmenler bilinçlendirilmeli, desteklenmeli; öğrenciler ise çeşitli yöntem ve materyallerle aktif kılınarak değerin öğretimi gerçekleştirilmelidir.

Anahtar kelimeler: Estetik, Değer, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sınıf Öğretmeni, Öğrenci

Abstract

The purpose of this research is to determine the perceptions of primary school teachers about the aesthetic value in the Social Studies course. This research was carried out in accordance with the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research designs. The study group consists of seventeen primary school teachers, twelve female and five male, working in different parts of Turkey in the 2021-2022 academic year. The universe of the research is all classroom teachers working in Turkey. Appropriate sampling method was used to determine the teachers participating in the research. The data in the research were obtained by using the interview technique. In order to collect the data, a semi-structured interview form was prepared by the researchers after taking expert opinion. The data were analyzed by content analysis method. The data obtained in the research are indicated by the frequency numbers related to the codes and themes, and through tables. As a result of the research, eight main themes are reached and these themes are; Metaphors related to aesthetic value are explained as "definition of aesthetic education", "social effects", "necessity", "methods", "materials", "problems" and "to gain aesthetic value more effectively". As a result of the research, it was seen that the metaphors of teachers about aesthetic value were mostly gathered in the theme of aesthetics as a reflection tool. Teachers define aesthetic education as necessary, guiding, dynamic, descriptive, explanatory, and awareness-raising. Teachers stated that aesthetic value has socially uplifting, unifying, corrective, vital, balancing, cultural and social effects. Sixteen of the teachers stated that aesthetic value in social studies course is necessary because it is development, art, awareness, education and value, while one of them stated that it is not necessary because he thinks that there are more important values. In teaching aesthetic value, teachers use methods such as developing opinions, reflective thinking activities, creative thinking activities, artistic activities, case studies, travel observation, brainstorming; They stated that they benefited from visual, technological, dramatized and multiple materials. Teachers stated that they encountered problems in the teaching of aesthetic value due to themselves, the student, the lack of awareness of the family, the intangibility of the value, the inadequacy of time and material. Teachers suggested using out-of-school learning environments, using different appropriate methods and techniques, creating workshops, increasing scientific studies and training, and preparing materials that can reveal their aesthetic value in order to gain aesthetic value more effectively. Based on these results, teachers should be made conscious and supported in teaching aesthetic value; On the other hand, value teaching should be carried out by making students active with various methods and materials.

Keywords: Aesthetics, Value, Social Studies Teaching, Classroom Teacher, Student

METHODOLOGICAL PARADIGM SHIFT IN SPECIAL EDUCATION: A THEORETICAL REVIEW AND DISCUSSION FOR THE FURTHER RESEARCH

ÖZEL EĞİTİMDE YÖNTEMBİLİMSEL PARADİGMA DÖNÜŞÜMÜ: İLERİ ARAŞTIRMALAR İÇİN KURAMSAL BİR İNCELEME VE TARTIŞMA

Seçil ÇELİK[1]

[1]Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim,

ORCID: 0000-0002-1393-3382

Özet

Özel eğitim, kendisine özgü doğası olan, uygulamalı, bireysel çeşitliliğe ve güncel gelişmelere açık bir disiplin alanıdır. Alanın dinamik özelliği pek çok araştırmacının ilgisini çekmekte, disiplinler arası ve ötesi çalışmaları gerekli kılmaktadır. Kapsayıcı eğitim sisteminde risk altındaki ve özel gereksinimleri olan öğrenci çeşitliliği ve sahadaki sorunlar araştırmacıların çok çeşitli ve açıklanması güç araştırma problemine cevap aramalarına yol açmaktadır. Araştırma problemlerindeki çeşitlilik ise, araştırmacıların farklı araştırma paradigmalarına yönelmeleriyle sonuçlanmaktadır. Güncel alanyazında, benimsenen yöntembilimsel yaklaşımların güçlü ve zayıf yönleri, özel eğitim alanına sunduğu veya sunabileceği katkılar üzerinde birtakım tartışmalar yürütülmektedir. Araştırma ve uygulama arasındaki boşluk, okullarda yaşanan karmaşık sorunlar, kapsayıcı eğitime eşit erişimde fırsat eşitsizliği gibi özel eğitimde karşılaşılan pek çok zorluk, en uygun ve farklı araştırma türlerinin yürütülmemesiyle açıklanmaktadır. Kuramsal bir derleme olan bu çalışmanın amacı; özel eğitim alanında geçmişten günümüze benimsenen yöntembilimsel paradigmaların alana sunduğu katkıların, güçlü ve zayıf yönlerinin ve yaşanan paradigma dönüşümlerinin alanyazındaki görüşler odağında tartışılmasıdır. Özel eğitim araştırmalarında aynı ya da benzer özelliklere sahip katılımcı bulma zorluğu geçmişten beri tek denekli araştırma yöntemlerinin alanda sıklıkla tercih edilmesiyle sonuçlanmıştır. Araştırma probleminin özelliklerine göre nicel ve nitel yaklaşımlar da alanda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu geleneksel yaklaşımların özel eğitim alanının gelişimine büyük katkıları olsa da, alanın karmaşık doğası çoğu zaman çok boyutlu bir bakış açısını gerekli kılmaktadır. Son yıllarda karma araştırma yönteminin özel eğitim alanıyla yakın ilişkisi tartışılmakta, bu yöntemin özel eğitim alanının sosyolojik, ontolojik ve epistomolojik boyutlarının çoklu bakış açısıyla tartışılmasına katkılar sunacağı, sosyal ve politik dönüşümü hızlandırabileceği ifade edilmektedir. Gelişmeler devam ettikçe yeni yöntembilimsel paradigmaların ortaya çıkacağı öngörülmekle birlikte, günümüzde artık yöntembilimsel konularda cevaplanması gereken şu temel soruya dikkat çekilmektedir: Öğrenmeyi destekleyen müdahalelerin etkilerini ortaya koymayı ve yaşanan sorunlara işlevsel çözümler üretmeyi hedefleyen eğitim araştırmalarında güncel araştırma paradigmaları nasıl kullanılacaktır? Bu çalışmada tartışmaya açılacak olan bu tür konuların, araştırmacılara ve gelecek araştırmalara yöntembilimsel bir bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: özel eğitim, özel eğitim araştırmaları, yöntembilimsel paradigma değişimi

Summary

At least some of the challenges faced in special education, such as the disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students, the gap between research and practice, and inequitable educational opportunities, can be explained a failure to conduct the different types of research best suited for addressing the complicated issues faced in schools. In the current literature, there are discussions on the strengths and weakness of methodological paradigms used in special education research. The purpose of this study is to discuss the methodological paradigms adopted in

the special education research, the relations of these paradigms with the special education, their strengths and weaknesses, and the paradigm shift from past to present in the focus of literature. The difficulty of finding participants with the same or similar characteristics in special education research has resulted in the single-subject research methods are frequently preferred in the field from past to present. According to the characteristics of the research problem, quantitative and qualitative approaches are also frequently used in the special education. Although these traditional approaches have made great contributions to the development of the special education, the complex nature of the special education often requires a multidimensional perspective. In recent years, the close relationship of the mixed methods with special education has been discussed, and it is stated that this method will contribute to the discussion of the sociological, ontological and epistomological dimensions of special education from multiple perspectives and accelerate the social and political transformation. The question before researchers now is not whether to employ mixed methods in special education research generally; rather, the question is how to employ them in the service of a newly dominant research agenda that seeks to evaluate claims about the causal effects of interventions aimed to improve teaching in the classrooms. It is thought that such issues, which will be discussed in this study, can offer a methodological perspective to researchers and further researches.

Keywords: special education, special education research, methodological paradigm shift, theoretical review, further discussions

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FEMALE TEACHERS' PERCEPTIONS OF GENDER DISCRIMINATION AND THEIR PSYCHOLOGICAL CAPITALS

KADIN ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETE DAYALI AYRIMCILIK ALGILARI İLE PSİKOLOJİK SERMAYELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ayşenur KILIÇ[1], Vicdan ALTINOK[2]

[1]Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik,

ORCID:0000-0003-2364-6077

[2]Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, ORCID:0000-0002-9189-8068

Özet

Bu çalışma, kadın öğretmenlerin cinsiyete dayalı ayrımcılık algıları ile psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini; Yozgat ili Merkez ilçesi, İzmir ili Karşıyaka ilçesi ve Şanlıurfa ili Akçakale ilçesinde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilköğretim kademesinde görev yapan, çeşitli branşlardan 247 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Cinsiyet Ayrımcılık Ölçeği (ACAÖ) ve Psikolojik Sermaye Ölçeği (PSÖ) kullanılmıştır. Kadınların algılanan cinsiyet ayrımcılığı puanlarının düşük, psikolojik sermaye ölçeği alt faktörlerinden iyimserlik puanlarının orta, psikolojik dayanıklılık, umut ve yeterlilik puanlarının ise yüksek olduğu görülmüştür. 247 kadının %72,9'u (180 kadın) düşük düzeyde %%21,1'i (52 kadın) orta düzeyde, %6,1'i (15 kadın) ise yüksek düzeyde algılanan cinsiyet ayrımcılığı yaşadığı görülmüştür. Kadınların %3,6'sı (9 kadın) düşük düzeyde iyimserlik, %2,4'ü (6 kadın) düşük düzeyde psikolojik sağlamlık, %2'si (5 kadın) düşük düzeyde umut ve %2,8'i (7 kadın) ise düşük düzeyde öz-yeterliliğe sahiptir. Kadınların görev yaptığı yere, eğitim durumuna ve branşına göre algılanan cinsiyet ayrımcılık puanları değişmezken *(p>0,05),* kadınların çalışma yılına göre algılanan cinsiyet ayrımcılık puanları farklılık göstermiştir (p<0,05). Genellikle çalışma yılı arttıkça, algılanan cinsiyet ayrımcılığı puanları düşmüştür. Kadınların eğitim durumu ve branşına göre psikolojik sermaye puanları değişmezken *(p>0,05),* kadınların görev yaptığı ile ve çalışma yılına göre algılanan psikolojik sermaye puanları farklılık göstermiştir (p<0,05). Yozgat'ta görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye puanlarının, diğer illere göre yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma yılı arttıkça, kadınların psikolojik sermaye puanları artış göstermiştir. Kadınların algılanan cinsiyet ayrımcılığı puanları ile Psikolojik Sermaye Ölçeği (PSÖ) ve alt faktörleri arasında (İyimserlik, Psikolojik dayanıklılık, Umut ve Öz-yeterlilik) düşük düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir *(p<0,05).* Bu sonuçlar, kadınların iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik puanları arttıkça, algılanan cinsiyet ayrımcılığı puanlarının azalacağını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Ayrımcılık, cinsiyete dayalı ayrımcılık, Pozitif psikoloji, pozitif psikolojik sermaye

Abstract

In this study, the relationship between female teachers' perceptions of discrimination based on gender and their psychological capital was investigated. The sample of the research; It consists of 247 female teachers working in various branches of primary education in Yozgat, İzmir and Şanlıurfa provinces in the 2022-2023 academic year. As a data collection tool in the study; Personal Information Form, Perceived Gender Discrimination Scale (PGDS) and Psychological Capital Scale (PCS) were used.

It was observed that women's perceived gender discrimination scores were low, optimism, the scores of the psychological capital scale sub-factors, were moderate, and psychological resilience, hope and adequacy scores were high. It was also observed that 72.9% (180 women) of 247 women experienced low-level perceived gender discrimination, 21.1% (52 women) moderately, 6.1% (15 women) experienced high-level gender discrimination. 3.6% (9 women) had low optimism, 2.4% (6 women) had low resilience, 2% (5 women) had low hope, and 2.8% (7 women) women) had low self-efficacy**.** While the perceived gender discrimination scores of women did not change according to their place of employment, educational status and branch ($p>0.05$), the perceived gender discrimination scores of women differed according to the working year ($p<0.05$). Generally, as years of work increased, perceived gender discrimination scores decreased. While the psychological capital scores of the women did not change according to their educational status and branch ($p>0.05$), the perceived psychological capital scores of the women differed according to their employment and working year ($p<0.05$). It has been observed that the psychological capital scores of teachers working in Yozgat are higher than in other provinces. In addition, as the working year increased, women's psychological capital scores increased. A low level of negative correlation was found between women's perceived gender discrimination scores and the Psychological Capital Scale (PCS) and its sub-factors (Optimism, Resilience, Hope, and Self-efficacy) ($p<0.05$). These results show that as the optimism, resilience, hope and self-efficacy scores of women increase, their perceived gender discrimination scores will decrease.

Keywords: Discrimination, gender discrimination, Positive psychology, positive psychological capital

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ VE ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİ VE MEZUNLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE SELF-REGULATION SKILLS OF PRE-SCHOOL TEACHER AND CHILD DEVELOPMENT PROGRAM STUDENTS AND GRADUATES IN TERMS OF SOME VARIABLES

Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ

Dr.Öğr.Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Meslek Yüksekokulu, Okul Öncesi Eğitimi, 0000-0003-2303-7247

Özet

Öz düzenleme becerisi insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. Öz düzenleme becerilerinin erken çocukluk dönemindeki gelişiminin çocukların sonraki dönemlerinde öğrenme becerileri, akademik başarıları ve yaratıcılıkları üzerinde oldukça etkili olduğu bilinmektedir. Ergenlik ve genç yetişkinlik yıllarında da öz düzenleme becerisi geliştirilebilir. Genç yetişkinlerin öz düzenleme becerisindeki gelişime ihtiyaç duyduğu birçok durum vardır. Araştırmada okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin/mezunlarının ve çocuk gelişimi programı öğrencilerinin/mezunlarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını çocukların eğitiminde aktif rol alan veya alacak olan 227 Çocuk Gelişimi programı öğrencisi ve mezunu, 147 Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencisi ve mezunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu" ve "Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Algılanan Öz Düzenleme Ölçeğinin toplam 16 madde ve "açık olma" ve "arayış" olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 18-48 ve ortalama yaşı 24,49 iken medyan ise 23,00 olarak saptanmıştır. Açık olma alt boyutu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,717, arayış alt boyutu için 0,832 ve ölçeğin tamamı için 0,860 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre öz düzenleme puanlarının analizinde Mann Whitney U-testi, yaş grupları, öğrenci veya mezun olma durumları ve bölümlerine göre öz düzenleme puanlarının analizinde bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmış; yaşları, kardeş sayıları ve çocuk sırası ile öz düzenleme beceri puanları arasındaki ilişkilerin analizinde ise Spearman Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri analiz edildiğinde katılımcıların arayış alt boyutu puanlarının yaşlarına göre farklılık göstermediği, 18-20 yaş aralığındaki katılımcıların açık olma alt boyutu ve toplam öz düzenleme puanlarının diğer katılımcılara göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Katılımcıların öğrenci veya mezun olma durumlarının ve bölümlerinin öz düzenleme seviyelerinde herhangi bir değişikliğe neden olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların yaşları ile öz düzenleme beceri puanları arasında pozitif yönde korelasyon bulunurken, çocuk sırası ve kardeş sayıları ile öz düzenleme beceri puanları arasında ilişki bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, Okul öncesi öğretmen adayları, Öz düzenleme

Abstract

Self-regulation is one of the most important features that distinguishes humans from other livings. It is known that the development of self-regulation skills in early childhood is highly effective on children's learning skills, academic achievement and creativity in later periods. Self-regulation skills can also be developed during adolescence and young adulthood. There are many situations where young adults need improvement in self-regulation. In the research, it was aimed to examine the self-regulation skills of the students/graduates of the preschool teaching department and the

students/graduates of the child development program. Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The participants of the research consist of 227 Child Development program students and graduates, 147 Preschool Education students and graduates who take or will take an active role in the education of children. “Demographic Information Form” and “Perceived Self-Regulation Scale” were used as data collection tools in the research. The Perceived Self-Regulation Scale has a total of 16 items and two sub-dimensions as “openness” and “seeking”. The age range of the participants was 18-48 and the mean age was 24.49, while the median was 23.00. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.717 for the openness sub-dimension, 0.832 for the seeking sub-dimension, and 0.860 for the whole scale. Mann Whitney U-test was used to analyze the self-regulation scores of the participants according to their gender, independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) tests were used to analyze the self-regulation scores according to age groups, student or graduation status and departments; Spearman Correlation Coefficient Analysis was used to analyze the relationships between age, number of siblings, child rank and self-regulation skill scores. According to the data of the study, it was found that the seeking sub-dimension scores of the participants did not differ according to their age, and the openness sub-dimension and total self-regulation scores of the participants in the 18-20 age range were lower than the other participants. It was determined that the students or graduation status of the participants and their departments did not cause any change in their self-regulation levels. While there was a positive correlation between the age of the participants and their self-regulation skill scores, there was no relationship between the number of children and siblings and self-regulation skill scores.

Keywords: Pre-school teachers, Pre-school teacher candidates, Self regulation

1. GİRİŞ

İnsanların diğer canlılardan en önemli farkı belki de öz düzenleme yeteneğidir. Öz düzenleme yeteneği, atalarımızın hayatta kalmasını ve hatta değişen koşullar diğer türlerin yok olmasına neden olurken, onların gelişmesine bir avantaj sağlamıştır (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme, okula hazır olma, çocukluk ve ergenlik döneminde akademik başarı, uzun vadeli sağlık ve eğitim sonuçların dahil olduğu çeşitli sonuçları öngören kilit bir mekanizmadır (Morrison, Ponitz, & McClelland, 2010; Blair & Razza, 2007; Cameron Ponitz, McClelland, Matthews, & Morrison, 2009; Duckworth, Tsukayama, & May, 2010; McClelland, Acock, Piccinin, Rhea, & Stallings, 2013). Araştırmalar öz düzenlemenin yaşamın erken dönemlerinde başlayan bireysel sağlık ve esenlik için önemli etkileri olduğunu açıkça göstermektedir (McClelland, Cameron Ponitz, Messersmith, & Tominey, 2010). Öz düzenleme, öğrenenlerin hedeflerine ulaşmak için bilişlerini, motivasyonlarını, davranışlarını ve duygularını sistematik olarak etkinleştirme ve sürdürme yollarını ifade ederken; öğrenmenin öz düzenlemesi ile performansın öz düzenlemesi arasındaki fark, öğrenmenin öz düzenlemesinin hedeflerin öğrenilmesini içermesidir (Schunk, & Greene, 2018).

Etkili bir öz düzenleme gelişimi, bireysel işlevler için temel olarak kabul edilmektedir ve erken çocukluk dönemindeki gelişimin daha sonraki başarıları için erken bir göstergesi olduğu düşünülmektedir (Bronson, 2000; Kopp, 1982; Vohs & Baumeister, 2011). 3-7 yaş arasında, çocuklar tipik olarak tepkisel veya birleşik davranıştan daha gelişmiş, bilişsel-davranışsal öz düzenleme biçimlerine geçtiğinde, yürütme işlevleri ve dil becerileri gibi birçok becerinin entegrasyonunu gerektiren öz düzenlemede niteliksel bir değişim meydana gelmektedir (Kopp, 1982; Cole, Armstrong, & Pemberton, 2010). Yetişkinlerin yokluğunda çocukların öz düzenleme ve üstbiliş kanıtlarını gösterme olasılıkları genellikle daha yüksektir. Yetişkinler çocukların dikkati için bir odak noktasıdır ve çocuklar hedef belirleme, rolleri dağıtma, ilerlemeyi kontrol edip düzeltme ve anlaşmazlıkları çözme gibi konularda bazı sorumlulukları yetişkinlere devrederek, onlara yönelirler (Robson, 2016).

Genç yetişkinlere yönelik birçok program, “yumuşak beceriler”, yaşam becerileri ve dayanıklılık geliştirme dahil olmak üzere öz düzenleme ile ilgili becerileri hedef alsa da belirli bir öz düzenleme

çerçevesinin kullanılması 14-25 yaşındakiler için fayda sağlayabilir (Murray & Rosanbalm, 2017). Yaklaşık 18-25 yaşları kapsayan genç yetişkinlik, bir kişinin duygusal güvenliği, sağlığı ve esenliği üzerinde uzun süreli etkileri olan kritik bir gelişim dönemidir (Ghosh & Halder, 2020). İnsanlar öz düzenlemenin çocuklukta öğrenilmesi gerektiğine inanmaktadır, ancak ergenlik ve genç yetişkinlik yılları bir fark yaratmak için çok geç değildir (Murray & Rosanbalm, 2017). Genç yetişkinlerin öz düzenleme becerilerindeki gelişime ihtiyaç duydukları birçok durum vardır. Örneğin, günlük tartımı kullanan bir öz düzenleme programı, bir grup olarak sağlıkla ilgili çeşitli davranışlarda öz düzenleme ile mücadele eden genç yetişkinlerde kilo verme çabalarını geliştirmede özellikle faydalı olabilir (Gokee-LaRose, Gorin & Wing, 2009). Dolayısıyla hayatın her döneminde yüksek öz düzenleme becerisine sahip bir birey fark yaratabilecektir.

Öz düzenleme becerilerinin en yoğun geliştiği dönemlerden biri 3-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi eğitim dönemidir. Bu bağlamda mevcut araştırmada bu çocukların eğitim aldığı ve bazılarının belki de ailelerinden daha fazla vakit geçirdiği okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin/mezunlarının ve çocuk gelişimi programı öğrencilerinin/mezunlarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmaktadır:

1) Algılanan öz düzenleme becerileri cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?

2) Algılanan öz düzenleme becerileri öğrenci veya mezun olma durumuna göre değişiklik göstermekte midir?

3) Çocuk Gelişimi Programı öğrenci/mezunları ile Okul Öncesi Öğretmenliği öğrenci/mezunlarının algılanan öz düzenleme becerileri arasında fark var mıdır?

4) Algılanan öz düzenleme becerileri yaş grubuna göre değişiklik göstermekte midir?

5) Algılanan öz düzenleme becerileri mezun olunan lise türüne göre değişiklik göstermekte midir?

6) Algılanan öz düzenleme becerileri ailedeki çocuk sayısına göre değişiklik göstermekte midir?

7) Algılanan öz düzenleme becerileri çocuk sırasına göre değişiklik göstermekte midir?

8) Algılanan öz düzenleme becerileri ile yaş, ailedeki çocuk sayısı ve çocuk sırası arasında korelasyon var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyerek, değişkenlerin beraber değişim derecesini belirleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2016).

2.1 Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını çocukların eğitiminde aktif rol alan veya alacak olan 227 Çocuk Gelişimi programı öğrencisi ve mezunu, 147 Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencisi ve mezunu oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların demografik bilgileri

Veri	N	%
Cinsiyet		
Kadın	358	95.7
Erkek	16	4.3

Öğrenim durumu		
Öğrenci	189	50.5
Mezun	185	49.5
Bölüm		
Çocuk Gelişimi	227	60.7
Okul Öncesi Öğretmenliği	147	39.3
Yaş		
18-20	96	25.7
21-25	145	38.8
26-30	86	23.0
31 ve üstü	47	12.6
Mezun olunan lise		
Meslek Lisesi	206	55.1
Diğer	168	44.9
Ailedeki çocuk sayısı		
1-2	130	34.8
3	121	32.4
4 ve üstü	123	32.9
Çocuk sırası		
1	144	38.5
2	121	32.4
3 ve üstü	109	29.1

Araştırmanın verilerinin toplandığı 2022 yılı bahar döneminde katılımcılar, 185'i (%49.5) okul öncesi öğretmeni veya çocuk gelişimi programı mezunu ve 189'u (%50.5) bu bölümlerde halen öğrenci olan 374 kişidir. Yaş aralığı 18-48 ve ortalama yaşı 24.49 iken medyan ise 23.00 olarak ölçülmüştür. Katılımcıların 358'i (%95.7) kadın iken sadece 16'sı (%4.3) erkektir ki bu dağılım okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmen ve teknikerlerin cinsiyet dağılımına aykırı değildir.

2.2 Veri Toplama Süreci

Katılımcıların oluşturduğu örneklem uygun örnekleme yoluyla elde edilmiştir. Katılımcılara genellikle sosyal medya kanalları ile ulaşılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplama araçlarını İnternet üzerinden doldurmaları talep edilmiştir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen "Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği" dir. 5'li Likert tipinde geliştirilen ölçek hiçbir zaman (1) – her zaman (5) şeklinde puanlanmaktadır ve negatif puanlı madde bulunmamaktadır. Ölçek, "açık olma" (8 madde) ve "arayış" (8 madde) olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Açık olma alt boyutu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.717, arayış alt boyutu için 0.832 ve ölçeğin tamamı için 0.860 olarak hesaplanmıştır. Buna göre verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

3. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların verileri araştırma problemlerine göre sırasıyla verilmiştir.

Tablo 2

Algılanan öz düzenleme ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyetlerine göre Mann-Whitney-U testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	S.T.	S.O.	U	Z	p
Açık olma	Kadın	358	67889,00	189,63	2100,00	-1,811	0,070
	Erkek	16	2236,00	139,75			
Arayış	Kadın	358	67450,50	188,41	2538,50	-0,771	0,441
	Erkek	16	2674,50	167,16			
Toplam	Kadın	358	67675,00	189,04	2314,00	-1,301	0,193
	Erkek	16	2450,00	153,13			

Tablo 2 incelendiğinde kadın ve erkek katılımcıların algılanan öz düzenleme ölçeğinin açık olma ($z = -1,811$; $p > 0,05$), arayış ($z = -0,771$; $p > 0,05$) alt boyutu puanları ve toplam ölçek puanları ($z = -1,301$; $p > 0,05$) arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 3

Algılanan öz düzenleme ölçeği alt boyut puanlarının mezun veya öğrenci olma durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Açık olma	Öğrenci	189	3,9028	0,514	372	-1,297	0,195
	Mezun	185	3,9696	0,481			
Arayış	Öğrenci	189	3,7077	0,622	372	-0,190	0,850
	Mezun	185	3,7196	0,592			
Toplam	Öğrenci	189	3,8052	0,512	372	0,446	0,446
	Mezun	185	3,8446	0,484			

Tablo 3'e göre öğrenci ve mezun katılımcıların algılanan öz düzenleme ölçeğinin açık olma ($t = -1,297$; $p > 0,05$), arayış ($t = -0,190$; $p > 0,05$) alt boyutu puanları ve toplam ölçek puan ortalamaları ($t = 0,446$; $p > 0,05$) arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4

Algılanan öz düzenleme ölçeği alt boyut puanlarının bölümlerine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sd	T	p
Açık olma	Çoc.Gel.	227	3,9257	0,527	372	-0,490	0,625
	Okul Ön.	147	3,9515	0,452			
Arayış	Çoc.Gel.	227	3,6691	0,627	372	-1,767	0,078
	Okul Ön.	147	3,7823	0,571			
Toplam	Çoc.Gel.	227	3,7974	0,515	372	-1,320	0,188
	Okul Ön.	147	3,8669	0,471			

Tablo 4'e göre Çocuk Gelişimi Programı mezunu ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü mezunu katılımcıların algılanan öz düzenleme ölçeğinin açık olma ($t = -0,490$; $p > 0,05$), arayış ($t = -1,767$; $p > 0,05$) alt boyutu puanları ve toplam ölçek puan ortalamaları ($t = -1,320$; $p > 0,05$) arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 5

Algılanan öz düzenleme ölçeği alt boyut puanlarının yaş gruplarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
Açık olma	18-20	96	3,797	0,552	G.Arası	2,513	3	0,838	3,437	0,017*
	21-25	145	3,991	0,454	G.İçi	90,166	370	0,244		
	26-30	86	3,978	0,488	Toplam	92,679	373			
	31 ve üstü	47	3,936	0,495						
Arayış	18-20	96	3,568	0,657	G.Arası	2,760	3	0,920	2,526	0,057
	21-25	145	3,759	0,544	G.İçi	134,728	370	0,364		
	26-30	86	3,766	0,624	Toplam	137,488	373			
	31 ve üstü	47	3,777	0,626						
Toplam	18-20	96	3,682	0,554	G.Arası	2,620	3	0,873	3,589	0,014*
	21-25	145	3,875	0,435	G.İçi	90,024	370	0,243		
	26-30	86	3,872	0,515	Toplam	92,644	373			

31 üstü	ve	47	3,825	0,490

* p < 0,05

Tablo 5'de görüleceği üzere öz düzenleme ölçeği arayış alt boyutu puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel bir anlamlı ilişki yok iken (F = 2,526; p > 0,05), açık olma alt boyutunun puan ortalamaları (F = 3,437; p < 0,05) ve toplam ölçek puanının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır (F = 3,589; p < 0,05). Bu ilişkinin kaynağını tespit etmek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizine karar vermek için Levene's testi uygulanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ve bu doğrultuda LSD testi tercih edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Algılanan öz düzenleme ölçeği alt boyut puanlarının yaş gruplarına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonuçları

Alt Boyut	Yaş (i)	Yaş (j)	i-j	p
Açık olma	18-20	21-25	-0,195	0,003**
		26-30	-0,181	0,014*
		31 ve üstü	-0,174	0,049*
Toplam	18-20	21-25	-0,193	0,003**
		26-30	-0,190	0,010*
		31 ve üstü	-0,191	0,030*

* p < 0,05; **p < 0,01

Tablo 6'ya göre 18-20 yaş grubundaki katılımcılarının ile 21-25 yaş grubu (p < 0,01), 26-30 yaş grubu (p < 0,05), 31 ve üstü yaş grubu (p < 0,05) yaş grubu katılımcılarının algılanan öz düzenleme ölçeği açık olma alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Benzer şekilde 18-20 yaş grubundaki katılımcılarının ile 21-25 yaş grubu (p < 0,01), 26-30 yaş grubu (p < 0,05), 31 ve üstü yaş grubu (p < 0,05) yaş grubu katılımcılarının algılanan öz düzenleme ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre 18-20 yaş grubunun açık olma alt boyutu ve toplam ölçek puanları daha düşüktür. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p < 0,05).

Tablo 7

Algılanan öz düzenleme ölçeği alt boyut puanlarının mezun olunan lise türüne göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sd	T	p
Açık olma	Meslek L	206	3,932	0,513	372	-0,163	0,871
	Diğer	168	3,941	0,482			
Arayış	Meslek L	206	3,743	0,614	372	1,028	0,305

	Diğer	168	3,678	0,599			
Toplam	Meslek L	206	3,838	0,504	372	0,544	0,587
	Diğer	168	3,810	0,492			

Tablo 7 incelendiğinde meslek lisesi mezunları ile diğer tür liselerden mezun olan katılımcıların algılanan öz düzenleme ölçeği alt boyutları puan ortalamaları ve toplam ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (p > 0,05).

Tablo 8

Algılanan öz düzenleme ölçeği alt boyut puanlarının ailedeki çocuk sayısına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

Alt Boyut	**Grup**	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**Var K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**P**
Açık olma	1-2	130	3,891	0,499	G.Arası	0,628	2	0,314	1,265	0,284
	3	121	3,991	0,481	G.İçi	92,051	371	0,248		
	4 ve üstü	123	3,929	0,514	Toplam	92,679	373			
Arayış	1-2	130	3,699	0,584	G.Arası	0,091	2	0,045	0,122	0,885
	3	121	3,736	0,579	G.İçi	137,397	371	0,370		
	4 ve üstü	123	3,707	0,661	Toplam	137,488	373			
Toplam	1-2	130	3,795	0,487	G.Arası	0,297	2		0,597	0,551
	3	121	3,863	0,472	G.İçi	92,346	371	0,149		
	4 ve üstü	123	3,818	0,536	Toplam	92,644	373	0,249		

Tablo 8'e göre ailedeki çocuk sayısına göre algılanan öz düzenleme ölçeği açık olma (F = 1,265; p > 0,05), arayış (F = 0,122; p > 0,05) alt boyutları puan ortalamaları ve toplam ölçek puan ortalamaları (F = 0,597; p > 0,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 9

Algılanan öz düzenleme ölçeği alt boyut puanlarının ailedeki çocuk sırası değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

Alt Boyut	**Grup**	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**Var K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**P**
	1	144	3,911	0,502	G.Arası	0,519	2	0,260	1,045	0,353

Açık olma	2	121	3,990	0,520	G.İçi	92,159	371	0,248		
	3 ve üstü	109	3,910	0,467	Toplam	92,679	373			
Arayış	1	144	3,691	0,617	G.Arası	0,149	2	0,075	0,201	0,818
	2	121	3,715	0,583	G.İçi	137,339	371	0,370		
	3 ve üstü	109	3,740	0,624	Toplam	137,488	373			
Toplam	1	144	3,802	0,508	G.Arası	0,169	2	0,084	0,338	0,713
	2	121	3,852	0,492	G.İçi	92,475	371	0,249		
	3 ve üstü	109	3,825	0,495	Toplam	92,644	373			

Tabloya göre ailedeki çocuk sırası değişkenine göre algılanan öz düzenleme ölçeği açık olma (F = 1,045; p > 0,05), arayış (F = 0,201; p > 0,05) alt boyutları puan ortalamaları ve toplam ölçek puan ortalamaları (F = 0,338; p > 0,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 10

Algılanan Öz Düzenleme Puanları ile Yaş, Çocuk Sayısı ve Çocuk Sırası Değişkenleri Arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		Açık olma	**Arayış**	**Toplam Ölçek**
Yaş	R	0,107	0,126	0,129
	P	0,038*	0,015*	0,012*
Çocuk sayısı	R	0,021	0,019	0,026
	P	0,681	0,720	0,621
Çocuk sırası	R	-0,010	0,027	0,013
	P	0,840	0,608	0,796

Tablo 10'a göre katılımcıların yaşları ile algılanan öz düzenleme ölçeği açık olma (r = 0,107; p < 0,05) ve açık olma (r = 0,126; p < 0,05) alt boyutu ve toplam ölçek (r = 0,129; p < 0,05) puanları arasında pozitif yönlü bir korelasyon bulunmaktadır. Çocuk sayısı ve çocuk sırası değişkenleri ile algılanan öz düzenleme ölçeği puanları arasında herhangi bir korelasyon elde edilmemiştir (p > 0,05).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin/mezunlarının ve çocuk gelişimi programı öğrencilerinin/mezunlarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını toplam 374 okul öncesi öğretmenliği bölümü

öğrencisi/mezunu ve çocuk gelişimi programı öğrencisi/mezunu oluşturmuştur. Araştırma sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Kadın ve erkek katılımcıların algıladıkları öz düzenleme becerileri arasında fark bulunmamıştır. Çalışkan ve Sezgin Selçuk (2010) üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışma sonucunda kadın ve erkek öğrencilerin problem çözme öz düzenleme stratejileri arasında fark olmadığını belirtmiştir. Aybek ve Aslan (2017) öğretmen adaylarının öz düzenleme alt boyutlarından sadece öz-değerlendirme alt boyutunda erkeklerin daha yüksek beceri düzeyine sahip olduğunu fakat öz-pekiştirme ve öz-izleme alt boyutlarında herhangi bir fark bulunmadığını ifade etmiştir. Tezel Şahin (2015) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenlemelerinin öz-değerlendirme, öz-pekiştirme ve öz-izleme alt boyutlarında cinsiyete göre değişmediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Zor (2021) öğretim elemanlarının öz düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre değişim göstermediğini saptamıştır.

Öğrenimine devam eden ve mezun katılımcıların algılanan öz düzenleme becerileri arasında fark bulunmamıştır. Çelik (2012) matematik öğretmen adayı ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının sınıf seviyelerinin öz düzenleyici öğrenmelerini, öğretmenlerin ise öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme düzeylerini değiştirmediğini ifade etmiştir.

Katılımcıların öz düzenleme puanları eğitim gördükleri bölümler olan okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programı değişkenine göre farklılık göstermemiştir. Aybek ve Aslan (2017) okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri arasında fark bulamamıştır. Benzer şekilde Çelik Ercoşkun ve Köse (2014) farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri arasında fark olmadığına dikkat çekmiştir.

18-20 yaş aralığında yer alan katılımcıların öz düzenleme becerileri diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre daha düşüktür. Lowe, Dillon, Roden ve Zwiebach (2013) 22,4 yaş ortalamasına sahip katılımcıların bulunduğu araştırmaları sonucunda daha yaşlı katılımcıların öz düzenleme ve yansıtılmış değerlendirmeleri dahil etme olasılıklarının önemli ölçüde daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Saeidi, Lotfi, Akbarian, Saeidi ve Salehi (2021) yaşlı yetişkinlerin öz düzenleme becerilerinin genç yetişkinlere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Meslek liselerinin ilgili alanından mezunu olan öğrenciler Çocuk Gelişimi Programı ve Okul Öğrenci Öğretmenliği Bölümünü tercih etmektedir. Bu anlamda meslek lisesi mezunları diğer lise mezunları ile mukayese edilmiştir. Analiz sonucunda meslek lisesi mezunları ile diğer lise mezunlarının algılanan öz düzenleme becerileri arasında fark görülmemiştir. Çelik (2012) matematik öğretmen adayı ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerini incelediği çalışmasında meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenmeleri ve meslek lisesi mezunu öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme düzeylerinin diğer lise mezunlarına göre değişmediğini ifade etmiştir.

Çocuk sayısı ve çocuk sırası algılanan öz düzenleme becerilerinde herhangi bir değişime neden olmamıştır. Güler (2015) öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini incelediği çalışmasında kardeş sayısının öz düzenleme becerilerinin bilişsel düzenlemeler ve zaman ve çabanın düzenlemesi alt boyutlarında bir değişime yol açmadığını fakat çabanın düzenlenmesi boyutunda dört ve üzeri sayıda kardeşi olan bireylerin daha yüksek beceri gösterdiğini belirtmiştir.

Çocuk sayısı ve çocuk sırası ile öz düzenleme becerileri arasında herhangi bir korelasyon bulunmazken yaş ile öz düzenleme becerileri arasında düşük de olsa pozitif yönlü bir korelasyon göze çarpmaktadır. Dolayısıyla öz düzenleme becerilerini etkileyen en önemli değişkenlerden birisinin yaş olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Farklı araştırmacılar tarafından çocuk gelişimi programı öğrencilerinden ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinden üniversite yaşamları devam ederken ve iş yaşamına başladıktan sonra veri toplanabilir.
- Yaş, tecrübe ve bilgi birikiminin öz düzenleme becerisine etkisine bakılabilir.
- Farklı bölümlerde okuyan öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri karılaştırılabilir.

5. KAYNAKLAR

Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663.

Bronson, M. B. (2000). *Self-Regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: Guilford Press.

Cameron Ponitz, C. E.,McClelland, M. M.,Matthews, J. M., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605–619.

Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). *The role of language in the development of emotion regulation*. In S. D. Calkins & M. Bell (Eds.), Child development at the intersection of emotion and cognition: Human brain development (pp. 59–77). Washington, DC: American Psychological Association.

Çalışkan, S, & Sezgin Selçuk, G. (2010). Üniversite öğrencilerinin fizik problemlerinde kullandıkları özdüzenleme stratejileri: cinsiyet ve üniversite etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 50 – 62.

Çelik Ercoşkun, N., & Köse, E. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 413-428.

Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & May, H. (2010). Establishing causality using longitudinal hierarchical linear modeling: An illustration predicting achievement from self-control. *Social Psychology and Personality Science*, 1, 311–317.

Gokee-LaRose, J., Gorin, A. A., & Wing, R. R. (2009). Behavioral self-regulation for weight loss in young adults: a randomized controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(1), 1-9.

Güler, M (2015). *Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. M. Boekaerts, M. Zeidner & P.R. Pintrich (Eds.) içinde, Handbook of self-regulation (ss. 13-39). Academic Press.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.

Lowe, S. R., Dillon, C. O., Rhodes, J. E., & Zwiebach, L. (2013). Defining adult experiences: Perspectives of a diverse sample of young adults. *Journal of Adolescent Research*, 28(1), 31-68.

McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314–324.

McClelland, M. M., Cameron Ponitz, C., Messersmith, E., & Tominey, S. (2010). *Self-regulation: The integration of cognition and emotion*. In W. F. Overton (Ed.), Cognition, biology and methods. Volume 1 of The handbook of life-span development (pp. 509–553). Editor-in-Chief: R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.

Morrison, F. J., Ponitz, C. C.,& McClelland, M. M. (2010). *Self-regulation and academic achievement in the transition to school*. In S. D. Calkins &M. Bell (Eds.), Child development at the intersection of emotion and cognition (pp. 203–224). Washington, DC: American Psychological Association.

Murray, D. W., & Rosanbalm, K. (2017). P*romoting self-regulation in adolescents and young adults: a practice brief*. OPRE Report 2015-82. Office of Planning, Research and Evaluation.

Robson, S. (2016). Self-regulation and metacognition in young children: Does it matter if adults are present or not?. *British Educational Research Journal*, 42(2), 185-206.

Saeidi, N., Lotfi, M., Akbarian, M., Saeidi, A., & Salehi, A. (2021). A comparative study on emotion regulation of older and younger adults. *Iranian Journal of Ageing*, 16(3), 412-425.

Schunk, D. H., & Greene, J.A. (2018). *Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance*. D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.) içinde, Handbook of self-regulation of learning and performance (ss. 10-22). Routledge.

Şahin, F.T. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 4), 425-438.

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.

Zor, E.U. (2021). *Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.

PROSPECTIVE TEACHERS' SATISFACTION WITH ONLINE LEARNING: TRNC CASE

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRİMİÇİ ÖĞRENME MEMNUNİYETİ: KKTC ÖRNEĞİ

Hasan ÖZDER

Doç. Dr. , Atatürk Öğretmen Akademisi, Öğretmenlik Meslek Eğitimi Bölümü,

ORCID: 0000-0003-1094-3590

Özet

2020 yılının mart ayında Dünya Sağlık Örgütü'nün pandemi ilanından sonra tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKCT'de) de hayat durmuş ve eğitim uygulamaları çevrimiçi yapılmaya başlanmıştı. KKTC'de okulöncesi ve ilkokul öğretmeni yetiştiren bir kurum olan Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA) de 2020 yılının bahar döneminden 2022 bahar dönemine kadar eğitim faaliyetlerini çevrimiçi olarak sürdürmüştür. AÖA'da ilk defa yapılan bu uygulamaya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bir değerlendirmenin yapılması önemlidir. Bu doğrultuda eldeki araştırmanın temel amacı çevrimiçi eğitim uygulaması deneyimi elde eden öğretmen adaylarının bu eğitime ilişkin memnuniyetlerini belirlemektir. Araştırmaya AÖA 3. sınıfta okumakta olan sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adayları ile okulöncesi öğretmenliği programında okumakta olan 4. sınıf öğretmen adaylarından 63 kişi katılmıştır. Araştırmanın verileri Asgharzadehbonab, Akkeleş ve Özder (2022) tarafından geliştirilen 10 maddelik bir ölçek ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ağırlıklı ortalama ve bağımsız gruplar arası 't' testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının toplamda memnuniyetleri oldukça yüksek bulunmuştur. Öğretmen adayları ''Öğrenme kaynakları erişilebilirdi'' ve ''Materyaller iyi sunuldu'' maddelerine üst düzeyde katılırlarken, ''Diğer öğrencilerle çalışmak mümkündü'' ve ''Öğrenciler ve eğitmenler arasında iyi bir etkileşim vardı'' maddelerine ise katılmamışlardır. Yapılan bağımsız gruplar arası t testi analizinde ise öğretmen adaylarının çevrimiçi memnuniyet puanları cinsiyet ve program değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. İleriki araştırmalarda öğretmen adaylarının çevrimiçi memnuniyet düzeyleri ile dijital okuryazarlık ve akademik başarı arasındaki ilişkilerine bakılabilir.

Anahtar kelimeler: Çevrimiçi öğrenme memnuniyeti, öğretmen adayları, KKTC

Abstract

After the declaration of the pandemic by the World Health Organization (WHO) in March 2020, life stopped in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), as in all countries of the world, and education applications started to be made online. Atatürk Teacher Training Academy (ATTA), an institution that trains preschool and primary school teachers in the TRNC, continued its educational activities online from the spring term of 2020 to the spring term of 2022. It is important to make an evaluation in line with the opinions of pre-service teachers regarding this practice, which was made for the first time in ATTA. In this direction, the main purpose of the current study is to determine the satisfaction of prospective teachers who have experience of online education application. A total of 63 prospective teachers in the classroom teaching program studying at the 3rd grade of ATTA and 4th grade prospective teachers studying in the preschool teaching program participated in the research. The data of the study were collected with a 10-item scale developed by Asgharzadehbonab, Akkeleş, and Özder (2022). In the analysis of the data, the weighted mean and the 't' test between independent groups were used. Prospective teachers' overall satisfaction was found to be quite high.

While Prospective teachers strongly agreed with the items "Learning resources were accessible" and "The materials were well presented", they did not agree with the items "It was possible to work with other students" and "There was a good interaction between students and instructors". On the other hand, in the independent groups t-test analysis, the online satisfaction scores of prospective teachers did not show a significant difference in terms on gender and program variables. In future research, the relationship between prospective teachers' online satisfaction levels and digital literacy and academic success can be examined.

Keywords: Online learning satisfaction, prospective teachers, TRNC

CAREER AUTHENTICITY: A MODEL PROPOSAL FOR CAREER COUNSELING
KARİYER OTANTİKLİĞİ: KARİYER DANIŞMANLIĞI İÇİN BİR MODEL ÖNERSİ

Faruk Caner YAM

Doktor Öğretim Üyesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, ORCID ID: 0001-8392-9576

Özet

Değişen iş koşulları ve istihdam koşulları yeni kariyer paradigmalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Önceleri kurumlar ve işletmeler bireylerin kariyer gelişimlerine yön verirken, şimdilerde ise bireylerin kariyer gelişimlerinde bizzat söz sahibi olmaları beklenmektedir (Strauss, Griffin ve Parker, 2012). Bunun yanı sıra artan rekabet, iş piyasasındaki daralma, istihdamdaki bozulan arz talep dengesi bireylerin kariyer yönetim süreçlerini zorluklara neden olabilmektedir. Buna bağlı olarak alanyazında bireylerin kariyer gelişim zorluklarını ele alındığı kariyer pişmanlığı ve kariyer stresi gibi araştırmalara konu olmuştur. Bu araştırmalar bireylerin kariyer tercihleri konusunda çeşitli sorunlar yaşadıklarına işaret etmektedir. Kariyer gelişiminde birçok zorluk bulunmasına rağmen yakın zaman kariyer yaklaşımları bireylerin bu zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkabilmesi gerekliliği üzerinde durmuştur. Bunun yanı sıra bireylerin kariyer gelişimlerinde söz sahibi olabilmesi, kariyerini etkili bir şekilde yönetebilmesi ve kariyer gelişimi sırasında karşılaşmış olduğu zorluklarla etkili bir şekilde baş çıkabilmesi kendine uygun bir mesleki tercih yapmasına bağlıdır (Rottinghaus, Day ve Borgen, 2005). Birçok kariyer kuramı bireylerin kariyer tercihlerinde benlik tasarımının önemi vurgulamakta ve uygun bir kariyer tercihinin bireyin benliği ile uyumlu olmasını ifade etmektedir (Savickas, 2005; Super, 1980). Bireyin benliğine uygun bir tercih yapabilmesini yolu ile kendi benliğine duyarlı olması ve buna uygun bir yaşam tarzına sahip olmasına bağlıdır. Bu konuda karşımıza otantiklik kavramı çıkmaktadır. Otantiklik, bireylerin gerçek benliklerine uygun bir yaşam sürmesi halidir (Kernis ve Goldman, 2006). Otantik bireyler benliklerinin tüm yönlerinin farkında olan ve bu yönlerini günlük yaşamlarına yansıtan bireylerdir (Harter, 2002). Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında otantik ile kariyer gelişimi arasında sıkı bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada kariyer gelişiminde otantikliğin nasıl kullanılabileceğine dair bir model önerisi geliştirmek amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışma kariyer otantikliği konusunda Türkiye'de ilk çalışma niteliğinde olup alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Otantiklik, Benlik, Kariyer Gelişimi, Kariyer Otantikliği

Abstract

Changing work and employment conditions have led to the emergence of new career paradigms. While institutions and businesses were guiding the career development of individuals in the past, now individuals are expected to have a say in their career development beklenmektedir (Strauss, Griffin, & Parker, 2012). Institutions and businesses do not have a say in the advancement or advancement of individuals in the career ladder, rather their career management determines their career paths. In addition, increased competition, contraction in the job market, and the deteriorating supply-demand balance in employment can cause difficulties in the career management processes of individuals. Accordingly, it has been the subject of research in the literature, such as career regret and career stress, in which individuals' career development difficulties are addressed. These studies indicate that individuals experience various problems regarding their career choices. Although there are many

difficulties in career development, recent career approaches have emphasized the need for individuals to cope with these difficulties effectively. In addition, individuals to have a say in their career development, manage their career effectively and cope effectively with the difficulties they encounter during career development depend on making a suitable professional choice (Rottinghaus, Day, & Borgen, 2005). Many career theories emphasize the importance of self-image in individuals' career choices and state that an appropriate career choice is compatible with the individual's self (Savickas, 2005; Super, 1980). The way an individual can make a choice appropriate to his/her self depends on being sensitive to his/her self and having a suitable lifestyle. In this regard, the concept of authenticity emerges. Authenticity is the state of individuals to lead a life in accordance with their true selves Kernis ve Goldman, 2006). Authentic individuals are individuals who are aware of all aspects of their true selves and reflect these aspects in their daily lives (Harter, 2002. Considering the above explanations, it indicates that there is a close relationship between authenticity and career development. For all these reasons, this study, it is aimed to develop a model proposal on how authenticity can be used in career development. This study is the first study to address the issue of authenticity in career development in Turkey, and it is thought that it will make important contributions to the literature.

Keywords: Authenticity, Self, Career Development, Career Authenticity

Kaynaklar

Strauss, K., Griffin, M. A., & Parker, S. K. (2012). Future work selves: How salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors. *Journal of Applied Psychology*, *97*, 580–598.

Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment, 13*(1), 3-24.

Savickas, M. L. (2005). Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives. *In Contemporary models in vocational psychology* (pp. 303-328). Routledge.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, *16*(3), 282-298.

Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382–394). Oxford, England: Oxford University Press.

Kernis, M. and Goldman, B. (2006). A muticomponent conceptualization of authenticity: theory and research, 1(38), 283-357.

EDUCATION AND GLOBAL SPACE: NIGERIA IN FOCUS

Ibrahim Salihu Kombo[2], Muhammad Ummulkhairi[2]

Department of Political Science, IBB University Lapai, Nigeria

Abstract

The world has been described as a global village do to enhanced global communication and interaction among people of different nationalities. Education is not left out in this interaction as there are available means or mechanisms through which ideas and information are exchanged among scholars and seekers of knowledge of the world. This study examines issues on globalization and higher education in Nigeria. In order for clearer understanding of this matter, this topic has been segmented into sub-headings, clearly stating the content analysis of this study. This study apply modernization, objective of this study is to carefully examine the role of globalization on the development of education, to assess its influence on scholars in the Nigerian educational system, it considers the progress made by Nigerian scholars and the position of Nigerian students at global educational endeavours. Careful assessment of these facts reveals some gaps on the Nigerian educational system that have hindered effective competition by Nigerian institutions with their counterparts at the international level. This study has used Documentary research with emphasis on secondary sources of data such as text books and journals. It has suggested the way forward for a globally competitive higher education in Nigeria.

Introduction

Globalization in Nigeria has become a familiar and popular concept. The word globalization, was not coined until the second half of the 20th century, the origin of globalization has been traced back to the period between 1450 and 1500 A.D. A period referred to as the mercantilist period and characterized by the development of trade in the quest for commercial empires to broaden their markets. **(**Ogohi: 2014.) People today refer to the world as a "global village", globalization has enhanced global communication, interaction and exchange of ideas among people of different nationalities and background. Globalization transcends all spheres of life including the educational sector, as scholarly ideas are made available to those in search of knowledge.

The national policy on education (NPE 2004), defines education as that process that helps to develop the whole man physically, mentally, socially and technologically to enable him function effectively in any environment he finds himself. Education encompasses teaching and learning of specific skills, imparting knowledge and enhancing positive judgment. Education therefore is intended to facilitate the realization of soft potential and latent of an individual (Aina etal: 2010) Higher education in Nigeria is viewed as a vital tool for the acquisition of good jobs and high income.

CONCEPTUAL CLARIFICATION

Globalization

Adesina (2012), see globalization as a complex and multifaceted concept that has generated controversy from its meaning, its time line and its future as well as whether it is serving the interest of all or it is just benefitting just a few countries or individuals in the world. Due to the fact that it cuts across almost all discipline, each of the discipline proffers varying definitions and interpretations for the concept. Scholars do not agree to the right definition of this concept and this has contributed to keep globalization as a highly contested subject.

Shenkar and Luo (2004), refer to globalization as "the growing economic interdependencies of countries worldwide through the increasing volume and variety of cross-border transactions in goods

and services and of international capital flows, through the rapid and widespread diffusion of technology and information". Globalization involves economic integration, transfer of policies, transmission of knowledge and transfer of cultural ideas, it is a global process, a concept, a revolution and a establishment of a system free from sociopolitical control. Globalization has helped to liberalize knowledge by creating mediums for people to explore information

Iyayi (2004) posits that globalization "has been used rather loosely to stand for variety of things: the shrinking of the world into a global village, the awesome changes brought about or mandated by the revolution in information technology, the collapse of boundaries between different worlds, expanding connectivity of all forms of interaction". Scholte (2000) agrees with Iyayi as he maintains that globalization facilitates the removal of barriers among nations of the world, thereby giving social relations unhindered access. Globalization reveals the interconnectedness within and across regions of the world due to the growing social, economic, political networks, education, and information and communications technology of different groups of people. It reveals the extent to which the actions of one group of humans exert either positive or negative impact on others. Giddens (1990) defines the concept as "the intensification of world wide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa", things that happen on one side of the planet may likely affect those on the other side of the planet, while those things an individual does in his own community can have a world wide impact. (Ajibolosoo 2007)

Ogohi (2014) sees globalization as "the process of international integration as a product of exchange of world views, products, ideas and other aspects of culture in which world wide exchange of national and cultural resources occurs in the process. Globalization aims at diffusing the cultures, commerce and communication of countries of the world in order to bring homogenization. There maybe different definitions of this concept but one need to understand that globalization as a process of integration and diffusion of ideas involves the weak and strong countries of the world.

Higher Education

Education is the process of facilitating learning, knowledge, skills, values, beliefs and habits of a group of people transferred to other people, through story telling, discussion, teaching, training or research. This usually takes place under the guidance of educators, but learners may also educate themselves. An experience may be considered educational when it has a formative effect on the way an individual thinks, feels or acts. (Wikipedia: 2012) Education is commonly divided into stages such as preschool, primary school, secondary school and university. Education can take place in formal and informal setting.

The national policy on education (NPE 2004), defines education as that process that helps to develop man physically, mentally, socially and technologically to enable him function effectively in any environment he finds himself. Education encompasses teaching and learning of specific skills, imparting knowledge and enhancing positive judgment. Education therefore is intended to facilitate the realization of soft potential and latent of an individual (Ainna: 2010) Higher education, post-secondary, tertiary education or third level education is an optional final stage of formal learning that occurs after secondary education. Often delivered at universities, academies, colleges, seminaries and institutes of technology, higher education is also available through certain college-level institutions, including vocational schools, trade schools and other career colleges that award academic degrees or professional certifications. Tertiary education at non-degree level is sometimes referred to as further education or continuing education as distinct from higher education (Wikipedia: 2012). Higher education is an educational level that follows a completion of a secondary school.

Higher education could also be referred to as tertiary, third stage or postsecondary education, is the non-compulsory educational level that follows the completion of a high or secondary school. Tertiary education includes undergraduate and postgraduate education, as well as vocational education and

training. Such education is mainly provided by colleges and universities and such institutions are regarded as tertiary institutions. Higher education involves work towards a degree or foundation degree. University education includes teaching and research. (Wikipedia: 2012).

States' invest in education but investment policies are usually nationalistic and often pursue aggressively nationalistic innovative policies. Education in general and higher education in particular are historically tied to inherently national objectives, such as promoting national culture or building national elites. But "national" education investment policies are directly or indirectly internationalized. Even in those countries consciously trying to create absolute advantage and national system of innovation, science professionals are regularly trained either in the developed countries or trained through information received from technologically advanced countries and they may also work in these developed countries with institutions that have global affiliation.

Theoretical Framework

Globalization is rooted in the theory of modernization, which entails "a total transformation of a traditional society into the types of technology and associated social organization that characterize the advanced economically prosperous nations of western world." (Severino: 2014). From this definition, the assumption that all societies can be classified as either modern or traditional comes to the fore. According to modernization theory, a traditional society is characterized by irrationality, fatalistic attitudes and ascribed values while a modern society is considered to be rational, forward looking, competitive and achievement oriented (Webster 1990).

A key assumption of the theory of modernization is that western societies are more developed than third world societies and given the right prescription, the third world will eventually develop so as to appear like those of the west. From this assumption arose the view that there is only one path of development (from traditional to modern) which a society can follow. Modernization has its theoretical basis in functionalism and is clearly implied in the work of such theorists such as Spencer, Durkheim and Parsons (Bourdieu and Wacquant: 1992). These classical theorists had a conception of unilinear development because their arguments were premised on the idea that human societies moved from a stage of simple societies in the direction of more complex societies (Van der Merwe: 1990).

Globalization is considered as a central element of the modernization process that is mainly responsible for the transfer and diffusion of modernizing western values, knowledge and technologies to developing countries. In terms of this argument, institutions of higher learning play a critical role in the diffusion of innovation process. Education theory seeks to know or understand and prescribe educational policy and practice. Education theory includes many topics such as pedagogy, andragogy, curriculum, learning and education policy, organization and leadership. Educational thought is informed by many disciplines such as history, philosophy, sociology and psychology. For instance a cultural theory of education considers how education occurs through the totality of culture, including prisons, households, and religious institutions as well as schools (Wikipedia). Other theories include the behaviourist theory of education that comes from educational psychology and the functionalist theory of education that comes from sociology of education. Normative philosophies or theories of education may make use of the results of philosophical thought and a factual inquiries about human beings and the philosophy of learning but in any case they propound views about what education should be, what dispositions it should cultivate, why it ought to cultivate them, how and in whom it should do so and what forms it should take. Normative theories of curriculum aim to describe or set norms for conditions surrounding many of the concepts and constructs that define curriculum. These normative propositions differ from others in that normative curriculum theory is not necessarily untestable.

Globalization and Higher Education in Nigeria

Many factors contribute to the growth of globalization, the major being advancement in transportation, communication and technology. The current wave of globalization could be attributed to the surge in technological advancement along with interaction of many actors at different levels of the economy. Globalization means different things to different people. To some it creates positive political, economic, educational and technological progress. For others globalization has changed situations in such a manner that power of state is determined by power of firm.

This phenomenon to a large extent has impacted both positively and negatively on higher education in Nigeria. It is important to note that globalization effects are not optional for developing countries including Nigeria, but as compelling and imperative. Developing countries are pulled into global educational, political, economic and social relationship without their consent. Global interaction has increased the spread of knowledge and information among scholars globally, it has made access to information easy. It has also made possible the transfer of cultural ideas. In the globalized world poverty and lack access to the required facilities in some African countries has made it difficult for these countries to compete with their counterparts in other parts of the world as globalization involves competition (Carnoy: 1999).

Positive Impact of Globalization on Higher Education in Nigeria

It is important to note that institutions of higher learning in Nigeria as part of society can not immune themselves against the global forces that prevail in society. While the effect of globalization on Higher education remain contentious, advocates of globalization argue that due to technological globalization, nations have become highly interconnected to the extent of becoming a boundary-less global village. This has the critical implication that universities will cease to operate as isolated institutions in particular countries but rather as higher education institutions connected to the global world that transcends their countries of origin (Meyer et al: 2011). The rise of a global society, driven by technology and communication developments is shaping students into global citizens with a broad range of skills to apply to a competitive, information based society. This is important as the future of countries is often believed to depend on their ability to compete in a global market where industrial based economies are giving way to knowledge based industries (Chinnammai, 2005). The advent of global technology and communication systems has helped education become a lifelong and training process that develops transferable skills and knowledge that can be applied to competitive markets. (Meyer et al, 2011) It is important to point out that boundary less knowledge society has made it possible for institutions to collaborate easily with other institutions across the world. This has enabled institutions to compete with the leading institutions globally. Globalization help universities in the area of staffing and student enrolment as they are well positioned to attract, appoint and enroll staff and students respectively not only from their country but also internationally. This is important as it helps to foster a global citizen's mindset and improve higher education. Globalization enables institutions to enroll, teach and assess students globally through information technology system. It has helped universities break the barriers that have impeded the delivery of education in many universities. It has made easy the transfer of knowledge and information.

Negative Impact of Globalization on Higher Education in Nigeria

Globalization acts as a catalyst for social and economic development has severe limitations since nations do not necessarily enter the globalization process the same time and do not benefit equally from the process. Since western countries entered this process before Africa, they are more advanced and tend to dominate the process.

Globalization has resulted to increase in the availability of skilled workers, particularly scientists trained in innovation centers in the developed countries who dominate some highly skilled employment opportunities in Nigeria. This has deprived Nigerian ill equipped scientists' opportunities in a globalized world.

Globalization demand for certain types of higher level skills, puts pressure on certain areas of life endeavours, particularly in those economies more closely tied into the globalization process. Therefore students prefer areas where they will receive immediate benefit of their endeavour while other areas are neglected. In the past decade's most countries have undergone rapid expansion of their primary and secondary education systems, although this may not be applicable to all countries. University education also expanded, but given the bias of global demand for higher education, the tendency is to push up rates of return to investment in higher education relative to the pay-offs to investing in primary and secondary education. Rates of return to higher levels of education are also pushed up by structural adjustment policies. (Severino Machingambi, 2014)

Globalization has crucial implications in terms of the status, purpose, structure and the content that universities offer (Burbules and Torres: 2000). For instance, certain forms of knowledge may be accorded more status than others on the basis of its perceived economic usefulness and its technological value (Yang: 2004). Therefore market-related knowledge disciplines such as technology and business tend to be given more privilege than others such as social sciences and humanities. As Greaves et al (2004) observe that in a global capitalist society, education acquires a particular, distinctive economic and business orientation which does not necessarily provide a holistic educational experience that enriches the learner. Thus, disciplines or forms of knowledge that help develop national culture or other forms of cultural heritage may be marginalized as the focus will be on those learning areas that tend to promote cosmopolitan values. Bourdieu believes that this is one way which indigenous people lose their vernacular knowledge and thus their cultural worth. This has negatively affected higher education as it is considered less equipped to respond to the social, cultural, legal and political challenges of the developing nations. This gives the credence to the view that globalization acts as an instrument for the spread of Western hegemony in higher education system particularly in developing countries (Shenkar and Luo: 2004).

The above argument raises the question that if globalization forces universities to reconstruct themselves as commercial enterprises competing in the knowledge business, how will people from lower social class benefit? This encourages the debate on the capacity of higher education to act as an instrument of social, economic and political emancipation. This situation becomes even more challenging given the fact that globalization opens space for private organizations to participate in the provision of higher education while the state gradually withdraws from its role as a major funder of the education for the masses (Lewin, 2017).

Conclusion

Globalization has created a boundary-less global world. This has exposed Nigeria's institutions of higher learning to global opportunities and competition. These opportunities vary and can contribute positively to the development of individuals and the State. In the area of higher education in Nigeria, there is a gap between Nigerian educational system and the Western countries as achievement in this sector is scientifically measured. As a result of challenges faced by Nigeria in the field of technological achievement, Nigeria has not been favoured by any global educational assessment. This has hindered effective competition by Nigerian institutions with their counterparts at the international level.

Although Nigeria has her own educational system, there is a link with the global system, therefore Nigeria cannot operate in isolation. The country feels the influence of the international system and it influences scholarly ideas and exposes scholars to global information. This influence might have both positive and negative implication on Nigeria's educational system as well as the students. Globalization has the implication of weakening conscientious research efforts, it exposes Nigerian student to some "unwholesome" cultural beliefs and such beliefs accepted, destroys some fundamental traditional beliefs. In a global capitalist society, education acquires a particular, distinctive economic and business orientation which does not necessarily provide a holistic educational experience that enriches the learner. In its overall assessment, globalization has immense

benefit and can enhance educational performance and educational structure in Nigeria, to meet up with other western world.

References

Amiwu L.E.A. Globalization: the human resource challenge as cited by Daniel Ogohi, Developing Country Studies ISSN 2224-607X (Paper) ISSN 2225-0565 (Online) Vol. 4, No. 17, 2014.

Aina O.O. etal, 2010, Standardized Curriculum for National Development: A case study of Jabu College of Agriculture, in Godwin N. D. Aja and Sampson Nwaomah (ed) Private University Education in Africa: Issues and Challenges.

Adesina S. O. International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 2 No. 15, August 2012.

Enyinnaya N. and Odunayo D. A. (2021). Globaliozation and higher education in 21st century in Nigeria. Babcock University, Ilishan Remo Ogun State, Nigeria University.

Shenkar O, Luo Y. International Business, New York: 2004, John Willy and Sons

Iyayi F. "Globalization, The Nigerian Economy and Peace" in C. Akani, globalization and the Peoples of Africa, Enugu: Fourth Dimension

Gidden, A. (1990). The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press.

Adjibolosoo S. (2007)**.** "Creating an Integrated Vehicle for Global Participation and Gain-sharing". Paper Prepared for the Free Market Forum," The Role of Markets and Governments in Pursuing the Common Good,'' Panel Topic: Globalization and the Common Good, at Hillsdale College, September 29.

Daniel Ogohi, Developing Country Studies ISSN 2224-607X (Paper) ISSN 2225-0565 (Online) Vol. 2, No. 17,2014.

Education, Wikipedia, http://www.wikipedia.org/wiki/education, accessed on 13/8/15.

Aina O.O. etal, (2010). Standardized Curriculum for National Development: A case study of Jabu College of Agriculture, in Godwin N. D. Aja and Sampson Nwaomah (ed) Private University Education in Africa: Issues and Challenges, P85

Education, Wikipedia, http://www.wikipedia.org/wiki/education, accessed on 13/8/15.

Education, Wikipedia, http://www.wikipedia.org/wiki/education, accessed on 13/8/15.

Severino Machingambi, 2014, The Impact of Globalisation on Higher: A Marxist Critique, J Sociology Soc Anth, 5(2): 207-215, 2014, Mangosuthu University of Technology, Durban.

Webster A. 1990, *Introduction to the Sociology of Development*, Basngstoke: Macmillian

Bourdieu, P, Wacquant L. 1992, *Introduction to Reflexive Sociology*, Cambridge: Polity Press.

Van der Merwe A. 1990, *Sociology: Only Study Guide for SOS100-4*, Pretoria: University of South Africa.

Education Theories, Wikipedia, http://www.wikipedia.org/wiki/education, accessed on 13/8/15. . Martin Carnoy, (1999) *Globalization and Eductional Reform: What Planners Need to Know*, UNESCO International Institute for Educational planning.

Meyer M, Bushney M, Ukpere W, 2011, *The Impact of Globalisation on Higher Education: Achieving a Balance Between Local and Global Needs and Realities*.

Chinnammai S. 2005**,** as cited by Martin Carnoy in *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know,* UNESCO International Institute for Educational planning

Meyer M, Bushney M, Ukpere W, 2011, *The Impact of Globalisation on Higher Education: Achieving a Balance Between Local and Global Needs and Realities*.

Severino Machingambi, 2014, The Impact of Globalisation on Higher: A Marxist Critique, J Sociology Soc Anth, 5(2): 207-215, 2014, Mangosuthu University of Technology, Durban.

Burbules N. C, Torres C.A 2000 as cited by Severino Machingambi, 2014, *The Impact of Globalization on Higher: A Marxist Critique*, J Sociology Soc Anth, 5(2): 207-215, 2014, Mangosuthu University of Technology, Durban.

Yang R. 2004. Openness and reform as dynamics for development: A case study of internationalization at South China University of Technology. Higher Education, 47 (5): 473.

Shenkar O, Luo Y. 2004. International Business, New York: 2004, John Willy and Sons

Lewin M. K. 1997, Education and Development: The Issues and the Evidence, Sussex: Center for International Education.

III. ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ KONGREMİZİN AFİŞİ





ASES

ACADEMY OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL STUDIES

ASES

PUBLICATIONS-2022©

19.02.2023

ISBN: 978-605-72042-6-4